



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA - DEFIL



ZEABEL DE ARRUDA FILHO

PEDAGOGIA DA MÍMESIS NO ENSINO DE FILOSOFIA: repensando a
prática educativa na educação básica

SÃO LUÍS - MA
2021

ZEABEL DE ARRUDA FILHO

PEDAGOGIA DA MÍMESIS NO ENSINO DE FILOSOFIA: repensando a
prática educativa na educação básica

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia PROF - FILO, núcleo da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, como requisito para obtenção do título de mestre em Filosofia.

Linha de Pesquisa: Filosofia e Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Franciele M. S. dos Santos

SÃO LUÍS – MA

2021

**Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA**

Arruda Filho, Zeabel de.

Pedagogia da mimesis no ensino de filosofia : repensando a prática educativa na educação básica / Zeabel de Arruda Filho. - 2021.

176 f.

Orientador(a): Franciele Monique Scopetc dos Santos.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís - Maranhão, 2021.

1. Educação. 2. Ensino. 3. Filosofia. 4. Mimesis. 5. Recurso metodológico.

I. Santos, Franciele Monique Scopetc dos. II. Título

ZEABEL DE ARRUDA FILHO

**PEDAGOGIA DA MÍMESIS NO ENSINO DE FILOSOFIA: repensando
a prática educativa na educação básica**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia PROF - FILO, núcleo da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para obtenção do título de mestre em Filosofia.

Linha de Pesquisa: Filosofia e Ensino.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Franciele Monique Scopetc dos Santos

(Orientadora - PROF - FILO, UFMA)

Prof^o. Dr^a Edna Maria Magalhães do Nascimento

(Titular - membro externo PPGFIL/PROF - FILO/UFPI)

Prof^a. Dr^a. Marly Cutrim de Menezes

(Titular - membro interno ao PROF - FILO, UFMA)

Prof^o. Dr^o. Domingos Ribeiro Mendes Júnior

(Suplente PROF - FILO, UFMA)

SÃO LUÍS - MA

2021

Dedico este trabalho aos meus pais Zeabel de Arruda (em memória) e Darismar Carvalho de Arruda pelo amor dirigido à minha pessoa no decorrer de nossa experiência familiar.

À minha esposa Billiart Rodrigues Braga de Arruda por acreditar em minha disposição para aprender.

Aos meus filhos Álberty Braga de Arruda e Heitor Braga de Arruda como forma de incentivá-los à busca pelo conhecimento.

Ofereço-o também, aos demais familiares e parentes, bem como aos amantes do saber de maneira geral.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Darismar Carvalho de Arruda e a minha esposa Billiart Rodrigues Braga de Arruda pelos incentivos, conselhos e orações endereçados a mim.

Gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pelo auxílio financeiro concedido. Esse apoio me ajudou a continuar os estudos na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado).

Ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, PROF-FILO; e, à Universidade Federal do Maranhão - UFMA, pela oportunidade única que me foi ofertada através de edital.

Agradeço a prestimosa orientação da prof^a. Dr^a. Franciele Monique Scopetc dos Santos, que a realizou de forma lúcida e exemplar.

Regracio os meus professores (as) pelas inúmeras contribuições acadêmicas e, também, aos diretores da escola Unidade Integrada Manoel Campos Sousa, a saber: Francisca das Chagas Gama da Silva e Aléssio da Costa Oliveira que, em nenhum momento se abstiveram a colaborar para a realização desse trabalho de pesquisa.

Aos colegas de turma, principalmente a Carlos Alberto S. A. Júnior, Edna Cristina L. Teixeira, Helison da C. Barros, José R. Trindade e José Antonio S. Almada, presto agradecimentos em razão do reconhecimento pelas suas contribuições para o melhoramento de minha pesquisa, assim como, pelo companheirismo na hora da angústia manifestada durante o desenvolvimento das tarefas acadêmico-científicas em sala de aula e, nos momentos de estudo coletivo extraclasse.

Gratulo o amigo Marcos F. de Carvalho pela disposição e cuidado dirigido à revisão ortográfica desse material de caráter dissertativo.

Reconheço, também, a cooperação daqueles que mesmo sem serem citados aqui tornaram possível a materialidade do esforço intelectual que realizei durante essa experiência de natureza filosófica e científica.

A ação de mimetizar se constitui nos homens desde a infância, e eles se distinguem das outras criaturas porque são os mais miméticos e porque recorrem à mimese para efetuar suas primeiras formas de aprendizagem, e todos se comprazem com as mimeses realizadas.

(Aristóteles - POÉTICA)

RESUMO

Neste trabalho investigativo pretendemos examinar a proposta de emprego da *mimesis* como recurso metodológico ao ensino de filosofia nos anos finais do ensino fundamental, especificamente, na turma oitavo (8º) ano A, da escola Unidade Integrada Manoel Campos Sousa - anexo. O desafio que encontramos ao lecionar filosofia nesta instituição escolar diz respeito à forma de ensiná-la e de aprendê-la atualmente. Observamos que o processo de ensino-aprendizagem filosófica decorre de uma prática educativa que se realiza ainda aos moldes da pedagogia tradicional. Essa constatação reforça, ao que parece, a ideia de que esta tendência pedagógica está se tornando obsoleta frente às necessidades dos estudantes e da escola à medida que não acompanha o ritmo das transformações sociais provocando, assim, a manifestação de uma postura passiva de grande parte dos discentes em relação ao conteúdo proposto pelo professor. É nesse contexto que nos dispomos a pensar filosoficamente e teórico-metodologicamente o ensino de filosofia a partir da atividade mimética, como forma de ressignificar tal maneira de ensinar e aprender filosofia na educação básica. Para tanto, essa pesquisa se inicia a partir do estudo das categorias aristotélicas de *mimesis* e educação, assim como, da relação entre ambas¹. Em seguida, discutimos o processo de ensinar e aprender filosofia na educação básica tendo como aporte teórico as contribuições de alguns filósofos e educadores, entre estes, destacamos: Geraldo B. Horn (2009), Maurice Tardif (2014) e Jacques Rancière (2004). Dada a hipótese de a *mimesis* enquanto fundamento da arte poética contribuir para o ensino de filosofia e para o desenvolvimento crítico e criativo dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, nos engajamos em propor uma sequência didática baseada na atividade mimética com vistas a compreender o resultado dessa experiência filosófico-pedagógica em sala de aula. No que tange à metodologia, esta pesquisa é de natureza qualitativa e dirige-se à área das ciências humanas fazendo observância ao método de abordagem hipotético-dedutivo. Em relação aos procedimentos metodológicos optamos pela intervenção filosófico-pedagógica devido a ocorrência de aplicação de atividades voltadas ao processo de ensino-aprendizagem filosófica em sala de aula, a partir do emprego de técnicas específicas de coleta de dados que envolvem os seguintes instrumentos, a saber: questionário semi-estruturado pré-intervenção, questionário estruturado pós-intervenção e questionário socioeconômico e étnico racial, com vistas ao estabelecimento de novas estratégias didático-pedagógicas voltadas ao ensino de filosofia. Na análise e interpretação dos dados, preferimos a descrição de amostra através de elementos visuais (tabelas, gráficos, listas e diagramas) com notas explicativas que visam o esclarecimento das informações obtidas. Adiante, procuramos confrontar os dados coletados nessa pesquisa com a hipótese construída a fim de comprovar a veracidade do pressuposto e, assim, reconhecê-lo como resposta válida ao problema investigado.

Palavras-Chave: Educação. Ensino. Filosofia. Mimesis. Recurso metodológico.

¹ Tendo como referências as seguintes obras: Poética (2017), Metafísica (2012), Ética a Nicômaco (2014), Política (2019) e, De anima (2012).

ABSTRACT

In this investigative work we intend to examine the proposal of employment of mimesis as a methodological resource to the teaching of philosophy in the final years of elementary school, specifically, in the class of the eighth (8th) year A, of the school Unidade Integrada Manoel Campos Sousa - annex. The challenge that we encounter when teaching philosophy at this school institution concerns the way of teaching and learning it today. We observe that the philosophical teaching-learning process results from an educational practice that is also carried out in the same way as traditional pedagogy. This finding reinforces, it seems, the idea that this pedagogical trend is becoming obsolete in the face of the needs of students and the school as it does not keep pace with social changes, thus provoking the manifestation of a passive posture of a large part of students in relation to the content proposed by the teacher. It is in this context that we are prepared to think philosophically and theoretically-methodologically the teaching of philosophy from the mimetic activity, as a way to reframe this way of teaching and learning philosophy in basic education. Therefore, this research begins with the study of the Aristotelian categories of mimesis and education, as well as the relationship between them¹. Then, we discuss the process of teaching and learning philosophy in basic education with theoretical contributions from some philosophers and educators, among which we highlight: Geraldo B. Horn (2009), Maurice Tardif (2014) and Jacques Rancière (2004). Given the hypothesis that mimesis as a foundation of poetic art contributes to the teaching of philosophy and to the critical and creative development of students in the final years of elementary school, we are engaged in proposing a didactic sequence based on mimetic activity in order to understand the result of this pedagogical-philosophical experience in the classroom. Regarding the methodology, this research is of a qualitative nature and addresses the area of human sciences, observing the hypothetical-deductive approach method. Regarding methodological procedures, we opted for philosophical-pedagogical intervention due to the occurrence of activities aimed at the philosophical teaching-learning process in the classroom, using specific data collection techniques that involve the following instruments, namely: pre-intervention semi-structured questionnaire, post-intervention structured questionnaire and socioeconomic and ethnic racial questionnaire, with a view to establishing new didactic-pedagogical strategies aimed at teaching philosophy. In the analysis and interpretation of data, we prefer the sample description through visual elements (tables, graphs, lists and diagrams) with explanatory notes that aim at clarifying the information obtained. Ahead, we try to compare the data collected in this research with the hypothesis constructed in order to prove the veracity of the assumption and, thus, recognize it as a valid answer to the investigated problem.

KEY-WORDS: Education. Teaching. Philosophy. Mimesis. Methodological resource.

¹ Having as references the following works: Poetics (2017), Metaphysics (2012), Nicomachean Ethics (2014), Politics (2019) and De anima (2012).

GRÁFICOS/QUADROS/TABELAS

Índice de gráficos

Gráfico 1: Índice de desenvolvimento dos estudantes do 9º ano U, do ensino fundamental em Língua Portuguesa.....	16
Gráfico 2: Índice de desenvolvimento dos estudantes do 9º ano U, do ensino fundamental em Matemática.....	17
Gráfico 3: Perfil econômico da comunidade escolar.....	80
Gráfico 4: Nível de escolaridade dos pais/responsáveis.....	80
Gráfico 5: Nível de escolaridade dos docentes.....	82
Gráfico 6: Nível de escolaridade dos docentes por modalidade de ensino.....	82
Gráfico 7: Gênero dos estudantes da turma oitavo (8º) ano A.....	83
Gráfico 8: Cor de pele dos estudantes da turma oitavo (8º) ano A.....	84
Gráfico 9: Convívio familiar dos participantes da pesquisa.....	84
Gráfico 10: O uso de recursos audiovisuais e a melhoria das aulas de filosofia.....	93
Gráfico 11: O uso de imagem, texto e vídeo torna a aula de filosofia interessante.....	93
Gráfico 12: Frequência do uso de produções miméticas nas aulas de filosofia.....	94
Gráfico 13: Relação imagem e o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo do estudante.....	96
Gráfico 14: Contribuição do uso de imagens à aprendizagem filosófica.....	97
Gráfico 15: O uso de imagens induz o discente a participar mais do assunto da aula de filosofia.....	97
Gráfico 16: Consequências relativas ao uso de imagens nas aulas de filosofia.....	98

Gráfico 17: O uso de produções miméticas nas aulas de filosofia estimula a criação de outras formas de expressão filosófica.....99

Índice de Quadros

Quadro 1: Esquematização acerca do processo de aprendizagem.....70

Índice de Tabelas

Tabela 1: Estilo das aulas de filosofia.....91

Tabela 2: Preferência dos estudantes nas aulas de filosofia.....92

ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ART - Artigo

ASG - Auxiliar de Serviços Gerais

A. C - Antes de Cristo

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCH - Centro de Ciências Humanas

CEE/MA - Conselho Estadual de Educação do Maranhão

CNEC - Campanha Nacional de Escolas da Comunidade

COVID - 19 - Doença causada pelo coronavírus, denominada SARS-CoV-2

CVRD - Companhia Vale do Rio Doce

DCTM - Documento Curricular do Território Maranhense

DEFIL - Departamento de Filosofia

EJA - Educação de Jovens e adultos

H - Hora

HQs - Histórias em Quadrinhos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996)

MA - Maranhão

MIN - Minuto

Ñ - Não

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN+ - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PEA - Programa Escola Acessível

PIEC - Programa de Inovação Educação Conectada

PMALFA - Programa Mais Alfabetização

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE - Plano Nacional de Educação

PNME - Programa Novo Mais Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico da Escola

PROF- FILO - Programa de Mestrado Profissional em Filosofia

QEDU REDES - Portal de Dados Abertos das Redes Educacionais do Brasil

R\$ - Símbolo da moeda brasileira denominada Real

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC/MA - Secretaria de Estado da Educação do Maranhão

S/Nº - Sem Número

UEX - Unidade Executora (Conselho escolar)

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. MÍMESIS E EDUCAÇÃO: possíveis contribuições à formação humana.....	23
1.1. O contexto histórico da <i>mímesis</i>	26
1.2. A noção de <i>mímesis</i> segundo Aristóteles.....	28
1.3. O pensamento de Aristóteles acerca da educação.....	32
1.4. Relação entre <i>mímesis</i> e educação.....	42
2. O ENSINO DE FILOSOFIA: pensando o processo de ensinar e aprender.....	50
2.1. Considerações sobre ensinar filosofia.....	55
2.1.1. Currículo e planejamento escolar.....	68
2.2. Considerações sobre a aprendizagem filosófica.....	71
2.2.1. Avaliação da aprendizagem.....	76
3. A EXPERIÊNCIA DA ATIVIDADE MIMÉTICA EM SALA DE AULA: uma praticavoltada para o exercício do filosofar.....	79
3.1. Universo da pesquisa.....	79
3.2. Perfil dos estudantes participantes da pesquisa.....	85
3.3. Descrição dos procedimentos metodológicos.....	87
3.4. Apresentação, análise e interpretação dos dados da pesquisa.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	117
ANEXOS	166

INTRODUÇÃO

Ao examinarmos a educação a partir de uma perspectiva dinâmica, isto é, enquanto processo que se constitui mediante a relação contínua do sujeito com o ambiente cultural ao qual está inserido, observamos que recai sobre a prática educativa as demandas desse movimento. Nesse sentido, presumimos que o ensino denota um conjunto de ações de natureza flexível; isso implica dizer, portanto, que a atuação do professor precisa ser aperfeiçoada constantemente. Por esse ângulo, parece necessário ao educador repensar suas estratégias didáticas dirigidas à formação humana com vistas a inovar e, conseqüentemente, ressignificar o fazer pedagógico continuamente.

Soma-se a essa análise o fato de no segundo semestre de 2017, durante experiências filosóficas na turma 8º ano (A) da escola Unidade Integrada Manoel Campos Sousa, termos presenciado a ocorrência da seguinte situação: discentes desmotivados frente ao conteúdo filosófico proposto por meio de didática conservadora; por esta razão sentimo-nos provocados a repensar o ensino de filosofia.

Os tempos mudaram, contudo, o ambiente escolar enquanto espaço dialógico continua evidenciando, ao que parece, uma concepção tradicional de transferência de conhecimento arraigada a ideia de transmissão que resiste às inovações de caráter didático-pedagógico. Suspeitamos que a ocorrência de uma ação educativa desse tipo possa interferir no desempenho dos estudantes² durante o processo de ensino-aprendizagem e, assim, comprometer o desenvolvimento de suas habilidades e competências elementares.

Nesse contexto, os dados referentes a avaliação de rendimento escolar PROVA BRASIL, ano 2019, disponíveis na plataforma QEdú redes³ parecem confirmar essa tendência à medida que indicam um quadro de desempenho dos estudantes da educação básica nos componentes curriculares de língua portuguesa

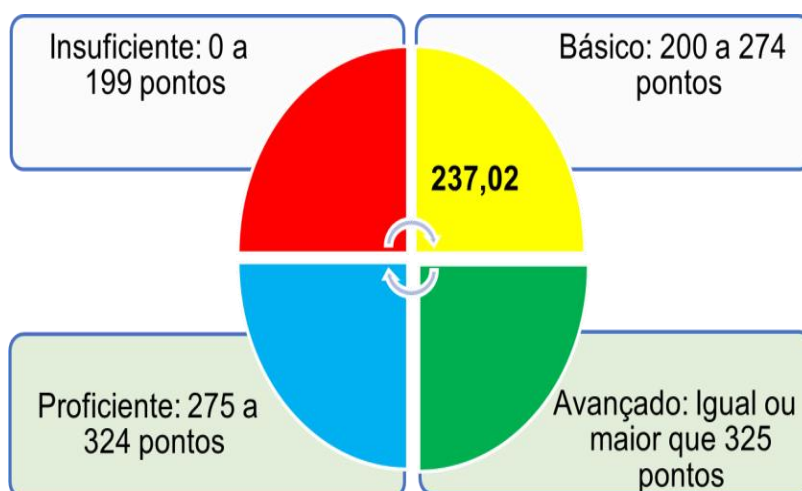
² Os dados SAEB/INEP 2019, disponíveis na portal QEdú Redes mostram que as turmas de oitavo (8º) e nono (9º) ano do ensino fundamental, da Unidade Integrada Manoel Campos Sousa, nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, obtiveram coeficiente referente ao desempenho da aprendizagem aquém da meta proposta para o ano-base, a saber: meta projetada 4.7, resultado alcançado 4.0 (<https://www.qedu.org.br/escola/31407-ui-manoel-campos-sousa/ideb>).

³ Projeto inédito idealizado pela Plataforma Meritt - na pessoa dos Srs. Ricardo V. Fritsche e Alexandre A. de Oliveira - e, também, pela Fundação Lemann no ano de 2012 (<https://www.qedu.org.br/sobre>).

e matemática aquém das metas estabelecidas pelo IDEB⁴.

Ao analisarmos os índices concernentes a turma de 9º ano - anos finais - da escola Unidade Integrada Manoel Campos Sousa notamos algo que despertou nossa atenção, a saber, o material apresentado parece revelar uma questão de fundo que incide sobre o rendimento dos (as) educandos (as). Presumimos, nesse sentido, que tal problema envolve o universo das práticas educativas, pois durante o processo de ensino-aprendizagem objetivamos o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes. Nesse contexto, os gráficos um (1) e dois (2) assinalamo seguinte:

Gráfico 1: Índice de desenvolvimento dos estudantes do oitavo (8º) e nono (9º) ano do ensino fundamental, em Língua Portuguesa



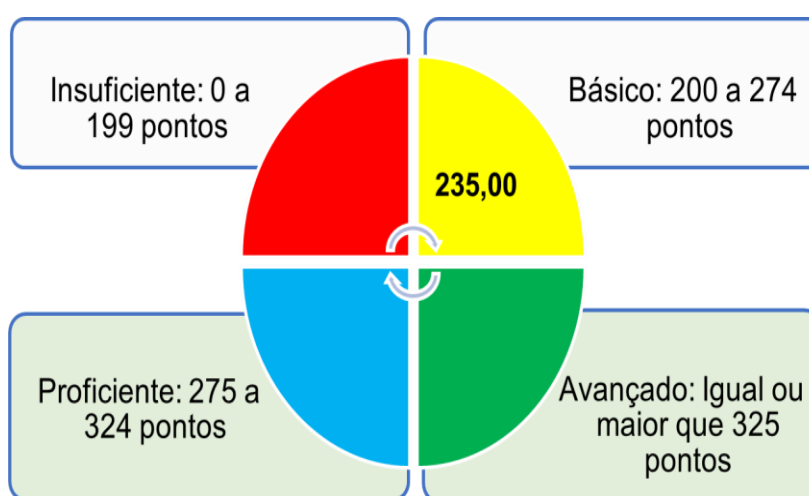
Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019).

As informações apresentadas no gráfico um (1) mostram que no componente curricular Língua Portuguesa os estudantes da turma do 9º ano submetidos à PROVA BRASIL obtiveram pontuação cuja média os colocaram, segundo a escala Saeb de proficiência, no patamar 2, isto é, em um nível básico. No portal QEdu Redes considera-se estudante com aprendizado adequado aquele que está classificado nos níveis proficiente e avançado.

⁴ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado em 2007 por iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tem por finalidade mensurar a qualidade da educação brasileira através da relação fluxo escolar e proficiência dos estudantes da educação básica (<http://portal.inep.gov.br/ideb>).

É passível entender por esse ângulo que os discentes classificados na categoria dois (2), parecem denunciar alguma precariedade relativa à efetividade da prática educativa em sala de aula, supostamente, porque não contribuiu satisfatoriamente para o desenvolvimento adequado de habilidades e competências voltadas ao domínio da leitura e, por conseguinte, da compreensão de textos.

Gráfico 2: Índice de desenvolvimento dos estudantes do oitavo (8º) e nono (9º) ano do ensino fundamental, em Matemática



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019).

No gráfico dois (2), o componente curricular Matemática recebeu pontuação inferior ao de Língua Portuguesa; a dificuldade apresentada pelos estudantes se direcionou, principalmente, ao campo da resolução de problemas. Suspeitamos que nas situações que envolvem contextualização e investigação apurada das questões a serem resolvidas exige-se dos discentes, também, algum domínio de leitura e interpretação de texto para que operem com o máximo de eficiência possível os problemas apresentados e, assim, obtenham um resultado considerado suficiente. Presumimos que essas ocorrências se estendam, também, ao componente curricular filosofia, foco deste estudo.

Destarte, essas informações parecem sinalizar o seguinte, a saber: considerando que o desenvolvimento das habilidades e competências cognitivas dos estudantes florescem na escola mediante a efetividade de práticas educativas voltadas à formação humana, então, a questão central a ser analisada concerne aos

procedimentos didático-pedagógicos que sucedem o processo de ensino-aprendizagem.

A especificidade do problema consiste, portanto, na necessidade de ressignificar o ensino de filosofia a partir do emprego da *mímesis*⁵ durante o processo de ensino-aprendizagem filosófica na turma de 8º ano A, da Unidade Integrada Manoel Campos Sousa; essa escola está situada na zona rural do município de Bom Jesus das Selvas, Estado do Maranhão - Brasil.

Devido ao teor do problema suscitado, sentimo-nos motivados a querer investigar, no âmbito da educação filosófica, o seguinte: em que medida o emprego da *mímesis* contribui com o processo de ensinar e aprender filosofia na educação básica? Suspeitamos que a atividade mimética propicia no campo da empiria um clima de aproximação envolvente entre os pares (sujeito e objeto de conhecimento), ao passo de favorecer o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos estudantes com vistas ao pensar crítico-reflexivo. Por esta razão, a questão apresentada se transformou em objeto de estudo.

Outras inquirições suplementares acerca desse estudo atizam nossa curiosidade, quais sejam: de que modo a *mímesis* impulsiona o interesse do sujeito frente ao objeto do conhecimento? A *mímesis* consegue romper com a apatia atribuída à falta de estímulo dos discentes durante as aulas de filosofia? E mais, é possível filosofar por meio da *mímesis*?

Com vistas a aprofundar nossa reflexão acerca dessas questões e, assim, colaborar para a qualidade da educação no município de Bom Jesus das Selvas - Maranhão, pretendemos pensar a partir do aparato conceitual filosófico um aporte que proporcione práticas educativas inovadoras no campo do ensino de filosofia; sendo assim, há nessa investigação a igual urgência de discutir à luz do pensamento de Aristóteles o conceito de *mímesis* e a função da atividade mimética no contexto educacional; posteriormente, abordar criticamente a situação do ensino de filosofia na educação básica a partir da conjuntura atual para, adiante, propor uma alternativa viável à tarefa de educar filosoficamente, a saber, uma pedagogia da *mímesis* no ensino de filosofia: como forma de ressignificar a prática educativa.

⁵ Procedimento que fundamenta a arte poética (POÉTICA, 1, 1447a 14 e 15).

Essa temática traz para o campo acadêmico uma ampla discussão acerca dos princípios que norteiam a prática educativa, bem como desvela lacunas na didática do professor ao passo de sinalizar arranjos viáveis à educação escolar com vistas a inovar constantemente o ensino de filosofia.

À sociedade, tal propositiva visa contribuir para com o melhoramento da qualidade da educação através de novas formas de promover didaticamente a formação humana favorecendo assim, o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos jovens ao passo de elevar além dos indicadores de desempenho dos estudantes da escola Unidade Integrada Manoel Campos Sousa, os índices que o município de Bom Jesus das Selvas, Estado do Maranhão, atualmente apresenta acerca de seu IDH, segundo dados do IBGE (2010)⁶, a saber: IDH de 0, 558⁷.

Alguns estudiosos e pesquisadores têm se dedicado a compreender os princípios que norteiam a prática educativa, dentre eles destacamos o estudo de Soares (2014), cuja abordagem envolve reflexões sobre o processo formativo das pessoas à luz do pensamento de Aristóteles.

Soares (2014), ao refletir acerca da formação humana à luz do pensamento de Aristóteles coloca em discussão a ideia de que o sujeito é edificado pela educação através de sua relação com experiências, observações e imitações de outros indivíduos. Sob essa perspectiva, o ato de educar envolve procedimentos que visam a transmissão de conhecimentos por meio de um diálogo sistematizado que pode ser materializado através de elementos que implicam estímulo e aprendizado no aprendiz como é o caso, por exemplo, do jogo que parece provocar momentos de diversão e aprendizagem.

Além disso, o estudo de Soares (2014) apresenta particularidades pedagógicas que dizem respeito as estratégias didáticas que, possivelmente podem ser operadas no campo educacional contribuindo sobremaneira para o desenvolvimento do caráter,

⁶ Data do último Censo Demográfico realizado. O recenseamento previsto para acontecer em 2020 foi adiado devido a dois fatores: a) impossibilidade de operacionalização do censo em razão da crise sanitária provocada pelo vírus Sars-Cov2 responsável pela pandemia do novo coronavírus e, b) liberação de recursos orçamentários destinados à realização do censo para o ano de 2021 (<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30602-estamos-preparados-para-realizar-o-censo-neste-ano-diz-presidente-do-ibge-sem-descartar-2022>).

⁷ No ranking IDH dos municípios maranhenses, Bom Jesus das Selvas ocupa a posição 139ª entre as 217ª cidades que compõem a referida unidade federativa (<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/bom-jesus-das-selvas/pesquisa/37/30255?tipo=ranking>).

isto é, da conduta do cidadão de onde se espera um resultado que se aplique também em benefício da cidade.

Essas contribuições são recortes parciais da realidade que não encerram os problemas do campo educacional, em específico, àqueles que envolvem o ensino de filosofia como, por exemplos as dificuldades enfrentadas pelos discentes acerca da leitura e compreensão do excerto de um texto filosófico e, a falta de motivação dos estudantes para participarem de discussões temáticas durante a aula de filosofia.

Nessa investigação optamos por desenvolver uma sequência de atividades que visa a gradação do estudo por etapas (imagem, animação, texto, debate, encenação teatral) e que tenha a atividade mimética como fundamento. Assim, pretendemos desenvolver uma metodologia inovadora, atualizada, criativa e crítica direcionada ao ensino de filosofia cuja dinâmica possibilite condições favoráveis ao diálogo provocativo que, ao nosso ver, parece necessário a experiência filosófica.

No que tange ao processo de intervenção filosófico-pedagógica pretendemos a partir da elaboração de uma sequência didática proceder da seguinte maneira: primeiramente, sensibilizar os educandos para a imersão no tema da aula, depois, comunicar a possível relação entre a realidade dos estudantes com o conteúdo proposto e, em seguida, exercitar a reflexão filosófica através do raciocínio, por fim, expressar o pensamento acerca do assunto abordado por meio de pintura, música, encenação teatral, produção textual, história em quadrinhos (HQs), poesia, desenho e animação. Sob essa perspectiva a *mímesis* parece relevante ao processo educativo.

No que diz respeito à sequência didática Mira e de Brito (1996) dizem que ela (a sequência didática) tende a ser importante à medida que procura vencer os obstáculos epistemológicos oriundos de uma situação de ensino, apontando, inclusive, como exemplo o reducionismo do conteúdo. Assim, esse encadeamento de etapas ligadas entre si tem como propósito tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, eficiente e amplo. Dessa maneira, a sequência didática enquanto metodologia destinada ao processo educativo cumpre sua função prática contribuindo de forma indiscriminada para o fazer pedagógico que visa à construção de conceitos abstratos.

A metodologia que adotamos durante a realização dessa pesquisa de natureza qualitativa dirigida a área das ciências humanas faz observância ao método de

abordagem hipotético-dedutivo⁸. No que tange aos procedimentos metodológicos optamos pela intervenção filosófico-pedagógica devido a ocorrência de aplicação de atividades voltadas ao processo de ensino-aprendizagem filosófica em sala de aula, a partir do emprego de técnicas específicas de coleta de dados que envolvem os seguintes instrumentos, a saber: questionário semi-estruturado antes da sequência didática, a sequência didática, questionário estruturado após sequência didática e questionário socioeconômico, com vistas ao estabelecimento de novas estratégias didático-pedagógicas voltadas ao ensino de filosofia.

Na análise e interpretação dos dados preferimos a descrição da amostra através de elementos visuais (tabelas, gráficos, listas e diagramas) com notas explicativas que visam o esclarecimento das informações obtidas; adiante, em vista das descobertas buscamos comprovar as hipóteses formuladas na tentativa de exprimir, na medida do possível, o sentido que tais referências prestam a essa atividade investigativa.

A presente dissertação está estruturada em três capítulos e, com os seguintes encaminhamentos, a saber:

1. **MÍMESIS E EDUCAÇÃO:** possíveis contribuições à formação humana.

Nesse capítulo examinaremos as categorias mimesis e educação, a relação entre ambas e as possíveis contribuições ao processo de ensino-aprendizagem filosófica;

2. **O ENSINO DE FILOSOFIA:** pensando o processo de ensinar e aprender.

Discutiremos o processo de ensinar e aprender Filosofia a partir da noção de prática docente e aprendizagem filosófica;

3. **A EXPERIÊNCIA DA ATIVIDADE MIMÉTICA EM SALA DE AULA:** uma prática voltada ao exercício do filosofar.

Objetivamos nessa parte do trabalho o desenvolvimento de sequência didática que tenha por base o emprego da mimesis durante a experiência de ensinar e

⁸ Segundo Marconi e Lakatos esse método envolve a percepção de lacunas nos conhecimentos produzidos até então, bem como a formulação de hipóteses que por processo de inferência dedutiva serão testadas com vistas a confirmar ou não o prognóstico apresentado (LAKATOS e MARCONI, 2017, p. 107).

aprender filosofia no ambiente escolar, bem como a apresentação das análises e dos resultados obtidos através de procedimento metodológico denominado intervenção filosófico-pedagógica.

Frente ao exposto, esperamos que esse trabalho de natureza filosófica e científica suscite o interesse do leitor para o estudo e aprofundamento do conteúdo abordado, assim como promova abertura para a criação de novas possibilidades educativas voltadas, especificamente, ao processo de ensinar e aprender filosofia na educação básica. Convidamos você para adentrar ao universo dessa abordagem com vistas a explorá-la.

1. **MÍMESIS E EDUCAÇÃO:** possíveis contribuições à formação humana

Frente aos diferentes modos de viver e de pensar que o ser humano cultiva, uma coisa é fato: somos movidos pela necessidade de transformar continuamente o meio e as condições em que vivemos sempre que nos sentimos ameaçados ou, de alguma maneira, insatisfeitos com o rumo de nossas vidas; daí, tentamos propor alternativas viáveis às demandas emergentes recorrendo a procedimentos⁹ de ordem simbólica, comportamental e produtiva com vistas a atingir outras possibilidades existenciais.

Esses procedimentos trazem à tona uma questão de fundo que temos a intenção de explorar, a saber: se considerarmos que a sobrevivência da espécie humana depende da maneira como lidamos com as situações que enfrentamos, então, teremos na ação que realizamos, supostamente, uma das razões pelas quais existimos? Contudo, resta-nos saber, ainda, a esse respeito o seguinte: de que modo conseguimos partilhar o saber resultante do movimento que produzimos com vistas a garantir a continuidade da nossa existência e o melhoramento das condições de vida da espécie humana?

Suspeitamos que o processo comunicativo parece indicar a possibilidade de a linguagem¹⁰ promover a ocorrência desse feito mediante sua função socioeducativa devido ao fato desta proporcionar interação e, conseqüentemente o compartilhamento de informações, saberes e experiências entre os seres racionais. Além disso, supomos que a espécie humana é, naturalmente, comunicativa, isso nos faz considerar inclusive, que seja possível até reconhecer essa qualidade como sendo mais um traço distintivo dela em comparação às demais espécies de animais.

Considerando, pois, que a espécie humana tenha garantido através do ato de se comunicar o compartilhamento de saberes e técnicas culturais, sentimo-nos instigados a querer algo mais, a saber: por que recorreremos a diversas formas de linguagem, inclusive, a imagem, quando precisamos expressar sentimentos ou partilhar saberes culturalmente produzidos no decurso de nossa trajetória existencial?

⁹ Modo de fazer algo (BECHARA, 2011, p. 955).

¹⁰ Em suas diversas formas, a saber: linguagem verbal (falada ou escrita); linguagem não verbal (música, dança, mímica, pintura, fotografia e escultura); linguagem mista (histórias em quadrinhos, cinema e teatro); e, a linguagem digital cujos signos (caracteres) servem para transmitir informações (CEREJA, 2010, 36).

Na tentativa de encontrarmos alguma solução para essa questão iremos nos reportar aos tempos primitivos para, assim, notarmos que é passível de entender que desde o período pré-histórico há registro de manifestações atribuídas aos nossos ancestrais; estes fizeram uso, por vezes, de algumas formas de expressão como, por exemplos, pinturas realizadas nas paredes, tetos e outros espaços de cavernas, abrigos rochosos ou dimensões rochosas ao ar livre, denominadas de pinturas rupestres¹¹. Supomos que esse primeiro movimento realizado por nossos ancestrais indica a necessidade da espécie humana de criar condições para manifestarem suas pretensões e eventuais êxitos.

Esse tipo de linguagem sinaliza, ao que parece, uma inclinação do ser humano para descrever o mundo das coisas possíveis de acontecer; assim, sentimo-nos provocados a refletir acerca da função que a comunicação humana exerce sobre o nosso devir. Nesse sentido, queremos saber por que durante o processo que envolve a elaboração, realização e o resultado de uma atividade comunicativa por meio de diferentes linguagens somos impactados de alguma maneira por esse movimento? Há nesse processo algum princípio capaz de estimular em nós reações de natureza emotiva e cognitiva resultante do estilo com que se dá a descrição de um evento, por exemplo?

Quanto a essa problemática, Aristóteles supõe existir na atividade artística¹² algo que, em algum grau, consegue produzir a catarse das emoções humanas e, por conseguinte, gerar no espectador um efeito proposital qualquer que lhe possibilita reagir frente a tal produção mimética. Nesse contexto, o filósofo estagirita parece fazer referência a função da tragédia em um espetáculo ao pontuar que: “[...] a tragédia é, como se estabeleceu por princípio, a mimese das ações que suscitam tais emoções”. (Poética, 1452b 1).

Outra questão interessante a investigar diz respeito a *mímesis*¹³ na educação, nesse seguimento indagamos: em que medida a presença da ação mimética no espaço educativo favorece o desenvolvimento crítico e criativo do estudante no decorrer de seu processo formativo? Essas inquietações nutrem o nosso desejo de

¹¹ Essas expressões resultam do domínio da técnica das mãos em negativo e de traços feitos pelos artistas pré-históricos nesses ambientes (DOS SANTOS. 2003, p. 10).

¹² Especificamente, na tragédia (POÉTICA, 1449b 28).

¹³ Visto como fundamento de toda arte poética (POÉTICA, 1, 1447a 14 e 15).

saber e, por consequência, nos encoraja a tentar solucioná-las.

Quando nos expressarmos estamos a praticar discursos que, ao nosso ver, proporcionam condições para que algo ocorra em nosso pensamento; essa forma peculiar do ser humano manifestar sentimentos e saberes caracteriza-se pelo uso de diferentes linguagens (verbal, não verbal, digital e mista) como, por exemplos, o conto, a tira, a paródia, a encenação teatral, o desenho, as histórias em quadrinhos (HQs), a poesia e outras mais, a saber: os caracteres próprios dos meios digitais tipo emojis. Supomos que tais discursos propiciam ao sujeito um cenário estimulante à reflexão à medida que instigam a nossa curiosidade, ou seja, são provocativos.

Temos a nossa disposição, portanto, inúmeros elementos da linguagem que nos possibilitam pensar sobre os problemas relacionados aos mais diferentes campos do conhecimento gerando, assim, uma multiplicidade de formas de abordar tais questões. Essas formas de linguagem que supomos possuir como fundamento a *mímesis* parecem ser mais bem absorvidas pela espécie humana à medida que impactam, a princípio, nossa percepção estética sobre as coisas.

Destarte, pretendemos extrair das produções miméticas algum subsídio voltado ao processo de formação humana, especificamente, no que tange ao ensino de filosofia, pois, suspeitamos que a *mímesis* cria um contorno estético durante uma demonstração de natureza educativa que dá forma a descrição de situações possíveis de modo provocativo ao ponto de contribuir, sobremaneira, com a atividade filosófica. Em vista disso, trazemos à discussão questões como: por quê somos tendenciosos à *mímesis*? Por quais meios a efetivamos no espaço-tempo? Qual é a finalidade dessa manifestação no ser humano?

A releitura desse material sob um novo manejo na forma de abordar o conteúdo, parece favorecer a ocorrência de outras possibilidades de interação entre o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento; isso implica, supostamente, novas perspectivas para ensinar e aprender. Sendo assim, a presença das produções miméticas no ambiente escolar e a maneira como articulamo-las com o exercício do filosofar é algo a ser investigado.

Eis, portanto, o que nos impulsiona acerca dessa investigação, a saber, examinar em que medida as práticas miméticas contribuem para o desenvolvimento

do potencial crítico e criativo dos estudantes com vistas a fundamentar a elaboração de uma proposta metodológica para o ensino de filosofia como, também, abrir caminhos para se pensar outras experiências dessa natureza voltadas ao processo de ensinar e aprender nas áreas exatas, biológicas, humanas e de linguagens, haja visto serem, também, necessárias à formação cidadã.

1.1. O contexto histórico da *mímesis*

Para Campaner (2012, p. 54), a *mímesis* enquanto atividade humana está presente no modo como apresentamos e/ou representamos o mundo das coisas e das ações. Mas, afinal, o que sabemos sobre a gênese desse termo grego? No enfrentamento dessa questão pretendemos demonstrar a circunstância pela qual a palavra *mímesis* surgiu e nos foi herdada; para isso, nos reportaremos a Heródotos¹⁴. No livro III - *Talia*, da obra *História*, precisamente em um trecho do parágrafo trinta e sete (37), Heródotos cita de forma explícita o termo *mímesis* (imitação) conforme podemos conferir na citação a seguir. Assim diz ele:

Cambises fez muitas loucuras como essas com os persas e seus aliados; durante sua estada em Mênfis ele abriu sarcófagos antigos e examinou os cadáveres. Ele também penetrou no templo de Hefáistos e riu muito da imagem existente lá. Essa imagem de Hefáistos se assemelha muito aos Pataícos dos fenícios, postos por eles na proa de suas trirremes. Vou descrevê-los para quem ainda não os viu: eles são imitação de um pigmeu (HERÓDOTOS, 1988, p. 161).

Menezes e Silva (2009), em sua tese intitulada *Catarse, emoção e prazer na Poética de Aristóteles*, chega a dizer que para John Enoch Powell, o termo *mímesis* aparece pela primeira vez, de fato, nos ditos de Heródotos (484 – 420 a.C.); a partir desse registro fica estabelecido, então, que este poeta grego é o responsável por ter proferido com exclusividade a palavra *mímesis*. Com isso, parece, suficientemente resolvida a questão sobre a quem deve-se, historicamente, a origem desse termo grego.

¹⁴ Historiador e geógrafo da antiguidade, nasceu em Halicarnassos, na Cária, na época pertencente ao território grego, (atualmente Bodrum, na Turquia), aproximadamente em 484 a.C., e, provavelmente tenha morrido em 425 a.C., em uma cidade italiana chamada Túrioi. Heródotos é autor da primeira obra em prosa da literatura grega preservada até nossos dias. Também é conhecido como “pai da história” (HERÓDOTOS, 1988, p. 7 - 8).

Anos mais tarde, a *mimesis* passou a ser objeto de reflexão por Aristóteles¹⁵ quando este se propôs à construção filosófica de um Estado ideal. Para Platão, a *mimesis* representaria um problema ao seu projeto estatal à medida que afastaria o sujeito cognoscente do que é real, impossibilitando, assim, seu acesso ao conhecimento verdadeiro conforme podemos constatar na citação a seguir:

“Conclui-se que a imitação está muitíssimo distanciada da verdade, o que, pelo que parece, explica sua capacidade de tudo produzir, na medida em que toca somente uma modesta porção de cada coisa e esta de uma aparência ou simulacro. Por exemplo, dizemos que um pintor é capaz de pintar para nós um sapateiro, um carpinteiro ou qualquer outro artífice, a despeito de nada entender a respeito dessas artes. Todavia, se ele for um bom pintor, ao exibir sua pintura de um carpinteiro a distância, será capaz de iludir crianças e pessoas tolas, levando-as a pensar que se trata verdadeiramente de um carpinteiro” (REPÚBLICA, X, 598 C).

Nesse sentido, Platão considera a *mimesis* nociva ao Estado ideal visto que ela está afastada da verdade, assim como, coloca todos aqueles que são imitadores inclusive os poetas no campo da aparência, do ilusório e do engano. Aliás, o filósofo ateniense entende que as ações daqueles que imitam não produzem aquilo que é como é, mas somente aquilo que aparece como aparece, ou seja, apenas reproduz a verdade em vez de produzi-la.

Ora, já citado os motivos que levaram Platão a considerar a *mimesis* depreciativa, eis que cabe agora ventilar não ser essa uma posição unânime entre aqueles que se dedicaram a examiná-la; há, pois, registros que evidenciam controvérsias até mesmo entre ele e o seu discípulo mais famoso - Aristóteles. A questão da *mimesis* vai interessar tanto a esse discípulo de Platão que ele logo a tomará como objeto de análise sob uma outra perspectiva, diga-se de passagem, menos mística como o fizera seu mestre e fundador da Academia¹⁶.

Delimitado o crivo histórico na filosofia antiga sobre uma possível gênese do termo *mimesis* a partir de Heródotos e de suas primeiras análises pelo filósofo ateniense Platão, temos agora o intuito de apresentar através de um aporte conceitual filosófico sob o bojo do pensamento aristotélico um olhar novo, profundo e analítico

¹⁵ Nome de batismo do filósofo grego Platão. Ele nasceu em Atenas por volta de 427 a.C., e morreu na mesma cidade em 347 a.C (BUCKINGHAM, Will. et al. 2011, p. 55).

¹⁶ Sua própria escola, no horto de Academos (A REPÚBLICA, 2019, p. 11).

sobre ela (a *mímesis*) com vistas a outras possibilidades, ou seja, tentar superar a visão depreciativa de seu mestre, bem como, mostrar a contribuição desta atividade para o desenvolvimento do potencial crítico e criativo da espécie humana frente aos diversos desafios que emergem no curso de nossa trajetória existencial fazendo-nos, sobretudo, transformar tal realidade por meio da educação.

1.2. A noção de *mímesis* segundo Aristóteles

Afinal, o que é *mímesis* segundo Aristóteles? Essa questão aparentemente simples não é tão fácil de responder devido ao fato de esse termo não possuir na língua portuguesa um significado compatível com a palavra em sua estrutura etimológica de origem, isto é, a língua grega. Contudo, não mediremos esforços na busca de entendimento acerca desse vocábulo.

Na obra *Poética*¹⁷ podemos constatar o empenho que Aristóteles¹⁸ realizou ao tratar do *modus operandi* das produções miméticas (epopeia, cômica, tragédia, entre outras) conseguindo extrair delas implicações filosóficas. É, pois, no contexto desse trabalho literário elaborado pelo filósofo estagirita que pretendemos somar esforços na tentativa de expor qual seja, então, sua noção de *mímesis*¹⁹ a partir de uma perspectiva estética da linguagem.

Começemos, portanto, a explorar essa obra com vistas a encontrar um fundamento ou, ao menos, vestígios suficientes acerca da concepção aristotélica de *mímesis*. Nessa empreitada, uma indagação aparentemente relevante surge, a saber: por que o filósofo estagirita ao tratar da poética²⁰ se interessa pelo uso artístico da *mímesis*?

Em um pequeno trecho que inicia a obra *Poética*, Aristóteles apresenta uma orientação geral acerca das artes poéticas (epopeia, tragédia, comédia, entre outras).

¹⁷ Segundo Paulo Pinheiro, a *Poética* é vista por alguns comentadores como uma obra inconclusa e com hiatos, cujas anotações tinham por finalidade auxiliar o filósofo quando este realizava comunicação oral (PINHEIRO. 2017, p. 7).

¹⁸ Discípulo de Platão, mestre de Alexandre Magno e fundador do Liceu (sua própria escola), nasceu em 384 a.C, na cidade de Estagira (Trácia), na Macedônia, e morreu no ano de 322 a.C., na ilha de Eubeia, aos sessenta e dois anos de idade (CORDÓN e MARTÍNEZ. 2014, p. 81).

¹⁹ Frente às muitas dificuldades de traduzir o termo *mímesis* a solução encontrada foi manter o termo grego *mímesis* conforme proposto por Halliwell (PINHEIRO, 2017, p. 9).

²⁰ Parte dos estudos literários que se propõe a investigar os processos que dizem respeito às normas versificatórias dos textos, os componentes teóricos de que se revestem, bem como os compêndios de poética que, desde Aristóteles até nossos dias, abordaram o assunto (HOUAISS. 2001, p. 2246).

Nesse ensinamento, o filósofo macedônico parece visualizar algo essencial que constitui toda arte, então, resolve considerar a *mímesis* como sendo o procedimento que fundamenta a atividade artística conforme é passível de observar no seguinte fragmento:

Da arte poética, dela mesma e de suas espécies, da função que cada espécie tem, do modo como se devem compor os enredos - se a composição poética se destina à excelência - e ainda de quantas e de quais são suas partes, assim como de todas as outras questões que resultam do mesmo método; eis sobre o que falaremos, começando, como é natural, pelos princípios básicos.

Assim, a epopeia e a poesia trágica, também a cômica, a composição ditirâmbica e a maior parte da aulética e da citarística, todas são, tomadas em seu conjunto, produções miméticas (POÉTICA, 1, 1447a 8 - 15).

Na análise do enunciado conseguimos extrair o seguinte entendimento: as artes poéticas têm por fundamento a ação mimética; contudo, essa compreensão abre caminho para uma outra inquietação, também oportuna, aflorada a partir da primeira constatação, a saber: por que a *mímesis* é vista como necessária à atividade artística? Com a intenção de apresentarmos um possível esclarecimento acerca da questão suscitada, recorreremos a *Poética* de Aristóteles. Nessa obra, o filósofo estagirita ao discorrer sobre os critérios pelos quais se produz *mímesis* parece indicar a utilidade desta, vejamos então o que ele diz, inicialmente, acerca do meio:

[...] alguns mimetizam muitas coisas, apresentando-as em imagens por meio de cores e esquemas [...]; outros o fazem por meio do som, tal como nas artes aqui mencionadas: todas elas efetuam a mimese por meio do ritmo, da linguagem e da melodia, quer separadamente ou em combinações. [...] essas são as diferenças entre as artes quanto aos meios de construir a mimese (POÉTICA, 1, 1447a 20 até 1447b 25).

... agora, do objeto:

[...] aqueles que realizam a mimese mimetizam personagens em ação, é necessário que estes sejam de elevada ou de baixa índole (as personagens seguem quase sempre esses dois únicos tipos, pois é pelo vício e pela virtude que se diferenciam todos os caracteres), em verdade ou melhores que nós, ou piores, ou tais quais - assim como fazem os pintores: Polignoto retrata personagens melhores; Pauson, piores; Dionísio, semelhantes [...] cada uma das mimeses mencionadas se apoiará nessas distinções, e será diferente na

medida em que se mimetizam, nesse sentido, objetos diferentes (POÉTICA, 1, 1448a 5 - 10).

... por fim, do modo:

[...] há uma terceira diferença: o modo como alguém poderia mimetizar em cada uma dessas artes. Pois é possível mimetizar com os mesmos meios e com os mesmos objetos, ou pela via de narrações [...] ou pela via do conjunto das personagens que atuam ou agem †mimetizando† (POÉTICA, 1, 1448a 20).

Ao examinarmos os critérios que constituem as artes identificamos algo em comum, a saber, é através da ação mimética que toda atividade artística, é erguida, isto é, é estruturada²¹. Nesse contexto, o ato de compor pressupõe, portanto, um contorno acerca dos fatos e acontecimentos já ocorridos e dos quais se pretende, racionalmente, fazer um rearranjo utilizando para isso meios, objetos e maneiras distintas para efetuá-los sob um novo olhar, isto é, uma outra perspectiva; nessa ótica, a *mímesis* nos apresenta uma significativa contribuição qual seja: nos reinventa continuamente, principalmente, no que tange a nossa forma de agir e de pensar as circunstâncias sobre as quais estamos a existir, ou seja, nos possibilita arquitetar em face de um novo manejo da realidade condições para enxergar e recriar pelo viés estético mundos possíveis de acontecer.

Eis, então, aquilo que entendemos ser uma possível tentativa de explicar, ao menos que de modo razoável, a questão acerca do emprego da *mímesis* durante o processo de estruturação das artes poéticas. Nesse sentido, consideramos que as artes poéticas são, portanto, produções miméticas.

Frente ao esforço que temos empreendido até aqui com vistas a elaboração e encadeamento de resolutivas provenientes das questões afloradas no decurso deste estudo em prol da noção de *mímesis* em Aristóteles resta-nos, ainda, uma outra questão a ser elucidada, a saber: a *mímesis* ou o produto dela é capaz de propiciar ao ser humano condições para uma experiência filosófica? Em uma passagem referente a sessão nove (9), da *Poética*, o filósofo estagirita parece sinalizar alguma

²¹ Como exemplos de estrutura da narrativa dramática, temos: filmes, peças de teatro e romances (ARAUJO. 2018, p. 110).

possibilidade de resposta para tal inquietação ao dizer que:

[...] com efeito, o historiador e o poeta diferem entre si não por descreverem os eventos em versos ou em prosa (poder-se-iam apresentar os relatos de Heródoto em versos, pois não deixariam de ser relatos históricos por se servirem ou não dos recursos da metrificacão), mas porque um se refere aos eventos que de fato ocorreram, enquanto o outro aos que poderiam ter ocorridos. Eis por que a poesia é mais filosófica e mais nobre [...] (POÉTICA, 9, 1451b 6).

Desse fragmento, extraímos para a devida reflexão o seguinte princípio advindo das produções miméticas, a saber, a verossimilhança²². Pressupomos que esse elemento possui uma dimensão universal à medida que extrapola os domínios de um fato ou acontecimentos históricos, ou seja, quando aquele que ao tratar de eventos quaisquer que sejam, lhes conferem profundidade e amplitude de significados, evidentemente, está a abrir caminhos novos para se pensar “fora da caixa”. Nesse caso, presume-se que um dado objeto ao figurar em um campo determinado também apresenta uma dimensão determinável, visto que, passa a permear o mundo das coisas possíveis de acontecer, ou seja, situa-se no campo das possibilidades.

Como vimos, uma ação ou um pensamento ora composto ao estilo do poeta em um enredo, por exemplo, vai além daquilo que aconteceu, pois sua composição visa criar condições para que possamos visualizar outras perspectivas para além das que já ocorreram. Pressupomos, assim, que nessa dimensão estética da linguagem se assenta, ao que parece, o potencial filosófico das produções miméticas. Dito de outra maneira, a função da arte poética é estabelecer a partir do particular, isto é, da coisa determinada um movimento que visa alcançar o universal. Por meio da natureza provocativa que a atividade artística parece possuir suspeitamos que seja possível romper com aquilo que a pretende dominar, ou seja, a sensibilidade.

A ideia central aqui é a de que através da prática mimética o mundo possa ser apresentado de modo provocativo a partir de uma perspectiva estética²³ da realidade, promovendo assim, condições para uma experiência filosófica ampla e profunda. É isso que temos a dizer acerca da noção de mimesis segundo Aristóteles a partir do

²² No sentido de probabilidade (PINHEIRO, 2017, p. 95).

²³ Grosso modo, refere-se à experiência sensível (SPÍNOLA, 2013, p. 229).

exame de sua obra - *Poética*.

1.3. O pensamento de Aristóteles acerca da educação

O pensamento filosófico de Aristóteles se ateve, ao que parece, às muitas questões de seu tempo, fazendo-o adentrar ao campo da ética, lógica e política, por exemplo. Parte das reflexões advindas do esforço empreendido por esse filósofo chegaram até nossos dias graças ao zelo daqueles que se dedicaram em preservar a profundidade, rigor e abrangência do raciocínio desse pensador macedônico presente em suas criações literárias-filosóficas para a posteridade.

As obras desse pensador macedônico as quais temos acesso nos servem de aporte para meditarmos sobre os problemas dos tempos modernos. Nesse sentido, temos no cenário atual muitas questões voltadas ao campo educacional para serem discutidas e solucionadas; em face disso nos sentimos convidados, a princípio, a querer saber o seguinte: em que medida as ideias e reflexões do filósofo estagirita dirigidas à educação de seu tempo nos possibilita pensar o processo educativo corrente?

Na obra *Política* (2019), precisamente nos livros VII e VIII, Aristóteles se propõe a examinar qual seria a importância da educação que se praticava à época para a formação do jovem grego, bem como de sua contribuição à organização da *polis*. No que tange a formação dos jovens, Apolinário (2014) assevera que:

Meninos e meninas eram educados de maneiras diferentes. Os meninos [...] aprendiam a ler, a escrever, a recitar poemas e a cantar ou tocar algum instrumento musical.

[...] somente os garotos [...] frequentavam o ginásio, onde praticavam exercícios físicos e discutiam questões políticas e filosóficas. Depois dos 20 anos, o jovem tinha mais dois anos de preparação militar, momento em que se tornava cidadão e estava preparado para atuar na vida pública.

Entre as meninas, a educação era um aprendizado para a vida doméstica. Para isso, elas aprendiam a fiar, tecer e a cozinhar, além de se preparar para a maternidade brincando com bonecas. Por volta dos 15 anos de idade, participavam de cerimônias religiosas que as tornavam aptas para o casamento (APOLINÁRIO, 2014, p. 159).

Com a intenção de investigarmos de maneira profunda e extensiva as narrativas elaboradas pelo filósofo macedônico acerca do campo educacional e com vistas a extrair delas elementos que nos possibilitem avançar em relação aos

problemas hodiernos que se dirigem à formação humana, é que nos dispomos a trilhar esse árduo caminho.

Aristóteles começa suas análises, ao que parece, partindo da seguinte problemática, a saber: a educação do jovem grego ao ser promovida exclusivamente pela família²⁴ e, estando essa a instruí-lo sem a devida orientação educacional advinda do Estado poderia, de alguma maneira, comprometer o tólos da comunidade política²⁵?

Para o pensador estagirita a ocorrência dessa situação colocaria em evidência um ensino de caráter particular que não visaria uma educação comum, isso provocaria, hipoteticamente, uma formação *sui generis*, justamente por falta de um delineamento normativo que estabelecesse orientações voltadas para o *modus operandi* de educar que pudesse evitar ou ao menos diminuir tal risco durante a instrução escolar promovida até então por algumas comunidades humanas²⁶.

Frente a essa situação corrente à época uma outra questão surge, a saber: de que modo seria possível então nortear o ensino com vistas a reduzir ao máximo tal risco? O filósofo estagirita sugere primeiramente a presença efetiva do Estado sobre todo o processo educativo direcionado ao jovem, conforme podemos constatar na citação, a seguir:

PORTANTO, QUE O LEGISLADOR deve se ocupar sobretudo da educação dos jovens [...].

E, visto que existe um fim para toda a cidade, é claro que também é necessário que essa educação seja de todos, e esse cuidado deve ser comum, e não particular, que é o modo como é agora, cada um cuida de seus próprios filhos em particular, educando-os com uma educação particular, com a que lhe parecer melhor.

E deve-se fazer dentre as coisas que são comuns um exercício comum. E ao mesmo tempo, não é preciso considerar que nenhum dos cidadãos pertence a si mesmo, mas todos à cidade, pois cada um é uma parte da cidade (POLÍTICA, VIII, 1, 1337a 8 - 30).

Em seguida, Aristóteles argumenta que além dessa incumbência dirigida ao

²⁴ Entendida como comunidade humana (HOURDAKIS, 2001, p. 19).

²⁵ A polis, visto como um organismo vivo que abrange todos aqueles que estão, de algum modo, vinculados a cidade (HOURDAKIS, 2001, p. 20).

²⁶ Grupo familiar responsável pela educação dos jovens (HOURDAKIS, 2001, p. 30).

Estado caberá ao legislador ainda, criar leis que orientem a educação oferecida aos jovens como forma de legalizar a organização do trabalho educativo segundo uma perspectiva de caráter público conforme podemos observar na seguinte passagem:

PORTANTO, É CLARO QUE SE DEVE INSTITUIR uma lei para a educação e que isso deve ser feito pela parte pública; e a qual será a educação e como é preciso ser educado, isso não deve ser esquecido. Pois hoje existem divergências sobre esses trabalhos educativos. Pois nem todos supõem as mesmas coisas sobre como se deve ensinar os jovens, nem com relação à vontade, nem a um modo de vida melhor, nem é claro se convém mais voltada para o pensamento do que para o caráter da alma (POLÍTICA, VIII, 2, 1337a 33).

Para esse filósofo, quem deve assumir a responsabilidade de promover uma educação comum para todos é o Estado; este, por sua vez, através do interesse público deverá instituir as leis pelas quais se fará a regência de todo o sistema educacional da cidade, isto é, os princípios, os meios e os fins de qualquer atividade educativa voltada à formação do futuro cidadão da *polis* ocorrerá segundo a observância dessas normas instituídas pelo legislador.

Já visto que é dever do Estado zelar pela educação pública dos jovens e que para isso deve-se instituir orientações normativas; cabe-nos agora pensar acerca das seguintes questões, a saber: como deve está organizado o ensino e qual a finalidade dessa organização para o bom funcionamento das atividades da cidade e, conseqüentemente, ao bem-estar da vida do homem cidadão?

Com o intuito de apresentar um plano educativo ao Estado grego que pudesse fornecer uma instrução que atentasse tanto para as necessidades da vida útil²⁷ quanto da alma humana, isto é, àquelas que possuem um fim em si mesma, é que Aristóteles resolve considerar a seguinte organização curricular da educação:

E são mais ou menos quatro disciplinas que costumam ensinar, a leitura e a escrita, a ginástica, a música e em quarto lugar, alguns ensinam o desenho; a leitura e a escrita, e o desenho é útil para a vida e tem muitas utilidades, e a ginástica porque ela contribui para a coragem; enquanto a música já poderia causar alguma dificuldade (POLÍTICA, VIII, 3, 1337b 25).

²⁷ Referente a atividade de negociação, administração e instrução, por exemplo (POLÍTICA, VIII, 1338a 15).

Assim, temos quatro disciplinas que compõem o plano educativo do Estado pensado pelo filósofo estagirita, são elas: a leitura e a escrita (gramática), a ginástica, a música e o desenho. Cada uma tem por finalidade a promoção de exercícios para as diferentes partes da vida do ser humano, isto é, visa sempre o desenvolvimento de habilidades que favoreçam o cultivo de posturas superiores. Desse modo, supomos que esse pensador macedônico vê como necessária uma organização da instrução que aconteça sob etapas e, que as matérias sejam harmônicas entre si, independente das funções que possuam, isto é, se são úteis ou não. Quanto a isso, acrescenta Aristóteles que:

[...] é evidente que se deve educar as crianças não somente pela sua utilidade, como por exemplo a leitura e a escrita, mas também por causa dos muitos conhecimentos que é possível por meio deles gerar outros conhecimentos [...] (POLÍTICA, VIII, 3, 1338a 38).

O pensador macedônico observa que a instrução das crianças não deve acontecer somente através de matérias úteis, estas são necessárias, mas, não são suficientes. Nesse sentido, ele parece reconhecer que a leitura e a escrita mesmo que consideradas úteis podem possibilitar outros conhecimentos o que as caracterizam, também, como desinteressadas; eis, portanto, uma possível tentativa de Aristóteles justificar a presença destas matérias no plano educacional do Estado grego com vistas a uma formação integral do futuro cidadão da *polis*.

A partir da forma como as disciplinas foram organizadas no plano educativo do Estado, Aristóteles pretende, agora, ao que parece, expor como proceder ao ensino destas, para tanto ventila que, primeiramente, deve-se encaminhar orientações para o corpo, posteriormente, para a alma conforme consta em parte da redação do livro VIII, da *Política*:

[...] é claro que se deve educar antes pelos costumes que pela razão, e o corpo antes do pensamento, é evidente que, a partir disso, deve-se ser dado à ginástica e aos exercícios físicos. Pois delas, uma faz com que haja uma certa disposição do corpo, enquanto a outra executa as atividades (POLÍTICA, VIII, 3, 1338b 5).

Aristóteles continua a discorrer sobre a necessidade da ginástica no plano de ensino, contudo, alerta para que essa matéria não seja lecionada sem a devida observância às leis educacionais, caso contrário, poderia desencadear algum tipo de patologia educativa. Nesse sentido, o - clara inteligência²⁸ - parece sugerir leveza ao emprego de qualquer que seja a atividade física direcionada ao jovem até a puberdade, com vistas a preservá-lo de eventuais deformidades e fadigas provocadas pelo esforço físico penoso ou por alimentação inadequada, haja visto o trabalho do corpo ser visto como um obstáculo para a mente, e o da mente para o corpo. Nesse contexto, o filósofo estagirita argumenta que:

Portanto, que a ginástica deve ser útil, e como deve ser útil, existe a concordância (pois até a juventude devem praticar exercícios mais leves, devem se afastar da alimentação pesada e das fadigas por necessidade, a fim de que isso não seja um obstáculo para o seu crescimento; pois existe uma prova, que não é pequena, de que [...] homens e crianças, por que se exercitavam desde novinhos [...] tiveram sua potência subtraída pelos exercícios forçados.

E quando, desde a puberdade, [...] convém também que encontrem os trabalhos penosos e uma alimentação rigorosa com o avançar da idade; pois não se deve ao mesmo tempo trabalhar com rigor a mente e o corpo, pois cada um dos dois produz por natureza o contrário, o trabalho do corpo é um obstáculo para a mente, e o da mente o é para o corpo) (POLÍTICA, VIII, 4, 1338b 39 a 1339a 10).

O pensador macedônico nota, portanto, a relevância dessa disciplina - a ginástica - dentro do processo formativo, contudo, procura evidenciar que não convém seu ensino sem a devida orientação advinda do Estado, ou seja, ao legislador cabe observância acerca da idade adequada dos estudantes para praticá-la. Aliás, acrescenta o filósofo que nenhuma atividade física ao ser praticada em demasia pelos praticantes gera benefício, ao contrário, tira-lhes a potência ou, ao menos, reduz-a; presumimos que isto poderia comprometer o bem-estar da *polis* grega.

Em suma, a ginástica enquanto componente curricular seria desenvolvido junto aos aprendizes de forma gradual à medida que os educandos fossem adquirindo condições físicas e psicológicas para realizarem os exercícios práticos e teóricos segundo uma escala que iria supostamente de atividades leves, moderadas e por fim,

²⁸ Segundo Cenci, na Obra **Aristóteles & a educação**, Aristóteles recebera de seu mestre, a saber, Platão tal epíteto devido ser considerado por este um discípulo zeloso e dedicado aos estudos de sua escola - a Academia (CENCI, 2012, p. 12).

pesadas; assim buscava-se evitar a ocorrência de prejuízos à estrutura corporal e mental do jovem.

Nesse sentido, essa disciplina - a ginástica - desempenha segunda a proposta educativa de Aristóteles uma importante função, a saber, a de aperfeiçoar o corpo do jovem grego para uma vida saudável e com disposição, bem como de prepará-lo para as atividades de caráter militar, daí sua qualidade útil por exemplos; outro ponto relevante diz respeito à possibilidade de essa matéria suscitar debates e reflexões sobre sua própria natureza e finalidade, o que representa um fim em si mesmo.

Quanto à música, Aristóteles observou que na sua época a maioria dos homens participavam dela por prazer, entretanto, alertou para o fato de que antes por razões que se aplicam aos que possuem tempo livre a recomendaram para fins educativos, conforme podemos constatar na citação a seguir.

[...] a música [...] a maioria participa dela por prazer; enquanto os que no início a prescreveram na educação foi por buscar a mesma natureza, o que de fato já foi dito muitas vezes, não somente trabalhar corretamente, mas também ser capaz de ter o seu bom tempo livre (POLÍTICA, VIII, 3, 1337b 28 - 33).

Pois bem, estando a música a fazer parte do plano educacional proposto pelo filósofo estagirita, queremos saber agora o seguinte: em que medida a experiência musical é capaz de adentrar a alma humana ao ponto de causar-lhe algum tipo de movimento no caráter? Essa questão abre caminho para refletirmos acerca do potencial que a música parece ter dentro do processo de formação humana. A esse respeito o pensador macedônico argumenta o seguinte:

[...] é claro que a música tem a capacidade de interferir em algo na qualidade do caráter da alma, é evidente que se deve conduzir os jovens à música e nela ensiná-los.

[...] uns jovens, por sua idade, não suportam de bom grado nada que seja sem prazer, e a música é por natureza algo prazeroso. Também parece que existe um certo parentesco nas harmonias e nos ritmos; por isso muitos dentre os sábios dizem, uns que a alma é harmonia, e outros, que tem harmonia (POLÍTICA, VIII, 5, 1340b 13).

Para o estagirita, uma instrução que acontece tendo em conta a música, supostamente pode apresentar condições que favoreçam a sensibilização da alma do

educando e assim o estimule à criatividade e interação com os seus pares dentro do espaço educativo, ou seja, o estudante ao ter contato com a arte musical estaria, ao que parece, sendo estimulado a desenvolver capacidades perceptivas e de socialização necessárias à formação cidadã.

O potencial formativo que a música apresenta durante o processo de ensino-aprendizagem parece credenciá-la a ocupar um lugar na proposta curricular de educação pensada pelo filósofo estagirita; nesse sentido, a experiência musical desenvolvida na escola agrega, portanto, valor à formação do jovem grego.

Vale ressaltar ainda, nesse contexto, que a apropriação dessa matéria pelos estudantes não acarretaria dificuldades para os exercícios de ordem militar e política, ao contrário, dava abertura para o surgimento de habilidades desconhecidas em face do estímulo à criatividade que essa atividade poderia suscitar. Quanto a isso, assinala Aristóteles:

É claro [...] que a aprendizagem da música não deve ser um obstáculo para as atividades futuras, nem deve vulgarizar o corpo e nem se tornar inútil para os exercícios voltados para as guerras e as atividades políticas, relacionados já às lições, e para as atividades posteriores (POLÍTICA, VIII, 6, 1341a 6).

Eis, portanto, a música como sendo uma matéria relevante à formação do futuro cidadão grego haja visto ela estabelecer no educando, dentre outras coisas, o desenvolvimento de aptidões que, de alguma forma, ao serem exercitadas em uma situação qualquer possibilita a criação de condições necessárias à solução de eventuais adversidades.

Agora se faz oportuno analisar o desenho enquanto matéria pertencente ao plano educativo proposto pelo filósofo macedônico ao Estado grego. Assim, somos instigados a iniciar essa abordagem a partir da seguinte inquietação, a saber: por que Aristóteles vê o desenho como um importante recurso formativo? Na tentativa de elucidarmos mesmo que de modo razoável essa questão, vamos examinar o que pensou o estagirita acerca desse assunto.

Para o filósofo estagirita o desenho possui muitas utilidades, assim como, a leitura e a escrita; essa declaração nos faz supor que esse pensador via a aplicabilidade dessa disciplina como viável dentro do processo de ensino-

aprendizagem porque além de útil ela apresenta um fim em si mesma conforme constatamos no dissertar de Aristóteles em uma passagem do livro VIII, de sua obra *Política*:

[...] é claro que se deve também aprender e educar-se para certas coisas voltadas para o tempo livre na diversão, e que essas aprendizagens e essas lições tenham um fim em si mesmas, enquanto as que estão relacionadas ao trabalho devem estar voltadas para o tempo livre por sua necessidade e por outras coisas (POLÍTICA, VIII, 3, 1338a 10 - 14).

Adiante, o filósofo estagirita concentra esforços com vistas a complementar essa observação ao sinalizar que o desenho possibilita, ao que parece, a contemplação estética da matéria; supomos que essa condição favorece, sobremaneira, a atividade especulativa. Assim diz Aristóteles:

[...] devem aprender o desenho, a fim de que não cometam erros em suas compras particulares, mas para que não sejam enganados na compra e venda de mercadorias, e mais porque o desenho faz com que seja possível contemplar as belezas dos corpos (POLÍTICA, VIII, 3, 1338a 38 a 1338b 2).

Ao que parece, nesse trecho da argumentação aristotélica abre-se espaço para que possamos pensar, também, o desenho como algo de natureza desinteressada, ou seja, como aquilo que possui um fim em si mesmo; além disso, o enunciado destaca o porquê de essa matéria ser importante ao processo de ensino-aprendizagem.

A preocupação de Aristóteles com a educação de seu tempo o fez refletir sobre o modo como essa atividade pedagógica estava ocorrendo e quais implicações incidiam em relação ao funcionamento da vida cidadina. Em face disso, chegou a discorrer a respeito de quem seria o responsável por legislar acerca da educação oferecida aos jovens; aliás, Aristóteles foi enfático quanto a isso ao reconhecer que caberia ao legislador apresentar um plano educativo que fosse comum a todos os cidadãos e que esse sistema educacional fosse público.

As análises realizadas até aqui não esgotam o propósito dessa investigação acerca da educação, ao contrário, ampliam nosso interesse sobre ela ao passo de quisermos saber, agora, o seguinte: considerando que o todo (comunidade) é

constituído das partes (indivíduos) e que as partes estão em função do todo, qual seria, então, a contribuição da educação para a vida individual e coletiva daqueles que possuem esse direito, isto é, os jovens cidadãos gregos? Na tentativa de buscarmos esclarecimentos acerca dessa questão examinaremos a *Ética a Nicômaco*, obra esta que versa sobre vários assuntos relacionados à conduta do ser humano e suas implicações à sociedade.

Aristóteles inicia suas reflexões partindo da ideia de que toda ação humana objetiva a algum fim; nessa perspectiva, qual seria então a finalidade da ação humana? O filósofo estagirita sinaliza haver um bem supremo ao qual visamos fazendo referência, ao que tudo indica, à noção de felicidade²⁹. Quanto a isso, argumenta o estagirita:

[...] consideramos a felicidade a mais desejável de todas as coisas sem que seja ela mesma estimada como uma entre as demais [...].

A felicidade, portanto, mostra-se como alguma coisa completa e autossuficiente, a finalidade de todas as ações (ÉTICA A NICÔMACO. I, 7, 1097b 17 - 20).

Posto que o homem deseja a felicidade, sentimo-nos provocados a pensar de que modo podemos, talvez, alcançá-la. Ao examinarmos o livro I, da obra *Ética a Nicômaco* verificamos que o pensador macedônico parece sinalizar a existência de um caminho supostamente possível ao declarar que o acesso a *eudaimonia* resulta da prática da virtude e do estudo ou treinamento realizado pelo homem racional. Nesse sentido, Aristóteles ventila que por meio do uso adequado da razão temos condições de ascendermos ao bem viver, isto é, sermos felizes. A esse respeito o filósofo estagirita profere o seguinte:

De todo modo, mesmo que a felicidade não nos seja enviada pelos deuses, mas produto da virtude e de alguma espécie de estudo ou treinamento, parece ser entre as coisas existentes uma das maiores detentoras de caráter divino [...]. nesse ponto de vista, ela oferece acesso a todos, visto que pode ser alcançada mediante alguma forma de estudo, ou pelo esforço por todos aqueles que não hajam sofrido uma mutilação de sua capacidade para a virtude. E se é melhor ser feliz nesses termos [...], é razoável supor ser essa

²⁹ Entendida segundo Aristóteles como um movimento que se identifica com o viver bem ou dar-se bem (ÉTICA A NICÔMACO, I, 4, 1095a 20).

a forma correta (ÉTICA A NICÔMACO. I, 9, 1099b 14 - 22).

A partir desse enunciado observamos que a educação parece ter uma função bastante significativa no que tange ao processo de aprimoramento da razão, qual seja: durante um estudo qualquer voltado a formação do jovem grego criam-se condições para que os envolvidos na ação pedagógica consigam exercitar continuamente suas faculdades intelectuais e assim aperfeiçoar sua forma de pensar.

Nesse sentido, a ênfase dada a alma intelectiva³⁰ - parte que compõem a alma humana³¹ - resulta, ao que parece, da ideia de que sendo esta faculdade do homem necessária para alcançarmos a felicidade, então, é fundamental que ela seja ininterruptamente aperfeiçoada mediante procedimentos educativos que envolvem ensino e aprendizagem.

Desse modo, a contribuição da educação para a formação do cidadão da *polis* envolve um conjunto de procedimentos de caráter pedagógico que visam criar condições para que seja possível exercitar, constantemente, o talento da razão e, assim, melhorar o modo como pensamos acerca daquilo que fazemos em prol de uma vida feliz, bem como se o resultado dessa ação gera algum benefício para a comunidade. Nesse contexto, a dimensão ética da educação figura, também, como necessária dentro do processo educativo haja visto que colabora, sobretudo, para uma ação reflexiva e consciente do cidadão sobre os rumos da cidade. Quanto a isso, Aristóteles assinala que:

Sendo a virtude de dois tipos, nomeadamente, intelectual e moral, deve-se a produção e ampliação da primeira sobretudo à instrução, exigindo isso consequentemente experiência e tempo. [...] as virtudes não são geradas nem em decorrência da natureza nem contra a natureza, a qual nos capacita a recebê-las, capacidade que é aprimorada e amadurecida pelo hábito (ÉTICA A NICÔMACO. II, 1, 1099b 14 - 22).

Para o filósofo macedônico, a virtude intelectual é produto do esforço especulativo empreendido pelo homem no decorrer de seu processo formativo; tal

³⁰ Constituída de razão prática e razão teórica, sendo a virtude da primeira a sensatez e, da segunda, a sabedoria (REALE, 2012, p. 121).

³¹ A alma divide-se em três partes, a saber: alma vegetativa, alma sensitiva e alma intelectiva (REALE, 2012, p. 116).

assertiva acerca de sua trajetória educativa sugere, portanto, um estudo contínuo que envolve experiência e tempo para que este consiga, talvez, maturar.

Como vimos o bem supremo, isto é, a *eudaimonia* é para Aristóteles a finalidade de toda ação humana. O homem recorre a razão como forma de realizar seu desejo de atingir esse propósito, contudo, a atividade racional precisa estar em contínuo aperfeiçoamento para que possibilite ao ser humano condições para agir bem e, desse modo, alcançar a felicidade.

1.4. Relação entre *mimesis* e educação

O filósofo³² ao considerar a *mimesis*, supostamente, uma forma de proceder do homem que tem em vista o estabelecimento de condições necessárias para comunicar eventos de modo provocativo a fim de suscitar a emancipação do sujeito, ou seja, que através da exposição de uma situação-problema procura gerar a catarse das emoções no espectador com o propósito de fomentar reflexões e discussões que nos possibilite pensar a realidade sob uma perspectiva dinâmica, isto é, de recriação contínua da nossa própria trajetória existencial traz à tona a ideia de que a atividade humana parece desencadear no sujeito uma disposição de espírito rumo a *poiésis*³³.

Nesse sentido, pressupomos que a *mimesis* tem muito a contribuir com a formação humana à medida que fornece para o campo pedagógico elementos que afetam, a princípio, a parte sensível da alma ao ponto de originar alguma impressão que, posteriormente, imaginamos instigar a curiosidade do sujeito cognoscente com vistas a produção de conhecimento.

Destarte, examinaremos como a atividade mimética nos possibilita criar oportunidades para uma experiência crítico-reflexiva voltada à preparação do jovem para a vida cidadã por meio das práticas de ensino. Aliás, por falar em educação é importante esclarecer que Aristóteles a tinha como a forma ideal de preparar o futuro cidadão grego, haja visto esta apresentar finalidades éticas e políticas bem definidas e igualmente essenciais à vida do homem cidadão e da cidade.

Contudo, em decorrência das observações feitas por Aristóteles em relação a forma como a instrução estava sendo praticada na *polis*, o filósofo estagirita se propôs

³² Como era chamado Aristóteles na Idade Média por Al Farabi e Tomás de Aquino (CENCI, 2012, p. 9).

³³ Capacidade de criar experiência estética fundamental (VERÁSTEGUI, 2012, p. 37).

a pensar o modo particular desse ensino destinado ao jovem grego ao passo de elaborar e apresentar como uma possível alternativa para solucionar os problemas constatados em seu diagnóstico - pois este enxergou uma crise pedagógica que perdia de vista a ideia de formação cidadã para um ensino utilitarista - uma proposta educativa que tinha como principais pontos a natureza (procriação e a nutrição), o hábito (atividades para o corpo) e a escola (exercícios para o espírito); este plano educativo estaria sob a incumbência do legislador.

No programa educativo dirigido ao Estado grego o conteúdo das matérias seria ministrado gradativamente, isto é, iniciava-se pelas etapas mais simples até as mais complexas; haveria observância em relação a idade dos estudantes e a etapa de ensino que cursavam, bem como a maneira com que os ensinamentos voltados para o corpo e, posteriormente, àqueles destinados ao espírito haveriam de ser lecionados.

Tais diretrizes visavam uma educação que fosse benéfica ao corpo social do qual o aprendiz faz parte; a não observância a esses preceitos poderia ser prejudicial ao bom funcionamento da polis e, por consequência, ao jovem aprendiz. A título de exemplo temos a ginástica (atividade física), que ao ser praticada sem a devida atenção às orientações voltadas para sua realização poderia provocar danos ou deformidades ao desenvolvimento dos corpos. Quanto a isso, argumenta Aristóteles (2019) o seguinte:

PORTANTO, AGORA DENTRE AS CIDADES que mais parecem se preocupar com as crianças, umas implementam o exercício físico, e as formas e o crescimento dos corpos são prejudicados, mas os lacônios não cometeram esse erro, mas tem o caráter selvagem produzido pelas atividades penosas, com a ideia de que isso é mais conveniente para a sua coragem (POLÍTICA. VIII, 4, 1338b 9).

Diante dessa constatação, o filósofo estagirita adverte que a ginástica enquanto disciplina educativa ao ser ministrada deveria ter em conta um conjunto de orientações propostas pelo Estado grego, desse modo a formação voltada para o corpo estaria sob a responsabilidade de quem legisla a polis e não das famílias que nela vivem. Tais esclarecimentos parecem suficientes no que diz respeito ao apreço de Aristóteles pela educação.

Na tentativa de aprofundar essa temática examinaremos, agora, a *mímesis*

dentro do contexto educacional. Partiremos, portanto, da ideia de que as atividades educativas direcionadas à formação do jovem envolvem um conjunto de procedimentos que tem por finalidade comunicar por diversos meios e modos os saberes, os sentimentos e os eventos relacionados à vida humana. O uso da linguagem parece relevante nesse contexto, pois possibilita a descrição dessas manifestações.

A partir desse entendimento, consideramos que as diversas formas de linguagem nos proporcionam elementos favoráveis à elaboração de um cenário propício à realização de debates, reflexões e construção de conhecimento. Nesse aspecto, o espaço educativo revela ser um campo fecundo para o emprego da linguagem em suas distintas formas (narrativa e/ou representativa). Assim, o homem ao procurar fazer a descrição de algo procede de tal maneira que o resultado de sua ação passa a ser visto como produção mimética.

Essa afirmação nos instiga a querer saber o seguinte: o uso de diferentes formas de linguagem as quais possuem como fundamento a *mímesis* é capaz de tornar o processo de ensino-aprendizagem agradável ao passo de estimular o desejo de saber do aprendiz? Temos adiante algumas considerações importantes a dizer acerca dessa questão.

Quando pretendemos efetuar a transmissão de ideias, sentimentos ou pensamentos que temos acerca do mundo ou de alguma coisa, recorreremos ao uso da linguagem em sua forma ampla, ou seja, tendo em mente elementos verbais, não-verbais e mistos; durante o movimento comunicativo que realizamos em prol de alguma finalidade externamos uma maneira peculiar de proceder, a isso Aristóteles se refere na *Retórica* como o estilo.

No âmbito educacional, o estilo parece desempenhar uma importante função, principalmente, no que tange ao processo de formação humana à medida que favorece uma forma de ação que visa demonstrar de forma clara, distinta e agradável um assunto qualquer. Em vista disso, tal delineamento parece possibilitar, em algum grau, o encanto necessário para despertar a admiração de quem se dispõe a ensinar e aprender por via da linguagem. Quanto a isso, o filósofo estagirita diz que:

A questão do estilo ocupa um espaço necessário em todo o ensino; não é

destituído de importância, quando se trata de expor um assunto com clareza, exprimir-se de uma maneira ou de outra.

[...] as palavras representam as coisas, e a voz é, de todos os instrumentos, o que melhor se presta a essa representação (RETÓRICA. III, 1, 1404a 10 - 20).

Assim, deduzimos que o estilo enquanto modo de proceder do sujeito comunicativo exerce alguma influência sobre aquele que se dispõe a participar de uma atividade pedagógica qualquer, pois, parece impactar sua percepção acerca daquilo que experimenta; em razão disso, o conteúdo da matéria proferida ganha maior visibilidade nesse movimento da ação educativa. A linguagem, nesse contexto, se apresenta por intermédio de signos diversos, a saber: sonoros, gráficos, gestuais e imagéticos ao narrar e representar coisas, ideias e sentimentos.

Nesse sentido, suspeitamos que a forma da ação humana de comunicar saberes e sentimentos de modo provocativo nos desperta a atenção ao passo de manifestarmos algum estímulo frente ao desenvolvimento de uma atividade como por exemplo, em uma abordagem de caráter expositivo que apresenta elementos de ordem verbal, não-verbal e mista voltados ao ensino. Na ausência de um traço dessa natureza, como seria possível então atingir no outro algum efeito semelhante?

Acerca dessa questão ventilamos a seguinte possibilidade: em uma atividade comunicativa que envolve diferentes tipos de linguagem, algo ou alguma coisa ao ser apresentada por aquele que se dedica a realizá-la a um público, e estando este a desenvolvê-la bem, parece, causar na plateia por algum tempo um estado de plena concentração que, posteriormente, se converte em reações as quais imaginamos resultar, supostamente, de uma experiência onde o feitiço é tão importante quanto o conteúdo. Dito isto, temos interesse em saber por que, de fato, isso ocorre? Nesse sentido, Aristóteles (2017) pontua em um pequeno trecho da sessão que tratadas origens da arte poética o seguinte:

De fato, a ação de mimetizar se constitui nos homens desde a infância, e eles se distinguem das outras criaturas porque são os mais miméticos e porque recorrem à mimese para efetuar suas primeiras formas de aprendizagem, e todos se comprazem com as mimeses realizadas (POÉTICA, 4, 1448b 5).

Notamos que as produções miméticas fazem parte da nossa natureza, assim a

praticamos como forma de aprendizagem e também como modo de expressarmos aquilo que pensamos ou sentimos. Quando participamos de alguma atividade que tem por fundamento a produção mimética nos sentimos, ao que parece, afetados com as *mímesis* realizadas ao passo de dedicarmos, em algum grau, imediata atenção a essa forma de proceder humano.

Nesse sentido, o processo de elaboração de uma narrativa, representação ou coisa do gênero pelo ser humano evidencia, por assim dizer, uma disposição natural deste à prática mimética. Eis, portanto, uma demonstração esclarecedora no que tange ao uso da *mímesis*, inclusive, dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Temos ainda alguns outros apontamentos que supomos relevantes a considerar, a saber: i) a inclinação da espécie humana para as produções miméticas parece resultar de uma força crítica e criativa que envolve o conteúdo, a forma ou o movimento de ambas durante uma atividade mimética; ii) que a ação de mimetizar tão peculiar a nossa espécie parece ser mais um traço ímpar que nos confere distinção em relação às demais espécies de seres vivos; iii) o agir mimético aparenta ser dentro do processo de ensino-aprendizagem viável, isto é, exequível; e, iv) afigura-se que somos, em algum grau, susceptíveis aos efeitos das produções miméticas.

Ademais, é oportuno declarar que na esfera educacional as atividades pedagógicas que contêm produções miméticas são, supostamente, vistas como fundamentais ao processo formativo, sobretudo, porque criam arranjos acerca daquilo que se pretende explorar didaticamente. No ensino de filosofia, tais atividades parecem propiciar um cenário animador que instiga o inegociável, a saber, as discussões filosóficas.

No que tange ao discurso examinamos, a princípio, sua constituição; identificamos três partes fundamentais, a saber: demonstração, refutação e suscitação de sentimentos. Esses elementos são importantes ao pensamento à medida que proporcionam condições para a reflexão sobre os eventos desse mundo. Eis, o que nos diz Aristóteles (2017) a respeito desse assunto em sua obra *Poética*:

Pertence ao “pensamento” tudo o que deve ser suscitado pelo discurso. ²⁰²
As partes do discurso são: demonstrar, refutar e suscitar paixões (como a compaixão, o pavor, [1456 b] a ira e todas as paixões desse mesmo gênero) [...] (POÉTICA. 1456a 36 a 1456b 1).

O discurso visto, em algum grau, como produto da ação mimética parece possibilitar o desenvolvimento da atividade do pensamento à medida que fornece um conjunto de elementos que estimulam nossa faculdade de pensar. Nesse sentido, supomos que o raciocínio do ser humano se volta para tudo aquilo que é suscitado por essa forma de expressão.

Ao examinarmos o capítulo 4, da *Poética*, encontramos mais indícios da relação entre a atividade mimética e o processo de ensino e aprendizagem, contudo, nosso foco se direciona acerca do efeito que a imagem³⁴ provoca naquele que a aprecia. Quanto a isso, o filósofo macedônico argumenta o seguinte:

Prova disso é o que ocorre na prática: com efeito [10], quando observamos situações dolorosas, em suas imagens mais depuradas, sentimos prazer ao contemplá-las; por exemplo, diante das formas dos animais mais ignóbeis e dos cadáveres. A causa disso é que conhecer apraz não apenas aos filósofos, mas, de modo semelhante, também aos outros homens, ainda que

[15] participem disso em menor grau. Pois sentem prazer ao observar as imagens e, uma vez reunidos, aprendem a contemplar e a elaborar raciocínios [...] sobre o que é cada coisa, e dirão, por exemplo, que este é tal como aquele. E desde que não tenham por acaso se deparado anteriormente com tal coisa, o prazer não se construirá em função da mimese, mas do resultado, ou da tonalidade obtida, ou de qualquer outra causa desse mesmo tipo. [20].

Uma vez que a atividade mimética nos é natural [...] (POÉTICA. 1448b 9 - 21).

Aristóteles parece suspeitar que o prazer manifestado pelo sujeito frente à imagem percebida gera um clima para o qual instiga a nossa curiosidade; a respeito disso nos sentimos provocados a querer saber o seguinte: em que medida a imagem é capaz de despertar no ser humano o desejo de saber? Essa questão nos dá abertura para pensarmos a relação que a produção mimética tem com o sujeito cognoscente, pois, supomos que estando o indivíduo a apreciar atentamente alguma imagem talvez consiga em decorrência desse movimento elaborar raciocínios que sejam relevantes à sua formação cidadã.

Nesse contexto, a *mímesis* parece ter significância dentro do processo de

³⁴ Para Aristóteles, a imagem se apresenta como a forma perceptível dos objetos, sejam eles abstratos ou concretos (DE ANIMA. III, 8, 432a 3).

ensino e aprendizagem à medida que oportuniza novas formas de diálogo favorecendo, assim, o ato de pensar. Por esse ângulo, presumimos que os entraves advindos de uma educação mecânica que pouco favorece o potencial crítico e criativo dos estudantes possam ser superados.

Nesse sentido, supomos que os estudantes parecem desconfortáveis e inseguros durante as atividades didático-pedagógicas porque não são estimulados a pensarem e expressarem suas ideias e concepções sobre os mais variados temas por outros modos e meios que não sejam basicamente aqueles postos pelo modelo tradicional de educação, ou seja, ainda impera no âmbito escolar práticas educativas condicionadas a assimilação³⁵ de conteúdo sem ter em conta novas formas tanto para ensinar quanto para aprender.

Em razão disso pensamos a educação de forma dinâmica, isto é, em constante processo de atualização que nos possibilite outras maneiras de desenvolvero fazer pedagógico. Nesse contexto, a atividade mimética surge como um elemento viável ao processo de ensino e aprendizagem justamente por propiciar variáveis acerca da busca pelo conhecimento e, assim, contribuir com a formação humana.

No livro I, da *Metafísica*, Aristóteles notadamente argumenta acerca da relação do homem com o conhecimento; assim, enfatiza a importância dos sentidos nesse liame. Em uma passagem da referida obra consta a seguinte declaração do filósofo acerca dessa questão:

Todos os seres humanos naturalmente desejam o conhecimento. Isso é indicado pelo apreço que experimentamos pelos sentidos, pois independentemente do uso destes nós os estimamos por si mesmos, e mais do que todos os outros, o sentido da visão. Não somente objetivando a ação, mas mesmo quando não se visa nenhuma ação, preferimos a visão - no geral - a todos os demais sentidos, isto porque, de todos os sentidos, é a visão o que melhor contribui para o nosso conhecimento das coisas e o que revela uma multiplicidade de distinções.

[...] a raça humana, entretanto, vive também com base na arte e no raciocínio (METAFÍSICA, I, 1, 980a 22 até 980b 28).

A partir desse recorte é passível entender que o homem anseia por conhecimento. Segundo Aristóteles (2012), temos desenvoltura para aprender de

³⁵ Termo utilizado na pedagogia de tendência liberal tradicional (ESEA, 2008, p. 32).

diversas maneiras, contudo, é através das sensações perceptivas que passamos a ter acesso a forma dos objetos; com efeito, pressupomos que os perceptíveis nos servem de fio condutor à atividade especulativa.

Discutiremos a seguir questões voltadas ao processo de ensinar e aprender filosofia com vistas a tentar refletir e compreender o ensino filosófico enquanto componente curricular da educação básica como uma ferramenta importante à formação humana. Nesse sentido, temos a intenção de problematizá-la para, assim, extrair elementos que nos possibilite pensar a prática educativa sob uma perspectiva inovadora.

2. O ENSINO DE FILOSOFIA: pensando o processo de ensinar e de aprender

Antes de iniciarmos uma abordagem acerca do ensino de filosofia no Brasil, especificamente, sobre o processo de ensinar e aprender esse componente curricular na educação básica pretendemos apresentar um esboço a respeito de alguns tópicos educacionais presentes nos principais dispositivos legais do Estado brasileiro que regem e dão segurança jurídica à promoção de ações educativas voltadas à formação dos membros de nossa sociedade mostrando, dentre outras coisas, a estrutura sob a qual se assenta e se organiza a educação formal e oficial desta nação.

Nesses termos, temos a considerar que a educação brasileira é um direito público subjetivo de todo cidadão e, também, dever do Estado e da família aos quais têm a incumbência de oportunizar através de estímulo e cooperação a formação plena da pessoa, ou seja, o desenvolvimento de suas competências para o exercício da cidadania e do trabalho, conforme consta no capítulo III, seção I, art. 205, da Constituição Federal de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p. 1451).

Resguardado em nossa Carta Magna, esse conjunto que engloba os processos de ensinar e aprender apresenta em sua concepção formal, isto é, de educação escolar uma organização em níveis (aqui destacamos a educação básica) e modalidades que visam garantir de modo gradual e articulado condições para uma formação comum indispensável ao amadurecimento intelectual e moral do educando. Nesse sentido, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/1996, em seus artigos 21, 22 e 23, assegura que:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Educação superior.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos

posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais [...], com base na idade, na competência [...] ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, 2008, p. 36).

Sem perder de vista o modo como está estruturada a educação formal e oficial do nosso país - o Brasil - cada órgão educacional em suas respectivas instâncias, isto é, federal, estadual, distrital e municipal, procura impender de forma autônoma e harmônica sua incumbência frente ao desafio de instruir pessoas, para tanto elabora seus planos educativos em consonância com leis, decretos, pareceres, diretrizes curriculares, entre outros dispositivos legais visando nortear e efetivar atividades político-pedagógicas direcionadas ao processo de formação do educando tanto da rede pública quanto privada de ensino em seus espaços formativos correspondentes.

Nesse sentido, a SEDUC/MA³⁶ por meio do Documento Curricular do Território Maranhense para a educação infantil e ensino fundamental, este construído em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE/MA), apresenta orientações para a (re) construção de currículos escolares, assim como, para demais ações pedagógicas que compõem a organização do trabalho docente³⁷ da rede estadual e, também, municipal de ensino assinalando, inclusive, qual deve ser o ponto de partida para a confecção destes. No item que trata dos processos de aprender e ensinar, a redação do referido documento menciona o seguinte:

Os processos de aprender e ensinar que geram toda ação pedagógica da escola estão intrinsecamente relacionados com a forma de conceber a aprendizagem por parte dos educadores, ou seja, entender “como se aprende?”, sendo esse entendimento o ponto de partida para a organização do currículo, planejamento das aulas e a avaliação da aprendizagem.

[...] nesse sentido, Vygotsky (1984) [...] considera o desenvolvimento do ser social como resultado do processo sócio-histórico numa interação multifacetada do sujeito com o meio e com os outros sujeitos (DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE, 2019, p. 19).

³⁶ Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE, 2019, p. 5).

³⁷ Por exemplo, o planejamento educacional, escolar, de ensino e de aula (LARCHERT, 2010, p. 59).

Como vimos, a educação é dinâmica, pois, parece resultar da compreensão de que o processo educativo se constitui mediante a relação do sujeito com o ambiente histórico-cultural ao qual está inserido; nesse contexto, o ser pensante passa a desenvolver inúmeras formas tanto para transmitir como para apropriar-se das técnicas e saberes culturais³⁸. Aliás, essa ação multifacetada da educação apresenta dois aspectos que consideramos importantes e indissociáveis, quais sejam, o ensino e a aprendizagem.

A partir da concepção de que a educação está estritamente vinculada a atividade cultural da sociedade e que através de inter-relações ela se efetiva, pressupomos então, que nesse processo de interação a linguagem³⁹ aparece como meio sistemático de comunicar ideias, sentimentos entre outras manifestações através de signos convencionais diversos (sonoros, gráficos, gestuais, imagéticos, dentre outros). Nota-se aqui, portanto, o uno no múltiplo, ou seja, a comunicação como arranjo da diversidade sócio-histórico-cultural.

Na estrutura organizacional da educação formal e oficial brasileira encontramos dispositivos legais⁴⁰ que sinalizam, ao que parece, a necessidade de articulação entre elementos verbais e não-verbais nas propostas de ensino como, também, apresentam orientações voltadas à formação do ser humano. Nesse contexto, Vergueiro e Ramos (2019, p. 10), esclarecem o seguinte:

[...] O início de uma mudança mais contundente veio com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996. O texto já apontava para a necessidade de inserção de outras linguagens e manifestações artísticas no ensino fundamental e médio:

* Item II do art. 3º da lei diz que a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber “é uma das bases do ensino”;

³⁸ São as técnicas de uso, produção e comportamento mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra as hostilidades do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico (ABBAGNANO, 2012, p. 357).

³⁹ Entendida como um sistema representativo que expressa uma intencionalidade (DA INTERPRETAÇÃO, 1, 16a, 4 -13).

⁴⁰ Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional - LDB; Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, 1997; Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCN+, 2000; Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM, 2006; Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE, 2006 (RAMOS, 2017, p. 181 e 182).

* Item II do § 1º do art.36 registra, de forma mais explícita, que, entre as diretrizes para o currículo do ensino médio, está o conhecimento de “formas contemporâneas de linguagem”.

Isso, sem dúvida, abria as portas do ensino para as histórias em quadrinhos, como também para outras linguagens e manifestações artísticas. [...] os quadrinhos só foram oficializados como prática a ser incluída na realidade de sala de aula no ano seguinte ao da promulgação da LDB, com a elaboração dos PCN [...] (VERGUEIRO e RAMOS, 2019, p. 10).

Na microestrutura deste quadro organizacional se assenta a proposta pedagógica de educação da rede pública e privada de ensino do país. Nesse documento consta, de forma detalhada, um conjunto de informações referente ao programa educativo de cada estabelecimento de ensino como, por exemplos, notas sobre os componentes curriculares que compõem a estrutura curricular da educação básica, a carga horária semanal de cada componente curricular, os conteúdos e temas a serem trabalhados em sala de aula, bem como, orientações sobre a avaliação da aprendizagem.

O município de Bom Jesus das Selvas - MA, alinhado às leis e diretrizes educacionais vigentes em nosso território e fazendo uso de sua autonomia está assumindo desde 2010, em sua proposta pedagógica de educação, a presença da filosofia como componente curricular nos anos finais do ensino fundamental conforme observamos no item que trata do plano curricular da educação básica. Assim, consta na redação:

❖ **FILOSOFIA** - Este componente curricular será ministrado em 1 (uma) hora/aula semanal de 5ª a 9ª série, perfazendo um total de 160 horas/aulas durante o curso.

O conteúdo trabalhado de filosofia deve ser compreendido numa perspectiva ampla, interagindo com o meio, respeitando a individualidade do educando (PROPOSTA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO DE BOM JESUS DAS SELVAS - MINUTA, 2010, p. 20).

Nesse contexto, faz-se necessário salientar que tal arranjo aloca uma variedade de ações político-pedagógicas voltadas à organização do trabalho docente em suas respectivas esferas (Federal, Estadual, Distrital e Municipal). Nesse aspecto, a sistematização da educação parece importante à medida que demarca o espaço sob o qual os encaminhamentos educacionais estão circunscritos e se efetivam sob a ótica da jurisprudência.

Estabelecidas as fundações sobre as quais se assenta o componente curricular de filosofia na educação básica desse município maranhense cabe-nos, agora, pensar o processo de ensino e de aprendizagem filosófica dessa matéria educativa com vistas a apresentar possíveis implicações à formação dos (as) nossos (as) jovens. Antes, porém, faz-se necessário ponderar sobre o ensino de filosofia à luz da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

A implantação da Base Nacional Comum Curricular no sistema educacional brasileiro resulta, ao que parece, de atendimento a alguns dos dispositivos legais que regem a educação dessa nação, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/1996) em seu artigo 26 e, o Plano Nacional de Educação - PNE (2014 - 2024), em específico, a estratégia 7.1, conforme é passível de se observar a seguir:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma arte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, 2008, p. 37).

e...

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local [...] (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm).

No que tange ao conteúdo da BNCC destaco o seguinte: esse documento parece orientar a construção de currículos garantidores de aprendizagens essenciais a serem alcançadas pelos estudantes por meio de dez (10) competências⁴¹ gerais para a educação básica.

⁴¹ 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 (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 8).

Nesse contexto, a BNCC parece sinalizar abertura ao componente curricular filosofia na educação básica, sobretudo, quando expressa referência à experiência do pensar do educando em sua subjetividade frente aos problemas de natureza social, ambiental, econômica, política e cultural ao destacar a necessidade de o jovem exercitar sua curiosidade intelectual bem como criar possibilidades para exercer o protagonismo de sua vida de forma consciente e crítica. Assim diz o texto da Base Nacional Comum Curricular (2018):

[...] Exercitar a curiosidade intelectual [...] para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções [...] na vida pessoal e coletiva [...] alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 9).

Sob essa perspectiva, supomos que o ensino de filosofia encontra amparo legal para o seu exercício no ambiente escolar também na BNCC em razão das conexões que esse componente curricular apresenta com as competências gerais da educação básica presentes na base.

Aprofundamos adiante, ao exame do processo de ensinar e aprender filosofia na educação básica em dois momentos, a saber, 1) considerações sobre o processo de ensinar filosofia na educação básica; e, 2) considerações sobre a aprendizagem filosófica na educação básica.

2.1. Considerações sobre ensinar filosofia

Pressupomos que o indivíduo movido pela necessidade de sobrevivência de si e da sua espécie desenvolveu formas de manifestar sua posição no mundo e, assim, garantir condições favoráveis à manutenção da vida humana. Esse movimento fez com que o ser humano pensasse em desenvolver maneiras de lidar com as adversidades de seu tempo (período pré-histórico), a saber: arquitetar estratégias para caçar, coletar frutas e sementes, se refugiar em cavernas contra as intempéries do tempo e de predadores, bem como, empenhar-se em criar estratégias para transmitir

orientações, saberes e técnicas provenientes de sua cultura⁴² às gerações seguintes; como exemplo desse esforço temos a produção de imagens, conforme pontua Azevedo (2015) no fragmento a seguir:

A produção de imagens foi uma das primeiras formas que o ser humano encontrou para registrar e dividir com outros seus conhecimentos, crenças e emoções. Milhares de anos antes de inventar a escrita, os grupos humanos já se expressavam por meio de inscrições e pinturas nas rochas e paredes de cavernas (AZEVEDO, 2015, p. 25).

Essa iniciativa dos povos primitivos parece revelar em seu bojo um movimento de caráter educativo que se deveu ao fato de ter havido a necessidade de passar adiante o saber que adquiriram através de experiências únicas e singulares no decurso de sua jornada existencial.

Nesse sentido, o homem⁴³ passou a atuar com a finalidade de construir alternativas viáveis que o fizesse superar o estado de precariedade em que se encontrava como, também, projetar novas perspectivas em relação a maneira de transmitir ao seu semelhante orientações voltadas a continuidade e melhoramento das condições de viver da espécie humana.

Vislumbramos nessa atividade aquilo que parece caracterizar o ensino, a saber, estratégias didático-pedagógicas destinadas à formação do ser racional. Suspeitamos que o homem ao pensar em articular maneiras de transmitir orientações, saberes e técnicas aos demais membros de seu grupo recorreu a um conjunto de intencionalidades formativas que possibilitasse o desenvolvimento social, econômico e cultural da espécie; do contrário, supomos que a existência humana estaria, talvez, susceptível ao colapso.

O ensino visto em seu sentido amplo, isto é, como uma invenção humana voltada à transmissão de conhecimentos necessários à vida das pessoas continua evidenciando em sua dinâmica um espaço para a atualização constante das formas de materializar a intencionalidade educativa dirigida à formação do povo; por esse

⁴² De forma ampla engloba a produção de bens, consumo e a forma de organização social (BARBOSA, 2010, p. 17).

⁴³ O ser humano; único animal capaz de questionar sua própria condição e de comunicar-se por meio da linguagem elaborada (BECHARA, 2011, p.702).

ângulo, presumimos que ensinar requer inovação.

Contudo, para que o processo educativo se torne, de fato, significativo ao sujeito cognoscente é preciso que as atividades educacionais ocorram em um campo possível de ação por parte do aprendiz, mas, afinal, que campo é esse? Camargo (2004) ao aproximar educação e ensino tenta apresentar uma solução para essa questão ao considerar que é no âmbito da ação perceptiva do aprendiz que elas - educação e ensino - precisam constar. No enunciado a seguir, esse filósofo brasileiro sustenta tal ideia ao dizer que:

A educação e o ensino devem se inserir na ação perceptiva do aprendiz, cada pessoa tem uma forma própria de captar as realidades ou de compreender o mundo que a envolve; por isso que ensinar é invadir o mistério do outro.

O aluno deve ser preparado para o diferente, o divergente, por isso o ensino deve favorecer uma reflexão para a estruturação dos conhecimentos e não a quantificação de informações [...] (CAMARGO, 2004, p. 17).

Esse pensador apresenta, ao que parece, uma perspectiva de ensino e de educação pautada na ideia de que a utilização de procedimentos que estimulam os nossos sentidos talvez seja interessante por, supostamente, abrir caminho para experiências únicas capazes de fomentar a reflexão, o diálogo e a participação coletiva dos envolvidos no processo educativo.

Highet (2018) ao tratar sobre o ensino em sua obra *A arte de ensinar* amplia esta noção, ao que parece, quando considera essa prática uma atividade artística que em muito se distancia de um método científico mesmo reconhecendo a presença dos princípios da ciência na educação, ou seja, no processo educativo o manejo de caráter artístico extrapola a aplicabilidade da técnica. Assim diz ele:

Acredito que o ensino seja uma arte, não uma ciência. Parece-me realmente perigoso aplicar os objetivos e métodos da ciência a seres humanos, desde que tomados como pessoas, muito embora eu reconheça que os princípios estatísticos possam ser muitas vezes utilizados na explicação do comportamento de grupos de pessoas, e também não desconheça que o diagnóstico científico dos indivíduos, quanto a sua constituição física, é sempre útil (HIGHET, 2018, p. 21).

Adiante, esse intelectual escocês ao tentar explicar por que o emprego da ciência frente ao trabalho do professor não dá ao ensino um caráter científico termina

por exprimir uma possível relação entre o ato de lecionar e o terreno das emoções, conforme podemos observar, a seguir:

[...] o trabalho de qualquer professor carece de ser ordenado e bem planejado no que respeita aos fatos. Mas isso não torna seu ensino “científico”. O ensino implica “emoções” que não podem ser sistematicamente dominadas e empregadas; e implica valores humanos, que permanecem inteiramente fora do alcance da ciência (HIGHET, 2018, p. 22).

O argumento de Highet comunica, ao que parece, a ideia de que há uma dimensão no ato de ensinar capaz de envolver o lado emotivo do aprendiz, pois, caso não existisse tal aspecto durante a ação de transmitir orientações, saberes e técnicas culturais através de procedimentos metodológicos válidos, como seria possível suscitar nas pessoas emoções e sentimentos?

Diante dessa questão levantamos a hipótese de que no campo perceptivo do aprendiz qualquer assunto seja ele de ordem econômica, política ou ambiental como por exemplos, um surto de virose em uma determinada comunidade ou sobre o comportamento dos seres humanos, ao ser abordado a partir de uma linguagem⁴⁴ que consiga estimular nossos sentidos nos torna suscetível a interação⁴⁵. Nessa relação, o confronto de ideias, emoções e pensamentos entre os aprendizes parece inevitável ao passo de possibilitar condições para experiências de natureza tanto objetiva quanto subjetiva.

Nesse sentido, o campo perceptivo é visto como relevante ao processo de formação do aprendiz, pois enriquece a prática pedagógica. Sendo assim, consideramos viável durante a ação pedagógica do professor a fusão entre o conjunto de atividades educativas e o modo como o docente conduz esse processo possibilitando, de modo gradual, o surgimento de condições para que o aprendiz consiga interagir com o conteúdo proposto de forma crítica e criativa.

Sabemos que no espaço escolar o trabalho pedagógico do docente junto ao

⁴⁴ Em geral, o uso de signos intersubjetivos, que são os que possibilitam a comunicação (ABBAGNANO, 2012, p. 708).

⁴⁵ Ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas (FERREIRA, 2001, p. 395).

discente se realiza dentro de uma esfera comunicativa⁴⁶ que engloba diversas formas de linguagem (verbal, não-verbal, digital e mista). Grosso modo, essas formas de linguagem apresentam signos linguísticos como, por exemplos, palavras, gestos, imagens e sons que ao serem usados pelo emissor como tentativa de expressar ideias e recortes da realidade do mundo ao receptor, passam a desempenhar uma importante função no que tange ao processo educativo, qual seja: o de acionar no aprendiz sua capacidade de processamento daquilo que se enuncia e, conseqüentemente, possíveis reações resultantes dessa interação.

Acreditamos, portanto, que a presença da linguagem dentro do processo educativo é fator indispensável à atividade de formação das pessoas, principalmente, devido ao fato de recorrermos a ela para expressarmos nossos saberes, técnicas, emoções, anseios e ideias a fim de gerarmos, talvez, condições de interação entre os pares professor/estudante, estudante/objeto de estudo e estudante/estudante com vistas ao desenvolvimento de experiências únicas e significativas ao aprendiz.

Vale ressaltar, ainda, que o ato de ensinar, atualmente, não se reduz a um ou outro tipo de ação educativa⁴⁷, ao contrário, contempla diversas formas do agir pedagógico. Nesse sentido, Tardif (2014) ao refletir sobre a prática de ensino esclarece que:

2) No que diz respeito ao ensino propriamente dito, [...] o trabalho do professor não corresponde a um tipo de ação específico. Ao contrário, esse trabalho recorre constantemente a uma grande diversidade de ações heterogêneas (TARDIF, 2014, p. 175).

Observamos nessa passagem que ensinar envolve, portanto, um conjunto de ações (estético, reflexivo, argumentativo, científico e normativo) por parte do docente que se efetiva durante o processo educativo a partir de sua intenção didático-pedagógica. Desse modo, reafirmamos que a prática do professor além de necessária deve ser, também, encantadora, isto é, capaz de fascinar aquele que se coloca na condição de aprendiz devido ao contorno estético produzido pela dinâmica com que

⁴⁶ Onde há interação cujo fio condutor é a linguagem (CEREJA, 2010, p.36).

⁴⁷ São eles: o agir tradicional, agir afetivo, agir instrumental, agir estratégico, agir normativo, agir dramaturgico, agir expressivo e o agir comunicacional (TARDIF, 2014, p. 169, 170 e 171).

o docente realiza sua atividade educativa.

Essas considerações sobre o ensino servem como fio condutor para pensarmos acerca do que seja ensinar filosofia na educação básica e como se dá tal processo. Horn (2009) ao tratar sobre a função da filosofia enquanto componente curricular parece ampliar a noção de ensino de filosofia ao colocar em discussão a especificidade da atividade filosófica na escola quando enuncia o seguinte:

A filosofia como matéria de ensino tem como função principal estimular no aluno, por meio da leitura de textos filosóficos, das discussões, do exercício da reflexão e da argumentação, a formação da consciência crítica. Argumenta-se, no entanto, sob uma perspectiva educacional contemporânea, que este também é o objetivo da escola em sentido amplo. Onde estaria então a especificidade da Filosofia? E, neste sentido, onde está sua prática social de referência? Isso só pode ser claramente definido a partir da prática pedagógica do professor, que ao instigar o aluno à ressignificação de sua experiência existencial - elemento central a ser considerado quando se analisa a inclusão da filosofia no currículo - faz desta vivência a dobra, ressignificando seu próprio mister¹ (HORN, 2009, p. 101).

O argumento de Horn (2009) parece dá vazão a ideia de que ensinar filosofia seja criar condições para que haja através de diversas formas de linguagem o diálogo entre as pessoas com vistas a exprimirem um conjunto de orientações, saberes e técnicas resultantes de um processo social, histórico e cultural, que mediante atividade interativa entre os pares oportunize ao docente e, principalmente, ao aprendiz caminhos para que este desenvolva capacidades para pensar de forma crítica e criativa outras possibilidades de existir no mundo como, também, de ressignificar sua própria trajetória existencial.

Partindo, pois, da ideia de que parece possível ensinar filosofia, passamos agora a querer saber o seguinte: como se efetiva, de fato, tal ensino? ou seja, qual (is) o (s) modo (s) possível (is) de ensinar filosofia na educação básica? Na tentativa de encontrarmos uma solução para essa questão recorreremos novamente a Horn (2009), mais precisamente, ao capítulo 3, de sua obra intitulada *Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*, onde ele trata da organização do saber filosófico em sala de aula. Diz ele:

Um estudo mais minucioso a respeito de como organizar e tratar metodologicamente os conteúdos filosóficos em sala de aula identifica ao

menos três tendências manifestas nas práticas docentes: a) ensino a partir temas que tomam a História da Filosofia como centro; b) ensino de temas que tomam a História da Filosofia como referência; c) ensino temático-centrado no cotidiano, nas preocupações imediatas dos alunos sem a devidapreocupação com a História da Filosofia ou ao estatuto da Filosofia (HORN, 2009, p. 60 e 61).

Como vimos, há três maneiras distintas de ensinar filosofia segundo a concepção de Horn (2009); a primeira tendência revela que o professor procura lecionar a partir de temas normalmente organizados e apresentados dentro de uma linearidade histórica de seu desenvolvimento. Os livros didáticos voltados ao ensino de filosofia tanto no ensino superior como na educação básica são tipos de manuais que demonstram essa perspectiva, conforme podemos conferir na seguinte narrativa:

A primeira que trata do ensino a partir de temas que tomam a *História da Filosofia como centro*, além de estar fortemente presente na organização dos cursos de Graduação em Filosofia, também se verifica em alguns livros didáticos voltados para o ensino médio [...] (HORN, 2009, p. 60 e 61).

Nesse modelo de organização do conteúdo filosófico, procura-se estabelecer a ideia de um ensino que enfatiza uma forma de sistematização do saber próprio da filosofia que privilegia uma possível ordem cronológica entre autores e sistemas com vistas a facilitar a compreensão do conteúdo por parte do aprendiz durante o estudo proposto no espaço da sala de aula.

Para Salatiel (2011, p. 38) esse arranjo e tratamento do saber filosófico em sala de aula vai ao encontro do pensamento hegeliano voltado à educação à medida que destaca a necessidade de recorrermos a algum repertório sobre o qual se pensar sem, contudo, desprezar materiais (estudos e teorias) rigorosos, profundos e sistemáticos construídos no decorrer dos mais de dois séculos da história da filosofia.

A segunda orientação voltada à organização do conteúdo filosófico destinado ao ensino de filosofia sugere como ponto de partida temas que não seguem necessariamente os manuais didáticos, ao contrário, se apresentam como problemas de caráter filosófico⁴⁸ que independem de uma ordem histórica, mas que se vinculam

⁴⁸ [...] não é um perguntar qualquer, sem compromisso, mas um perguntar que [...] faz com que se reflita sobre o mundo [...] (CAMPANER, 2012, p. 38).

a um autor seja ele clássico ou não.

Nesse caso, o professor faz interface entre o tema-problema e um filósofo (a) referência, ou seja, recorre a um autor para que este sirva de aporte teórico frente ao problema a ser analisado durante o desenvolvimento da questão pelo aprendiz. Nesse sentido, Horn (2009) argumenta que:

Isso significa dizer que a análise do mesmo requer, necessariamente, que o professor faça uma recorrência à História da Filosofia para contextualizar a temática, sem a qual é impossível estabelecer uma argumentação fundamentada e rigorosa (HORN, 2009, p. 60 e 61).

Desse modo, pretende-se abordar um problema filosófico considerado relevante pelos estudantes a partir de uma situação atual, isto é, do cotidiano das pessoas como por exemplos, questões éticas relacionadas ao comportamento humano frente a um dilema existencial, tipo: eutanásia, aborto e feminicídio.

Um desafio ao docente que prefere proceder metodologicamente a partir dessa tendência parece residir na forma de sistematização de seu programa de aulas, ou seja, como organizar os conteúdos sem perder de vista a fundamentação teórica, isto é, os autores e sistemas filosóficos já consagrados?

O emprego de sequência didática como forma de articular tema-problema e o autor/sistema parece viável à sistematização do programa de aulas a ser definido pelo docente frente a essa tendência metodológica à medida que apresenta flexibilidade quanto a sua elaboração. Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) na obra intitulada *Gêneros orais e escritos na escola*, argumentam o seguinte:

[...] as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos estudantes, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 93).

Notadamente, esses autores procuraram estabelecer através desse recurso metodológico a maneira mais adequada de propor o ensino de uma língua materna. Suspeitamos que esse instrumento devido à variedade de atividades que consegue

agregar em sua estrutura parece válido, também, para o ensino de filosofia à medida que tem em conta as necessidades dos estudantes e a organização dos conteúdos.

Ao conectar temas de relevância social sob a forma de situações-problemas a autores da tradição filosófica em um conjunto articulado de atividades educativas estamos, supostamente, contribuindo para que a prática de ensino de filosofia ocorra tendo a história da filosofia como referências e não como centro.

O último direcionamento a qual Horn (2009) se refere visa um ensino que não estabelece, necessariamente, um roteiro didático prévio do conteúdo a ser lecionado, ou seja, seu ponto de partida são temas oriundos das preocupações diárias que os estudantes carregam consigo para o espaço da sala de aula sem que haja alguma organização metodológica do conteúdo, muito menos, uma conexão com autores ou sistemas já consolidados pela tradição. Quanto a isso, Horn (2009) adverte:

O maior problema desta terceira perspectiva é o fato de ela não se preocupar com a especificidade do conhecimento filosófico. [...] desta problemática surgem ao menos outras duas questões: a) na medida em que não considera a recorrência histórica a autores ou sistemas filosóficos como elemento importante, isso pode ser considerado ensino de filosofia? b) até que ponto tal postura não reforça a ideia de dissolução definitiva das disciplinas que hoje constituem a área de Ciências Humanas por uma outra disciplina de maior abrangência, como aconteceu no passado com a junção da História e Geografia em “Estudos Sociais” e da Filosofia e Sociologia em “Educação Moral e Cívica” (HORN, 2009, p. 65).

A grande preocupação de especialistas da área filosófica em relação a essa tendência figura na possibilidade de renegação dos conteúdos específicos do componente curricular de filosofia durante a prática pedagógica do professor dessa matéria, ao passo de tornar tal ensino aparentemente incoerente, infundado e despropositado.

Ensinar filosofia exige contextualização, mas, esta não convém ocorrer de maneira infundada, visto que dissolve a especificidade do componente curricular e, conseqüentemente, termina por comprometer mais de 2500 anos de saberes filosóficos construídos com rigor reflexivo e criticidade, que são próprios à atividade de filosofar.

Na esteira dessa tendência reside, ao que parece, um descompromisso intelectual do docente com a própria história da filosofia, à medida que desconsidera

o conhecimento filosófico produzido em cada época. Quanto a isso, Chauí (2010, p. 57) esclarece que “como todas as criações e instituições humanas, a filosofia está na história e tem uma história”. Portanto, ignorar a história da filosofia é, sobretudo, negar sua própria atividade frente aos problemas socioculturais de seu tempo.

Ensinar filosofia na educação básica parece, para muitos educadores e especialistas um desafio que requer do professor dessa matéria uma tomada de decisão que envolve tanto a forma de organização metodológica do conteúdo como o manejo das atividades filosóficas em sala de aula, sem perder de vista a finalidade educativa desse componente curricular, a saber, a formação crítica e criativa dos estudantes para que se tornem capazes de transformar o mundo em que vivem.

No que tange a melhor forma de proceder em relação à organização metodológica dos conteúdos filosóficos a serem ensinados no espaço da sala de aula queremos saber o seguinte: qual é a tendência que mais se aproxima da necessidade que o professor tem para fazer o arranjo dos conteúdos a serem abordados durante a aula de filosofia sem, contudo, deixar escapar de sua proposta educativa a possibilidade de cotejar os temas-problemas de ordem filosófica com a história da filosofia e seus consagrados (as) autores (as)?

Suspeitamos que a segunda tendência que fora apresentada, anteriormente, por Horn (2009), isto é, o ensino de temas que tomam a história da filosofia como referência, cumpre com mais efetividade a tarefa de aproximar problemas atuais de cunho filosófico com autores e sistemas já consolidados na história da filosofia.

Pensemos agora a seguinte questão: considerada a utilização de sequência didática por parte do docente durante a aula de filosofia no ensino fundamental, em que sentido tal procedimento favorece a experiência filosófica entre os pares professor/estudante e estudante/estudante sem, contudo, reduzir o universo da ação educativa a um conjunto de atividades com finalidades meramente diretiva, isto é, não reflexiva acerca da realidade?

Na tentativa de apresentarmos uma resposta temporária à problemática erguida, recorreremos a Campaner (2012), devido ao fato de constarmos em seus escritos, especificamente, em um texto que trata sobre proposta de ensino baseada em uma concepção de filosofia, o indicativo de que há um caminho que parece possível a esse respeito, a saber:

Há, como já dissemos, um trabalho do professor que é, antes de tudo, o de preparar-se para tornar possível aos seus alunos a prática filosófica, isto é, permitir que suas aulas sejam uma espécie de atelier no qual os alunos possam experimentar maneiras de discutir conceitos, desmontar teorias e experimentar caminhos de construção. Não importa aqui se o resultado que vão conseguir é original. O importante é que estarão, de fato, produzindo um tipo de pensamento que se possa chamar de filosófico (CAMPANER, 2012, p. 39).

Essa perspectiva nos faz pensar acerca da intencionalidade que antecede os procedimentos de ensino a serem adotados pelo docente durante a aula que pretende lecionar. Nesse sentido, o mestre parece empenhar-se, primeiramente, em articular possíveis modos de oportunizar aos estudantes igualdade de acesso ao conhecimento. Em seguida, inovar o fazer pedagógico com o propósito de atualizar e ressignificar a prática educativa a fim de que esta não se torne obsoleta.

Rancière (2004) ao relatar uma aventura intelectual vivida pelo professor francês Joseph Jacotot e seus alunos em 1818, revela a possibilidade de realização de um movimento inovador na maneira de lecionar. Inspirados no espírito inventivo do mestre (Jacotot) pretendemos enfrentar os desafios atuais que dizem respeito ao modo de ensinar em uma sociedade marcada pela manutenção das desigualdades promovidas por métodos tradicionais de instrução, ou seja, objetivamos a superação de um ensino pautado em colonizar a cabeça do estudante através do mestre explicador. Quanto ao método aplicado, inesperadamente, por Jacotot a seus alunos enquanto esteve exilado nos Países Baixos, Rancière diz o seguinte:

Ele (Jacotot) solicitara aos estudantes assim preparados que escrevessem em francês o que pensavam de tudo o quanto haviam lido. “Ele estava esperando por terríveis barbarismos ou, mesmo, por uma impotência absoluta. Como, de fato, poderiam todos esses jovens, privados de explicações, compreender e resolver dificuldades de uma língua nova para eles? De toda forma, era preciso verificar até onde esse novo caminho, aberto por acaso, os havia conduzido e quais os resultados desse empirismo desesperado. Mas, qual não foi sua surpresa quando descobriu que seus alunos, abandonados a si mesmos, se haviam saído tão bem dessa difícil situação quanto o fariam muitos franceses! (RANCIÈRE, 2004, p. 18 e 19).

Para Rancière (2004), o método empregado pelo professor Jacotot aos seus educandos tornou possível um tipo de ensino cujo foco centrava-se na ideia de igualdade das inteligências entre os envolvidos no processo educativo. Desse modo,

o mestre passou a oportunizar para cada estudante condições semelhantes de estudo; ao término da experiência foi constatado que o protagonismo do aprendiz frente a situação-problema gerou um resultado surpreendente, a saber, êxito na tarefa proposta pelo docente.

Extraímos da experiência inovadora do professor Jacotot a ideia de que o mestre deve se esforçar em criar condições para que o aprendiz possa se sentir provocado a participar, igualmente, de cada etapa do processo formativo, ou seja, todos os estudantes precisam ter acesso às mesmas oportunidades educacionais estabelecidas por meio de uma prática educativa que dê ênfase ao protagonismo do aprendiz e não do mestre; eis, portanto, o que parece ser o ponto chave para a emancipação humana, a saber, a disposição intelectual da própria pessoa para aprender. A respeito do ânimo de cada estudante para aprender Rancière (2004) argumenta que:

Somente um homem pode emancipar um homem. Somente um indivíduo pode ser razoável - e somente por meio de sua própria razão. [...]. Um professor não é, nem mais, nem *menos* inteligente do que qualquer outro homem; ele geralmente fornece uma grande quantidade de *fatos* à observação daqueles que procuram. Há, porém, somente uma maneira de emancipar. Jamais um partido, um governo, um exército, uma escola ou uma instituição emancipará uma única pessoa (RANCIÈRE, 2004, p.142).

É passível entendermos desse fragmento a expressão de que as pessoas possuem capacidades intelectivas para exercerem atividades de natureza teórica e especulativa; no entanto, a manifestação desse potencial pelo sujeito decorre da presença de algum estímulo que provoque, a princípio, reação do aprendiz.

Nesse contexto, ensinar não requer, necessariamente, a presença de um mestre explicador, pois, a emancipação de um homem não resulta da presença de alguém que se coloca na condição de explicar ao outro o significado de um enunciado de maneira impositiva, sobretudo, porque tal ação representa a neutralização do potencial intelectual daquele que também pode realizar essa tarefa de maneira razoável dentro de um espaço sócio interativo e, assim, construir seu próprio caminho verificando-o, inclusive, continuamente.

Pressupomos, então, que ensinar filosofia a partir de metodologias que procuram unir temas filosóficos com a própria história da filosofia seja válido para os

dias atuais; para tanto, sinalizamos a necessidade de o docente organizar sua prática através de uma sequência didática que lhe possibilite flexibilizar a ação pedagógica com vistas a promover uma educação que oportunize ao aprendiz a construção de sua própria emancipação, ou seja, que o professor dentro do processo de formação do indivíduo crie espaços para a reflexão filosófica sem se prestar a agir como mestre explicador aos estudantes.

Assim, espera-se do mestre não-explicador uma ação que favoreça o protagonismo do aprendiz durante seu processo formativo; para que isso ocorra, o docente deve preparar o ambiente educativo com vistas a fornecer para aquele que está em busca do saber um vasto campo de atividades que fomentem a prática filosófica como, por exemplos, debater pontos de vista acerca de conceitos, ler filosoficamente textos de filósofos consagrados pela tradição e pensar problemas atuais buscando soluções razoáveis.

Devemos estar atentos à maneira como abordamos os temas-problemas postos ao ensino de filosofia na escola devido ao fato desses conteúdos desafiarem nossa capacidade reflexiva. Para tanto, supomos necessário que o docente considere alguns critérios durante a experiência filosófica com vistas a manter a especificidade desse estudo no decorrer da atividade investigativa. Nesse sentido, Lorieri (2002) argumenta o seguinte:

Podemos dizer que fazer filosofia é realizar um processo investigativo reflexivo que seja crítico, rigoroso, profundo ou “radical”, abrangente ou que busque totalidades referenciais significativas sobre ou com base naquelas certas questões, às quais já nos referimos sem, ainda, indicá-las (LORIERI, 2002, p. 36).

Dessa passagem, inferimos que praticar filosofia dentro do contexto educacional requer do aprendiz disposição para ser: 1) investigador, isto é, ser capaz de aprofundar seu raciocínio sobre questões filosóficas com o objetivo de desvelar novos horizontes acerca da realidade; 2) reflexivo, pois, ao considerarmos que nesse mundo tudo é corruptível, ou seja, passível de mudança, faz-se necessário repensar tanto as ações como as ideias; 3) crítico a toda e qualquer situação que para o ser humano se apresenta com regularidade fazendo-o agir, portanto, de maneira questionadora sobre aquilo que parece óbvio e natural ao senso comum; 4) rigoroso

na sistematização do saber filosófico devido este conhecimento resultar de um esforço especulativo que tende à consistência de sua fundamentação; 5) profundo, ou seja, intensos durante a experiência filosóficas vivida tentando atingir, sobretudo, os princípios, as bases, os fundamentos daquilo que é examinado; e, 6) abrangente frente aos temas-problemas e situações de ordem filosófica, dentre outros, vendo-os sob a ótica da pluralidade universal.

Suspeitamos que ensinar filosofia seja um desafio para todo e qualquer profissional que a tenha como componente curricular tanto na educação básica como no ensino superior devido ao fato de a ela nada passar despercebido como, por exemplos, temas relacionados ao cenário do qual o ser se encontra no mundo e o posicionamento que tomamos frente às situações vivenciadas tanto pelo professor como por estudante no espaço da sala de aula. Tudo o que é dito como aquilo que não o é, deve ser considerado durante a atividade filosófica.

2.1.1. Currículo e planejamento escolar

Quando pretendemos tratar de educação escolar principalmente no contexto atual devemos ter em mente além do ensino e da aprendizagem, também o currículo, o planejamento e a avaliação; pois, sem essas partes que compõem o processo educativo dos tempos modernos como seria possível discutir sobre prática educativa? Nossa abordagem acerca desses elementos se dará nos tópicos a seguir:

- Currículo

Supomos que a formação humana resulta de um movimento que acontece mediante a relação do sujeito com a realidade que o cerca. Essa ligação envolve um conjunto de atividades que dizem respeito a diversidade social, cultural e ideológica de nossa espécie.

A elaboração de um programa educativo requer, ao que parece, observância aos fenômenos existentes, sua compreensão e transposição didática para que assim cumpra sua função de caráter formativo. Entretanto, articular valores, saberes e conteúdos com vistas à formação humana parece não ser, a princípio, uma tarefa fácil de realizar; além disso, apresentamos elementos que parecem compor o currículo da educação escolar, por conseguinte, sentimo-nos instigados a querer saber o seguinte: o que é o currículo escolar e qual sua finalidade para o processo de ensino-aprendizagem?

No Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental - DCTM (2019), o currículo é descrito como o registro que visa orientar de forma ampla o processo educativo com vistas à formação plena do indivíduo, conforme consta em sua redação:

É fundamental que o processo formativo tenha no currículo um documento norteador do ensino-aprendizagem, com a intencionalidade de que o conteúdo seja trabalhado no sentido de formar o cidadão com habilidades e competências que lhe possibilitem o prosseguimento nos estudos, o exercício pleno da cidadania e a inserção no mundo do trabalho (DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE, 2019, p. 19).

Nesse sentido, o currículo escolar se apresenta como um documento que abrange um conjunto de intencionalidade voltadas ao processo de ensino-aprendizagem. No componente curricular de filosofia essas propositivas são convertidas em objetivos de aprendizagem e se destinam ao desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes.

Sendo assim, é importante ver no currículo uma proposta educativa que apresente, de modo sistematizado, possíveis articulações entre o que é o aparente e o latente buscando, sobretudo, a realização de práticas dirigidas ao processo de ensino-aprendizagem que assegure a igualdade de inteligências entre os que se dispõem ao estudo praticado no ambiente escolar.

Dessa maneira, o currículo cumpre com maestria a difícil tarefa de organizar um programa de educação em sentido amplo, onde experiências previstas, isto é, projetadas se inter-relacionam com práticas que circundam o campo da imprevisibilidade, ou seja, que não parece possível de prever.

Dada a preocupação de se evitar a instrumentalização das aulas de filosofia, ou seja, de tornar seu conteúdo estático e o ensino mecânico o qual resultaria na neutralidade da reflexão filosófica e, conseqüentemente, no fim de sua especificidade, é que o currículo demonstra ser dinâmico e flexível em seu caráter orientador.

Em sentido estrito, o currículo visto como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem parece indicar o tipo de função formativa que cada componente curricular pretende realizar; contudo, supomos que o professor durante o planejamento de suas atividades educativas não desconsidere essa carta de

intenções educacionais. Tratemos adiante sobre uma importante ferramenta pedagógica, a saber, o planejamento escolar (concepção e finalidade no âmbito educacional).

- Planejamento escolar

O trabalho docente visto como uma atividade complexa que envolve um conjunto de procedimentos de caráter pedagógicos destinados ao processo de ensino-aprendizagem requer dos educadores uma tomada de decisão que organize de maneira pormenorizada e previsível a condução de sua prática educativa. Nesse contexto, indagamos: de que forma é possível fazer isso, afinal?

Libâneo (1994) ao tratar do planejamento escolar em sua obra *Didática* apresenta uma solução que se afigura viável a essa necessidade de o professor agir de modo a sistematizar sua ação educativa, a saber: o planejamento. Mas, o que é o planejamento? Qual a sua finalidade? Esse educador brasileiro compreende o planejamento da seguinte maneira:

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais [...]. Isso significa que [...] o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre os rumos que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade (LIBÂNEO, 1994, 222).

Libâneo (1994) aborda o planejamento em sua amplitude como mecanismo da racionalização do trabalho docente ao considerá-lo um meio adequado para estruturar as ações dos educadores frente ao desafio de educar. Diga-se, de passagem, que o planejamento da educação segundo esse intelectual brasileiro apresenta diferentes níveis de organização, são eles: o planejamento escolar, o planejamento curricular, o planejamento de ensino e o planejamento de aula.

Em uma visão específica, o planejamento envolve a previsibilidade organizada e didática de como realizar algum ensinamento. No caso do ensino de filosofia o professor tende a planejar aulas para que tenha, por assim dizer, um roteiro cuja clareza e flexibilidade lhe possibilite otimizar o tempo destinado à realização da

hora/aula, bem como garantir o cumprimento dos objetivos a que se propõe lograr.

No que tange aos objetivos de ensino destacamos que estes têm por finalidade a expressão daquilo que o professor pretende realizar durante o processo de ensino-aprendizagem, a saber: desenvolver no estudante habilidades e competências necessárias para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Nesse sentido, Velloso (2012) argumenta que:

Os objetivos de ensino são as metas que o professor se propõe alcançar, mediante os conteúdos e o método que melhor lhe convém. Existem dois tipos de objetivos: o geral e o específico. O primeiro traça uma meta mais generalizada, o segundo o faça para uma determinada aula ou atividade (VELLOSO, 2012, p. 32).

Os objetivos determinam, ao que parece, os conteúdos de ensino, assim como sinaliza o método e os recursos mais adequados para que se atinja os propósitos definidos no documento que detalha a operacionalização do processo educativo.

Flores (2008, p. 52) ao tratar, especificamente, sobre o planejamento de aulas realça a importância dessa atividade para a eficiência da prática educativa ao dizer que “Planejar as aulas é importante já que contribui para controlar a improvisação, superar as dificuldades e, sobretudo, para possibilitar o alcance dos objetivos de ensino”. Eis, portanto, mais uma relevante consideração acerca da noção de planejamento voltado para o trabalho em sala de aula.

2.2. Considerações sobre a aprendizagem filosófica

Ao considerarmos que o indivíduo no decorrer de sua existência passa por um processo de desenvolvimento que envolve mudanças cognitivas, comportamentais e afetivas, estamos trazendo à luz a seguinte problemática, a saber: quais fatores⁴⁹ contribuem para a formação humana?

Na tentativa de encontrarmos uma resposta razoável para essa questão recorreremos a Davis e Oliveira (2010) que ao tratarem sobre as concepções de desenvolvimento, em específico a corrente interacionista de Piaget e Vygotsky,

⁴⁹ Estes fatores podem ser encontrados na obra Psicologia da Educação, de Davis e Oliveira (2010), mais precisamente, no item que trata sobre as concepções de desenvolvimento: correntes teóricas e repercussões na escola.

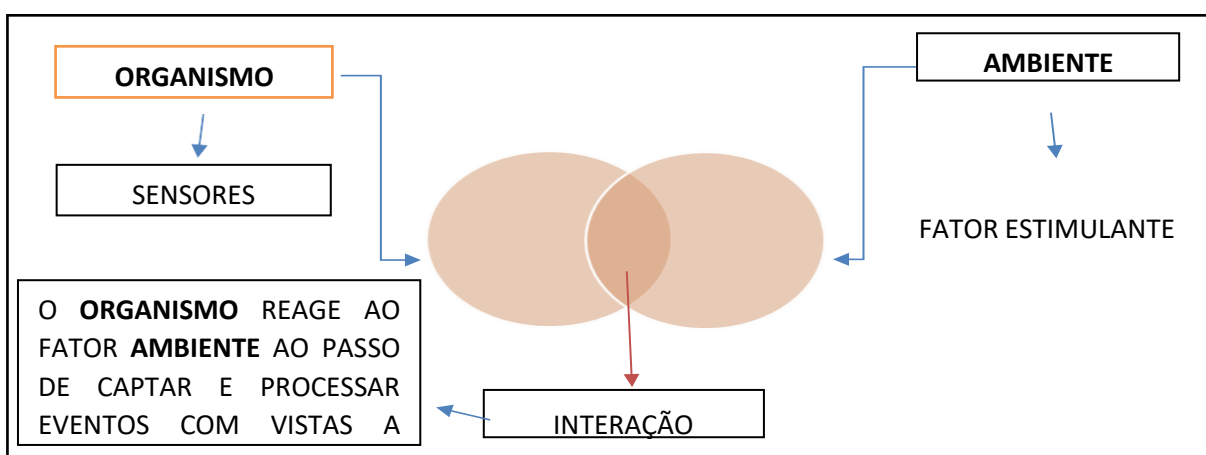
apresentam uma posição interessante a esse respeito ao dizerem que:

[...] o organismo e o meio exercem ação recíproca. Um influencia o outro e essa interação acarreta mudanças sobre o indivíduo. É, pois, na interação da criança com o mundo físico e social que as características e peculiaridades desse mundo vão sendo conhecidas. [...] a construção desse conhecimento exige elaboração, ou seja, uma ação sobre o mundo (DAVIS e OLIVEIRA, 2010, p. 42).

Davis e Oliveira (2010) parecem sustentar a tese de que a interação do organismo com o meio ambiente afeta nosso desenvolvimento à medida que nos apropriamos do resultado dessa relação, ou seja, aprendemos, ao que parece, a partir do momento em que nossos órgãos sensoriais ao serem afetados por elementos externos conduzidos por um processo de interação (diálogo) entre os pares, a saber: sujeito-sujeito e sujeito-objeto, conseguem manifestar estímulo frente a tais fatores; conseqüentemente, essa incitação aciona nossas faculdades mentais que reagem ao realizar, internamente, o processamento do evento em ocorrência gerando, assim, uma síntese (saber adquirido).

Nesse sentido, podemos dizer que a influência da natureza e da cultura parece fundamental à nossa formação, pois gera conhecimento. Por conseguinte, pretendemos demonstrar através de ilustração a ideia que supomos expressar a dinâmica do processo de geração da aprendizagem por parte do sujeito cognoscente. Eis, portanto, o esquema a seguir:

QUADRO 1: ESQUEMATIZAÇÃO ACERCA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM



Fonte: o próprio autor

No campo educacional, a interação do estudante com o meio, isto é, do discente com o docente ou, do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível, além de fazer parte do processo de formação do aprendiz, parece possibilitar a criação de um cenário propício à provocação de natureza crítico-construtiva.

Pressupomos que no recinto da sala de aula, o aprendiz tenha a oportunidade de acessar e reagir aos elementos estimulantes provenientes tanto do conjunto de ações pedagógicas previamente planejadas pelo professor com a finalidade de produzir conhecimento⁵⁰ acerca da realidade, quanto de eventos que surgem paralelos a tais atividades que, em última análise, parece despertá-los e, também, motivá-los para o ato de conhecer.

Suspeitamos, ainda, que sendo o resultado desse processo relevante à formação do aprendiz no que tange, principalmente, ao desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao exercício da cidadania, qualificação para o trabalho e estudos posteriores conforme previsto no artigo 205, da Constituição Federal de 1988, e no artigo 22, da lei 9.394/1996 - Lei de diretrizes e bases da educação nacional, então, não haveriam motivos para ignorarmos essas condições.

Ao partirmos da hipótese de que o sujeito parece capaz de conhecer estamos, assim, sinalizando que seja possível ao indivíduo aprender. Nesse contexto, supomos que o resultado desse processo de produção de conhecimento possa ser traduzido como a manifestação da capacidade de aprender. Mas, afinal, o que entendemos por aprendizagem? Davis e Oliveira (2010) tendo como referência a psicologia da aprendizagem, a define da seguinte maneira:

A aprendizagem é o processo por meio do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece. Para que a criança aprenda, ela necessitará interagir [...]. Nas inúmeras interações em que se envolve desde o nascimento, a criança vai gradativamente ampliando suas formas de lidar com o mundo e vai construindo significados para as suas ações e para as experiências que vive.

Para se apropriar desses objetos e conceitos é preciso que a criança identifique as características, propriedades e finalidades dos mesmos. A apropriação pressupõe, portanto, gradativa interiorização. Através desse processo, é possível aprender o significado da própria atividade humana, que se encontra sintetizada em objetos e conceitos (DAVIS e OLIVEIRA, 2010, p. 26).

⁵⁰ Crença verdadeira e justificada. (DUTRA, 2010, p.15).

Pressupomos que o ser racional ao se relacionar, experimentar e vivenciar fatos e acontecimentos produz conhecimentos necessários à sua emancipação. No bojo desse movimento, a linguagem aparece como forma de expressão que, supostamente, estabelece um cenário propício à (re) construção de significados para as coisas deste mundo por parte do sujeito. Nesse sentido, Tenreiro (2010) ao tratar dos processos de aprendizagem assinala que:

No processo interativo, os adultos ou as crianças mais experientes orientam a criança por meio de pistas, apoios, modelos, auxílios, sugestões, de modo que ela vai se apropriando dos significados das coisas que existem no mundo e dos modos de ação sobre essas mesmas coisas.

Esse processo é mediado pela linguagem, ao qual, aos poucos, vai se interiorizando, integrando-se ao pensamento da criança e formando a base sobre a qual se dará o seu funcionamento intelectual. Sendo assim, todas as operações intelectuais necessárias ao processo de conhecer são ativamente construídas (TENREIRO, 2010, p. 42).

Nesse contexto, consideramos que a aprendizagem ocorre quando o aprendiz se apropria do sentido das coisas e das ações que realiza, conseguindo, assim, ressignificar o seu status quo. Esse processo de apropriação de saberes resulta, ao que parece, de operações intelectuais que vão sendo construídas a partir da interação do homem com o mundo.

Ao tomar posse do sentido da experiência humana o sujeito, supostamente aprende. Partindo desse pressuposto e com vistas a ampliar a discussão acerca do tema proposto, sentimo-nos instigados a querer saber o seguinte: Seria possível pensar uma aprendizagem propriamente filosófica para os dias atuais? Em caso afirmativo, qual seria o seu fundamento? Com o intuito de encontrarmos uma solução transitória acerca dessa problemática recorreremos, mais uma vez, às contribuições do filósofo brasileiro Geraldo B. Horn (2009).

Ao tratar sobre o exercício do pensar filosófico na educação básica Horn (2009) apresenta, ao que parece, vestígios que remontam a uma possível tentativa de construção do conceito de aprendizagem filosófica. Argumenta ele, a esse respeito o seguinte:

O aluno adolescente nem sempre está aberto para refletir, mas não seria justo dar a ele respostas de que não dispomos, impedindo seu desenvolvimento cognitivo com a desculpa fraca de que é mais importante apreender conhecimentos já produzidos do que construir seu próprio aprendizado.

A metodologia empregada, então, deve contemplar sempre a participação do aluno enquanto ser em constante transformação, que precisa de orientação e que tem a capacidade para conquistar sua própria autonomia de pensamento.

[...] o aluno é capaz de pensar por si próprio, elaborar questões, exercer sua cidadania, entender o que é estar no mundo, ser humano, produzir conhecimento e ser cidadão? [...] (HORN, 2009, p. 94 e 95).

Para Horn (2009) a aprendizagem filosófica parece resultar de um esforço cognitivo pessoal realizado pelo aprendiz frente aos estímulos provenientes das atividades de caráter pedagógico propostas pelo mestre durante o processo de ensino-aprendizagem. Essa ação educativa tem por finalidade a construção do saber autêntico e verdadeiro por parte do estudante à medida que lhe oportuniza autonomia de pensamento para suscitar questões referentes, por exemplo, à existência humana e ao mundo.

Contudo, vale salientar que o saber filosófico proveniente de uma experiência educativa cumpre, provavelmente, seu papel formativo quando consegue gerar alguma mudança de postura no aprendiz, ou seja, o faz sair de um estado de passividade diante do mundo em que vive. Nesse sentido, o saber filosófico em seu aspecto subjetivo parece desempenhar uma importante função, a saber, instigar e orientar a consciência para uma tomada de decisão frente a sua própria forma de pensar e de existir buscando assim a (re) construção de sentido para o seu estar no mundo; em relação a isso Horn (2009) declara o seguinte:

A centralidade do saber filosófico no ministério educativo decorre de sua disposição para instigar e conduzir a consciência a procurar a percepção acurada da existência, edificando criticamente seu significado, ou seja, resignificando a experiência do ser a partir da própria existência, como consciência da existência. Esse processo reflexivo do modo de ser próprio do homem na sua concretude entrelaça dialeticamente subjetividade e experiência em uma práxis que amplia incessantemente a compreensão da realidade, bem como as possibilidades de reconstrução da consciência e da realidade (HORN, 2009, p.43).

Supomos que a espécie humana ao enxergar sua condição de existência no

mundo procura intervir filosoficamente sobre esta com vistas a ressignificar sua própria experiência de existir. Esse movimento de caráter crítico-criativo demonstra, ao que parece, a necessidade de desnaturalização do naturalizado como forma de possibilitar ao homem condições para erguer um sentido diferente sobre o rumo de sua trajetória existencial. Desse modo, uma mudança de posicionamento e de atitude resultante desse tipo de atividade intelectual caracteriza, ao que parece, uma aprendizagem filosófica.

Outra questão importante que diz respeito a aprendizagem filosófica na educação básica envolve a ideia de paciência pedagógica, isto é, um período destinado ao exercício lento e gradual de construção do saber filosófico pelo sujeito cognoscente durante sua formação humana. Quanto a isso, Lorieri (2002) pontua que:

Amadurecer como seres humanos implica, também, amadurecer a compreensão de muitas ideias. Como o amadurecimento é progressivo, também o é a compreensão das ideias: há que haver paciência pedagógica. Só que isso não significa nada fazer. Significa o contrário: estar fazendo sempre, progressivamente.

[...] desde o mais cedo possível. Caso contrário, as aproximações tardias serão abruptas e pouco redundarão em benefícios de construções abrangentemente sólidas (LORIERI, 2002, p. 91).

Nesse contexto, observamos que o ato de aprender demanda tempo e dedicação por parte do aprendiz. Isto implica dizer, em última análise, que o estudante deve desde cedo ser iniciado na experiência filosófica para que seu desenvolvimento não incorra em aproximações tardias e súbitas. Assim, a aprendizagem filosófica pressupõe o exercício lento, gradual e constante da razão frente aos problemas, dilemas e conceitos postos ao pensamento.

2.2.1. Avaliação da aprendizagem

Ao partirmos da ideia de que o trabalho pedagógico realizado pelo professor visa, sobretudo, o desenvolvimento de habilidades e competências do educando durante o processo de ensino-aprendizagem estamos, por assim dizer, querendo adentrar o universo de verificação daquilo que costumeiramente denomina-se aprendizagem escolar. Nessa perspectiva, trazemos para o campo de análise a seguinte questão: como é possível ao educador constatar tal progresso no estudante em cada etapa de sua formação, bem como o discente verificar a eficácia da prática

docente e a relevância do saber produzido no decorrer dessa interação de caráter educativo?

Para Flores (2008) a avaliação da aprendizagem⁵¹ figura, em sua amplitude, como um importante elemento de análise do processo de ensino-aprendizagem à medida que serve tanto para investigar, orientar e mensurar o aproveitamento do estudante frente às atividades de ensino proposta pelo professor como, também, para averiguar o trabalho do educador, conforme podemos notar a seguir:

A avaliação da aprendizagem tem sido já há muito tempo o meio pelo qual se busca determinar o que o aluno sabe daquilo que foi ensinado pelo professor. [...] é por meio da avaliação que se verifica o que os alunos compreenderam, a fim de orientar o desenvolvimento de experiências de aprendizagens subseqüentes, mas não é só isso que a avaliação da aprendizagem abarca, [...] a avaliação envolve tanto o aluno como o professor e o saber (FLORES, 2008, p. 52 e 53).

Supomos que a partir da avaliação da aprendizagem escolar o docente e o discente são examinados; entretanto, faz-se necessário estabelecer no processo avaliativo critérios para que tal apuração aconteça de modo objetivo, isto é, com finalidades bem definidas.

Ampliar as possibilidades de qualificação da atividade educativa (ensinar e aprender) parece necessário e viável. Quanto a isso, Velloso (2012) adverte que durante a avaliação da aprendizagem escolar o professor vigilante a essa questão, também considere como critério avaliativo outras formas⁵² de verificação do trabalho de produção de conhecimento e de apropriação de saberes pelos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Assim diz ele:

São muitas as considerações sobre avaliação na prática, mas há coisas essenciais que o filósofo educador precisa estar atento. Em primeiro lugar, o professor deve abolir a ideia de que a prova (escrita) é o único tipo de avaliação. Nem só a frequência. Ambos os elementos ou critérios continuam a existir, porém, hoje a Pedagogia entende que o aluno também pode ser avaliado sob outras e diversas atividades. E isso pode ser notado tanto numa avaliação escrita como na menor atitude do cotidiano. [...] o que pode parecer pequeno para o professor, para o aluno [...] que é um ser humano em

⁵¹ Compreendida em três dimensões: avaliação inicial, avaliação processual e avaliação de resultado (ESCOLA DIGNA, 2017, p. 11).

⁵² Redação dissertativa, resenha de texto, arguição, recuperação [...] (VELLOSO, 2012, p. 108 e 109).

formação, é um grande passo (VELLOSO, 2012, p. 106 e 107).

Diante do exposto, pressupomos que o filósofo educador ao avaliar o estudante precisa ter em mente uma visão ampla acerca de todo o processo de formação da pessoa humana, suas vivências e experiências. Nesse sentido, Sousa (2008) ao discorrer sobre avaliação da aprendizagem parece sinalizar o rompimento com uma visão apenas classificatória do que seja avaliar. Quanto a isso, ela argumenta o seguinte:

Pretendemos que o produto que se proclama na escala arbitrária de notas, aquele que classifica as pessoas, possa, então, ser transformado num estilo de avaliação que leve em conta as singularidades e suas presenças no grupo. O educador assume o compromisso com o princípio de que todos aprendam (SOUSA, 2008, p. 139).

A avaliação da aprendizagem em filosofia ao ser vista como uma ferramenta que possibilita olhares diversos sobre o modo como educamos e somos educados a fim de verificar, orientar e mensurar tanto a atividade de ensino quanto de aprendizagem dos estudantes parece relevante à medida que oportuniza para quem educa e aprende condições para pensar, continuamente, o processo educativo.

3. A EXPERIÊNCIA DA ATIVIDADE MIMÉTICA EM SALA DE AULA: uma prática voltada para o exercício do filosofar

A tentativa de vincular à práxis pedagógica o uso da *mímesis* sinaliza um movimento que visa a construção de alternativas viáveis ao florescimento de estratégias didáticas direcionadas ao campo da atividade filosófica no âmbito da escola como forma de inovar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, pretendemos apresentar como proposta metodológica para o ensino de filosofia uma Pedagogia da *mímesis* que se destina aos anos finais do ensino fundamental da educação básica.

No que diz respeito a predileção da instituição escolar para a qual procuramos realizar a parte empírica da pesquisa, a saber, a intervenção filosófico-pedagógica, resolvemos ter em conta algumas especificidades que supostamente tendem a encorpar a relevância dessa investigação. Essas particularidades serão descritas no tópico a seguir.

3.1. Universo da pesquisa

Quanto ao campo⁵³ de pesquisa, optamos por atuar na escola denominada Unidade Integrada Manoel Campos Sousa⁵⁴ (anexo), esta unidade escolar está localizada à rua Santo Antônio, s/nº, Vila Matinha, zona rural do município de Bom Jesus das Selvas, Estado do Maranhão. A partir da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa instituição educativa, pretendemos descrever um conjunto de informações que concernem a dimensão institucional, pedagógica e social do referido estabelecimento de ensino.

No âmbito institucional, a Unidade Integrada Manoel Campos Sousa⁵⁵ está vinculada a rede pública de ensino do município de Bom Jesus das Selvas desde 09 de março de 1997, após a empresa Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) ceder o prédio onde funcionara a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC) à

⁵³ Gil (2002) o define como comunidade que não é necessariamente geográfica já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana (GIL, 2002, p. 53).

⁵⁴ Recebeu esse nome no ano 2000, após regularização de suas modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos); antes denominava-se Escola Municipal Manoel Campos Sousa (Projeto Político Pedagógico - PPP, 2020, p. 10).

⁵⁵ Código Inep: 21080968 (Projeto Político Pedagógico - PPP, 2020, p. 09).

jurisdição do governo municipal.

Essa conquista reflete o esforço dos membros da comunidade local e do prefeito em exercício à época, José de Ribamar Silva Moraes Filho, em garantir o direito à educação para todos os que ansiavam estudar na única escola em atividade no povoado.

No que tange a parte estrutural, essa entidade educacional possui acessibilidade e está organizada da seguinte maneira: prédio principal e prédio anexo. No prédio principal a escola está disposta em blocos (A), (B) e (C). O bloco (A) engloba salas administrativas e salas de aula da educação infantil; no bloco (B) encontram-se cozinha, pátio recreativo e de alimentação, salas de apoio pedagógico, biblioteca e sala de atendimento educacional especializado (AEE); e o bloco (C) contém salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental.

Em detalhes, a escola possui oito (8) salas de aula, uma (1) biblioteca, uma (1) sala de atendimento educacional especializado, uma (1) cozinha com despensa e banheiro, uma (1) secretaria, um (1) almoxarifado com seis baias, uma (1) direção, uma (1) sala de atendimento pedagógico, uma (1) sala destinada aos professores, quatro (4) banheiros no bloco (A) sendo dois (2) para portadores de necessidades especiais, quatro (4) banheiros no bloco (C) sendo dois (2) para portadores de necessidades especiais, uma (1) quadra poliesportiva ao ar livre, um (1) pátio coberto, um (1) espaço para horta. A delimitação da área escolar encontra-se com grades de ferro.

O prédio anexo organiza-se em três blocos, a saber: administrativo, pedagógico e o de serviços de apoio. Em suas repartições localizam-se uma (1) sala de reuniões, uma (1) secretaria, uma (1) sala destinada aos professores com setor administrativo e pedagógico inclusos, uma (1) sala administrativa destinada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), seis (6) salas de aula, dois (2) banheiros para os servidores públicos, dois (2) banheiros com um sanitário destinado às pessoas com necessidades especiais, um (1) depósito para materiais diversos, uma (1) cozinha com despensa e banheiro, um (1) pátio. Os limites da área escolar possuem muro de alvenaria em toda a sua extensão.

Quanto à dimensão pedagógica, a escola Unidade Integrada Manoel Campos Sousa atende estudantes da educação infantil, do ensino fundamental (anos iniciais e

finais) e, da educação de jovens e adultos (EJA). Em relação aos documentos cuja especificidade dizem respeito às diretrizes de natureza administrativa e pedagógica dessa entidade educacional, temos: o regimento escolar interno e o projeto político pedagógico.

O regimento escolar interno versa sobre os direitos e os deveres da comunidade escolar enquanto que o projeto político pedagógico da escola em seu teor apresenta as características dessa instituição bem como um conjunto de ações direcionadas à prática educativa.

No tocante aos programas educacionais, esse estabelecimento de ensino aderiu aos seguintes: Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Mais Alfabetização (PMALFA), Programa Novo Mais Educação (PNME), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Escola Acessível (PEA).

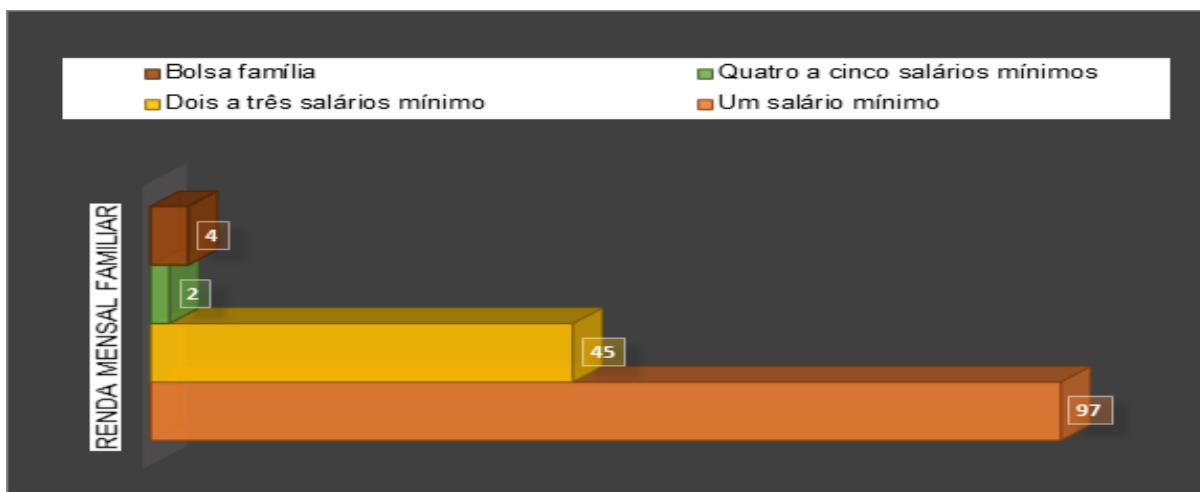
Dentro desse contexto, destacamos o trabalho da Unidade Executora (UEX), isto é, o Conselho escolar ao qual se manifesta de forma atuante frente às decisões que envolvem o uso de recursos financeiros destinados às demandas emergentes do cotidiano escolar.

Na Unidade Integrada Manoel Campos Sousa estão matriculados quinhentos e sessenta e seis (566) estudantes distribuídos por modalidades de ensino, assim: cento e dois (102) na educação infantil, cento e noventa e quatro (194) nos anos iniciais e duzentos e vinte e um (221) nos anos finais do ensino fundamental; a EJA registra o número de quarenta e nove (49) discentes distribuídos em turmas de 6º ao 9º ano.

A média de estudantes matriculados e disseminados por turma é de, aproximadamente, vinte e dois (22) discentes em cada classe. O PPP (2020) da escola considera essa estimativa de aprendizes por grupo uma condição de nível moderado.

O enfoque social da comunidade escolar examinado, grosso modo, através de pesquisa bibliográfica mostra no gráfico três (3), o perfil econômico das famílias e, no gráfico quatro (4), o grau de escolaridade que os pais/responsáveis pelos estudantes possuem.

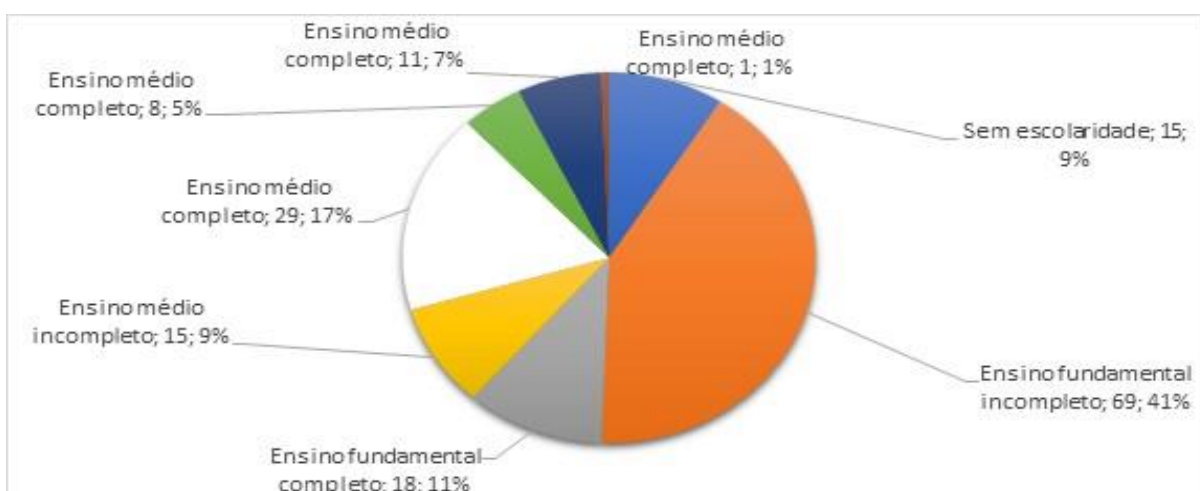
Gráfico 3: Perfil econômico da comunidade escolar



Fonte: Projeto Político Pedagógico (2020).

Dos cento e quarenta e oito (148) estudantes que responderam ao questionário sócio-econômico e étnico racial, noventa e sete (97) deles disseram que a renda da família por mês é de um (1) salário mínimo, isto é, um mil e quarenta e cinco reais (R\$ 1.045,00); quarenta e cinco (45) dos discentes informaram renda familiar mensal de dois (2) a três (3) salários mínimo; dois (2) educandos expressaram rendimento da família durante o mês de quatro (4) a cinco (5) salários e, quatro (4) aprendizes comunicaram que a renda familiar é oriundo do programa Bolsa Família.

Gráfico 4: Nível de escolaridade dos pais/responsáveis



Fonte: Projeto Político Pedagógico (2020).

Em relação ao nível de escolaridade dos pais/responsáveis temos a seguinte informação: o índice de sessenta e nove vírgula quarenta e um por cento (69,41%) do resultado da pesquisa faz referência àqueles que possuem o ensino fundamental incompleto como grau de instrução.

Esse dado traz à luz das análises discussões concernentes ao acompanhamento das famílias no que diz respeito às atividades escolares dos filhos. Segundo o PPP (2020, p 17) muitos chefes de família alegam “não terem instrução suficiente para ajudarem os filhos nas atividades escolares por serem estas, muito diferentes do tempo que eles estudaram”.

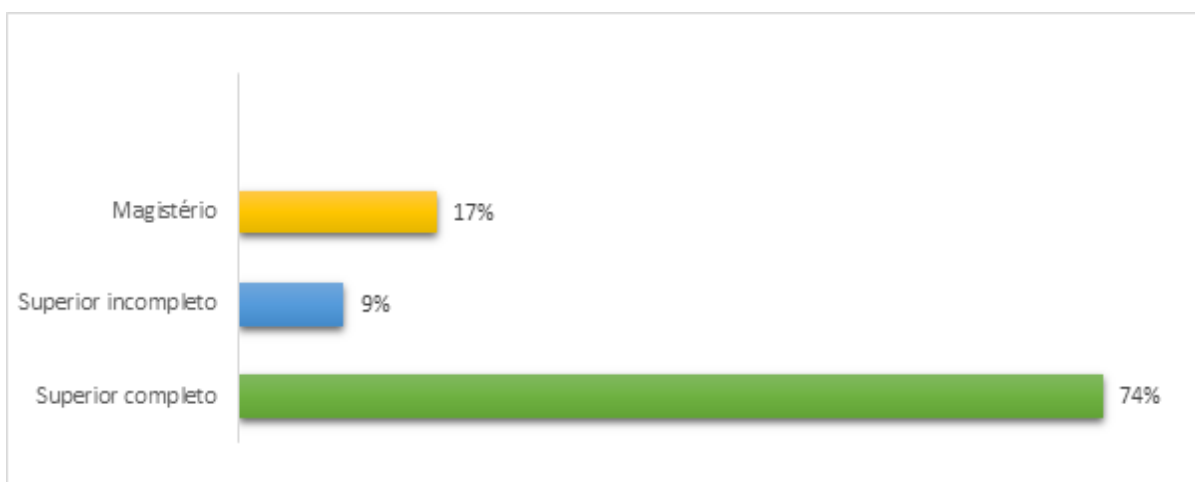
Outra informação que parece relevante diz respeito ao conjunto de comunidades que a escola atende, são elas: Vila Tropical, Verona, Alencarina II, Matinha, Vila do Ernandes, Vila do Túnel, Estrada da Varig, Banho do Projeto, Nova Vida, Baixão de Areia e comunidade ribeirinha.

O projeto político pedagógico da escola (2020) apresenta, ainda, uma pesquisa por amostragem que mostra a seguinte situação, a saber: sessenta e seis por cento (66%) dos estudantes matriculados nessa instituição de ensino não estudam no mesmo bairro em que residem e, que apenas trinta e quatro por cento (34%) dos discentes assinalam essa condição.

A escola Unidade Integrada Manoel Campos Sousa e o seu anexo contam com setenta e três (73) servidores públicos, sendo quarenta e dois (42) efetivos e trinta e quatro (34) contratados temporariamente. Desse total, trinta e quatro (34) são professores ativos em sala de aula, doze (12) atuam no setor administrativo e pedagógico da escola e, vinte e sete (27) compõem o quadro serviços de apoio (auxiliar de serviços gerais - ASG, monitora do ônibus escolar, agente administrativo bibliotecário, segurança, motorista e merendeira).

Sobre o grau de escolaridade dos professores dessa Instituição de ensino, apresentamos a seguinte informação. Setenta e quatro por cento (74%) dos docentes possuem nível superior completo, nove por cento (9%) superior incompleto, e, dezessete por cento (17%) apenas o magistério, conforme demonstra o gráfico a seguir.

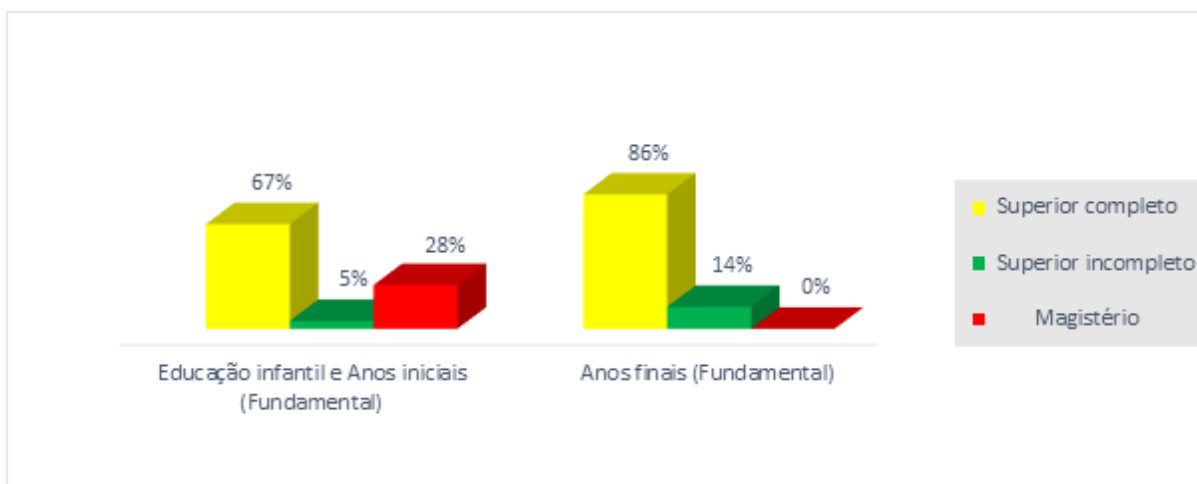
Gráfico 5: Nível de escolaridade dos docentes



Fonte: Projeto Político Pedagógico (2020).

Por modalidade de ensino, temos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental sessenta e sete por cento (67%) dos professores com ensino superior completo, cinco por cento (5%) com estudo superior incompleto e, vinte e oito por cento (28%) com o magistério. Nos anos finais do ensino fundamental constatamos que oitenta e seis por cento (86%) dos docentes possuem formação superior e, os quatorze por cento (14%) restantes correspondem aos que estão com o processo de estudo superior em curso, conforme apresenta o gráfico seis (6).

Gráfico 6: Nível de escolaridade por modalidade de ensino



Fonte: Projeto Político Pedagógico (2020).

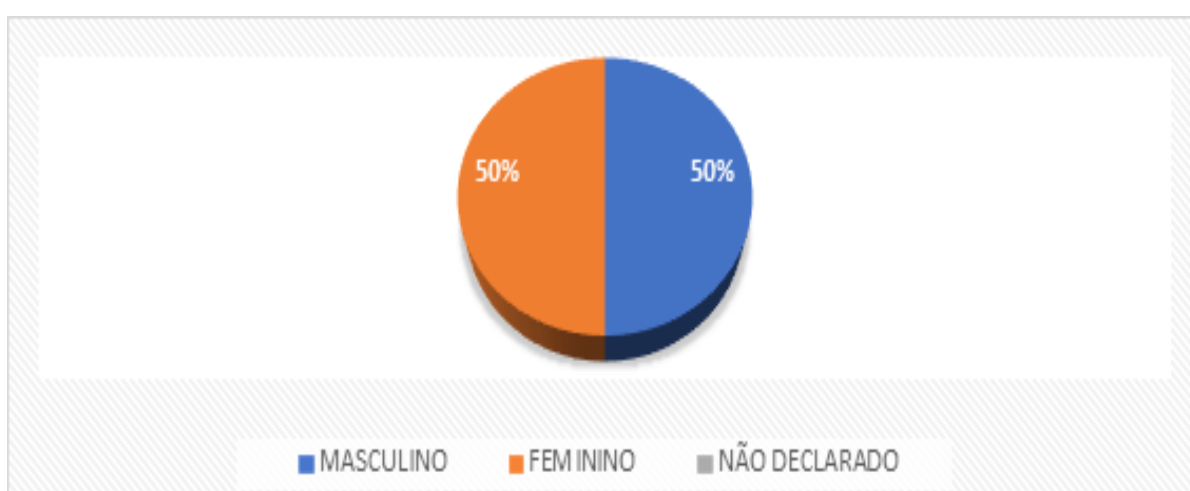
3.2. Perfil dos estudantes participantes da pesquisa

A classe escolhida para a realização da investigação foi o oitavo (8º) ano A, do ensino fundamental, período matutino. Essa turma possui o quantitativo de 22 estudantes matriculados. Decidimos convidá-los a participar da pesquisa em razão das peculiaridades que o grupo apresenta, a saber: alguns discentes aparentam passividade em relação as aulas de filosofia, outros expressam dificuldades de aprendizagem e, uma minoria demonstra interesse frente as experiências filosóficas desenvolvidas no espaço educativo. Essa convocação não representou imposição ou obrigatoriedade ao estudante segundo demonstra as linhas gerais do termo de consentimento livre e esclarecido; entretanto, consideramos determinante a cooperação dos participantes na construção dos resultados desse estudo.

No intuito de produzirmos mais informações referentes ao perfil do grupo que faz parte dessa pesquisa, resolvemos realizar a aplicação de questionário socioeconômico e étnico racial. Dos dados obtidos por amostragem, destacamos o seguinte:

- Em relação ao gênero dos participantes da pesquisa, constatamos que metade deles são do sexo masculino e a outra metade do sexo feminino, não havendo, portanto, manifestação acerca de preferência pela não-declaração de gênero conforme mostram os índices da representação gráfica a seguir:

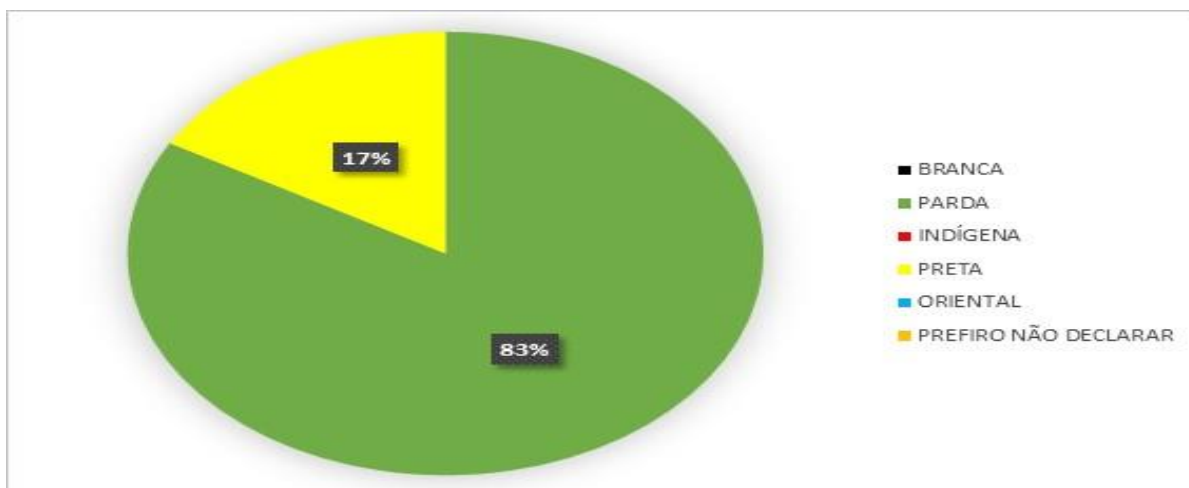
Gráfico 7: Gênero dos estudantes da turma oitavo (8º) ano A



Fonte: Dados da pesquisa.

- No que tange a cor da pele, oitenta e três vírgula três por cento (83,3%) dos discentes se autodeclararam pardos, enquanto que dezesseis vírgula sete por cento (17,7%) informaram possuir epiderme de cor preta; não houve outra manifestação entre os participantes da pesquisa em relação a cor da pele.

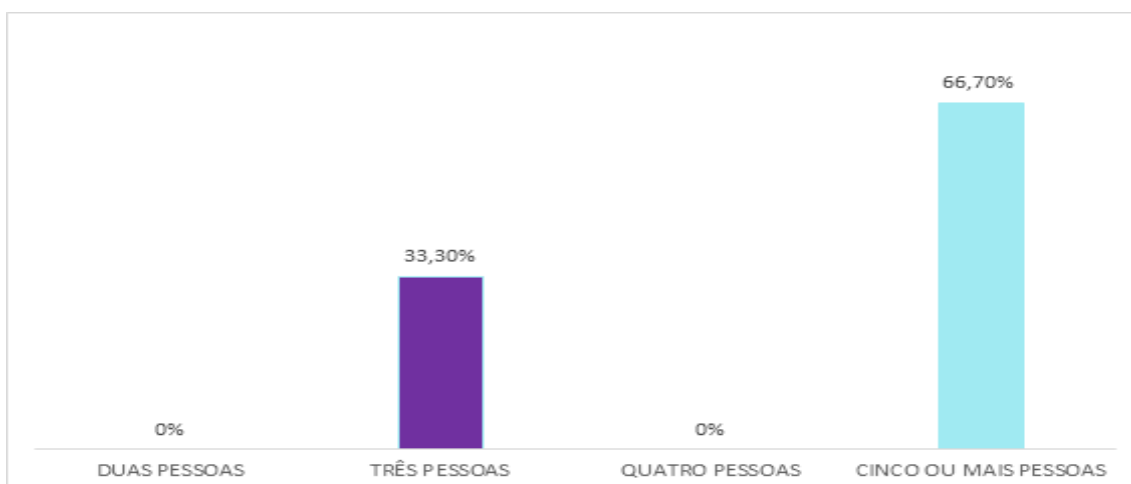
Gráfico 8: Cor de pele dos estudantes da turma oitavo (8º) ano A



Fonte: Dados da pesquisa.

- Acerca do convívio familiar, sessenta e seis vírgula sete por cento (66,7%) dos estudantes disseram conviver com mais quatro (4) membros da família e, trinta e três vírgula três por cento (33,3%) afirmaram morar apenas com dois (2).

Gráfico 9: Convívio familiar dos participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa.

As informações apresentadas neste tópico associadas a outros dados concernentes à comunidade escolar configuram, ao que parece, o delineamento descritivo das características da população estudantil participante desta investigação científica.

3.3 Descrição dos procedimentos metodológicos

Essa pesquisa de natureza aplicada em razão de sua finalidade, isto é, de objetivar a produção de conhecimentos voltados à solução de problemas práticos, caracteriza-se como qualitativa em virtude de o pesquisador examinar indutivamente os dados coletados e interpretá-los com vistas a construção de significados. A respeito do método qualitativo de investigação, Creswell (2010) argumenta o seguinte:

A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. o processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados. o relatório final escrito tem uma estrutura flexível (CRESWELL, 2010, p. 26).

As considerações de Creswell (2010) acerca da pesquisa qualitativa aplicada à área das ciências humanas traz à luz das análises a seguinte questão, a saber: por que a função do pesquisador nessa modalidade de pesquisa vai além da observação do fenômeno estudado?

Tozoni-Reis (2009) ao tratar sobre as modalidades de pesquisa em educação parece apresentar uma solução transitória para essa problemática ao discorrer sobre a tarefa do pesquisador frente ao objeto de análise investigado bem como, da relevância deste cientista para o processo investigativo sobretudo no que tange a exploração do significado hermético do fenômeno. Assim, diz ela:

[...] nas ciências humanas, interessa muito mais desvendar os significados mais profundos do observado do que o imediatamente aparente. Nesse sentido, o papel do investigador é mais do que o de mero observador dos fenômenos. Ele é o principal instrumento de investigação na pesquisa qualitativa [...] (TOZONI-REIS, 2009, p. 25).

No que concerne a abordagem metodológica desta investigação empregamos o método hipotético-dedutivo como forma de relacionar o mundo teórico e o empírico para, assim, verificar a validade da hipótese construída a partir de um processo de conclusão dedutivo. A respeito da forma de o cientista operar esse método Dunbar (2010) pontua o seguinte:

Trabalhamos dentro de um mundo estritamente teórico, deduzindo quais consequências devem decorrer dos pressupostos e premissas do modelo; em seguida, testamos a validade do modelo comparando suas previsões com o mundo real (DUNBAR, 2010, p. 39).

Em relação aos procedimentos metodológicos desta pesquisa de campo optamos pela intervenção filosófico-pedagógica devido a ocorrência de aplicação de atividades de cunho filosófico-pedagógico voltadas ao detalhamento do processo de ensino-aprendizagem filosófica em sala de aula. A respeito da pesquisa de campo Marconi (2018) esclarece que:

A pesquisa de campo consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los (MARCONI, 2018, p. 76).

O trabalho de campo voltado à atividade investigativa exige, portanto, o estudo de fatos e fenômenos no ambiente em que estes ocorrem, bem como a coleta de informações sobre o objeto investigado, o exame dos dados apurados e a explanação dos resultados obtidos na pesquisa.

No que tange a intervenção filosófico-pedagógica, Damiani (2013) ao colocar em discussão ideias concernentes à forma de proceder investigativo, abre caminhos para se pensar a finalidade metodológica dessa ferramenta de trabalho, sobretudo, quando expressa o seguinte:

Nas intervenções, a intenção é descrever detalhadamente os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações plausíveis, sobre seus efeitos, fundamentadas nos dados e em teorias pertinentes (DAMIANI, 2013,

p. 59).

Nesses termos, a intervenção parece destinar-se ao cumprimento operacional do experimento; isso abrange, portanto, o planejamento, a avaliação, a elaboração dos resultados da pesquisa e a descrição do fenômeno estudado em atenção aos objetivos propostos pelo pesquisador para essa investigação de caráter científico.

A técnica aplicada na coleta de dados dessa pesquisa diz respeito a observação direta extensiva e aconteceu por meio de questionário. Este instrumento apresenta, em nossa investigação, o seguinte arranjo: a) questionário semi-estruturado pré-intervenção; b) questionário estruturado pós-intervenção; e, c) questionário socioeconômico e étnico racial.

A preferência por esse instrumento cumpre-se em razão da possibilidade de os participantes da pesquisa expressarem suas opiniões, isto é, pontos de vista através de perguntas abertas, fechadas e de múltiplas escolhas. Para Marconi (2018) o questionário apresenta uma série de benefícios, a saber:

- a) Economiza tempo [...] e obtém grande número de dados.
- b) Atinge maior número de pessoas [...].
- c) Abrange uma área geográfica mais ampla.
- d) Economiza pessoal [...] em trabalho de campo.
- e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas.
- f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato.
- g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas.
- h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador.
- i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável (MARCONI, 2018, p. 94 e 95).

No que tange ao tratamento dos dados da pesquisa decidimos adotar o seguinte procedimento, a saber: descrição das informações coletadas na observação direta extensiva através de questionários a partir do emprego de elementos visuais (tabelas, gráficos, listas e diagramas) com notas explicativas.

Gil (2008) ao tratar dos recursos oferecidos pela Estatística na análise dos dados discorre sobre o cuidado que o pesquisador deve ter em relação a descrição da amostra recolhida, isto é, da caracterização de cada variável no quadro das

observações realizadas, ao dizer que:

O primeiro cuidado de pesquisador é o de descrever os dados obtidos [...]. Para tanto são utilizados recursos proporcionados pela Estatística Descritiva que proporcionam [...] análise univariada. Estes procedimentos possibilitam:

a) caracterizar o que é típico no grupo; b) indicar a variabilidade dos indivíduos no grupo, e c) verificar como os indivíduos se distribuem em relação a determinadas variáveis (GIL, 2008, p. 161).

Apresentamos a seguir, de forma pormenorizada, o desenvolvimento de cada etapa da intervenção filosófico-pedagógica que fora realizada na escola a partir da estrutura organizacional de uma sequência didática, com vistas a atingir os objetivos propostos para essa investigação.

Ao discorrer sobre as sequências de ensino-aprendizagem ou didáticas em sua obra intitulada *A prática educativa: como ensinar* Zabala (1998, p. 53) parece exprimir a ideia de que essa propositiva metodológica diz respeito a uma “série ordenada e articulada de atividades que formam as unidades didáticas”.

Faz-se necessário esclarecer antes do detalhamento das atividades didáticas o seguinte: por causa da pandemia do coronavírus, o processo educativo voltado ao ano letivo de 2020 precisou adaptar-se a uma nova realidade, a saber, de medidas protetivas contra a disseminação do vírus da Covid-19 como, por exemplos, o distanciamento social, o uso de máscara e o *lockdown*.

Essa adequação requereu um esforço extra da comunidade escolar, principalmente, no que diz respeito a aquisição de equipamento eletrônico e internet pelos pais/responsáveis para que, assim, o filho/estudante pudesse manuseá-lo com o propósito de acessar e interagir na sala de aula virtual; além desse empenho registramos, também, a assistência dos professores e da equipe pedagógica do referido estabelecimento educativo com o apoio dos pais/responsáveis junto aos estudantes para que continuassem a desenvolver as tarefas escolares. É, pois, nesse contexto que realizamos nossa intervenção filosófico-pedagógica a partir das etapas descritas a seguir:

→ Etapa um (1)

Aplicação de questionário socioeconômico e étnico racial dirigido aos discentes

da turma oitavo (8º) ano A, do ensino fundamental, na intenção de recolher informações acerca das características dos envolvidos na pesquisa. Após esse primeiro ato, o professor/pesquisador desenvolveu a segunda ação, a saber, a aplicação de questionário pré-intervenção com vistas a coleta de dados sobre como as aulas de filosofia estavam sendo ministradas na mencionada classe.

→ Etapa dois (2)

Apresentação por parte do professor/pesquisador de uma situação-problema relativa ao tema proposto a partir do uso de imagens. Essa atividade procurou estabelecer um movimento de aproximação entre o assunto da aula e a realidade dos discentes mediante a participação dos estudantes no que tange a análise crítica do conteúdo.

→ Etapa três (3)

Expor as reflexões de Aristóteles acerca da virtude moral a partir do excerto de sua obra *Ética a Nicômaco*, estando esse fragmento textual localizado, especificamente, no livro II, 1, 1103a 17 - 1103b 25, da referida produção literária. Essa exposição englobou em sua estrutura um delineamento estético que pretendeu tornar prazerosa a apreciação de literatura e, conseqüentemente, o envolvimento do estudante com o conteúdo a fim de compreendê-lo.

Para tanto, o educando precisou empreender durante essa caminhada o seguinte movimento filosófico-pedagógico, a saber: leitura colaborativa do excerto que trata da virtude moral, análise e considerações prévias acerca do conteúdo do referido fragmento textual, pesquisa relativa ao significado de algumas palavras contidas no texto filosófico em estudo bem como a reescrita, releitura e nova análise do material reedificado.

→ Etapa quatro (4)

Proposição por parte do professor/pesquisador de uma dinâmica denominada roleta de pandora. Essa atividade consistiu em um jogo que teve por objetivo desafiar a capacidade cognitiva do estudante no que tange a solução de situações-problemas relacionadas ao cotidiano das pessoas tendo como referência as reflexões de Aristóteles acerca da virtude moral - Livro II, 1, 1103a 17 – 1103b 25. Supomos que a elaboração de solução às questões apresentadas no jogo reflete, sobremaneira, o esforço dos aprendizes em desenvolver raciocínios profundos e abrangentes acerca

do assunto.

→ Etapa cinco (5)

Investigar situações que dizem respeito a conduta humana fazendo uso de ferramentas digitais (*smartphone*, internet, computador); em seguida, examiná-las para, adiante, o estudante produzir a partir de elementos miméticos material que possibilitasse um diálogo crítico-criativo acerca da relação do homem com a realidade ambiental, política, econômica, artística, psicossocial, tecnológica e religiosa; posteriormente, apresentá-las com o intuito de promover debate profícuo e, assim, materializar o desenvolvimento de uma experiência filosófica inovadora ao processo de ensinar e aprender filosofia nos anos finais da educação básica.

→ Etapa seis (6)

Aplicação por parte do professor/pesquisador de questionário pós-intervenção dirigido aos participantes da pesquisa. A finalidade dessa atividade consistiu, portanto, em obtenção de dados referentes à intervenção filosófico-pedagógica realizada na turma oitavo (8º) ano A, da instituição educacional denominada Unidade Integrada Manoel Campos Sousa - anexo.

O registro voltado à atuação dos estudantes frente ao desenvolvimento das atividades propostas durante a intervenção possibilitou a nossa percepção acurada acerca das inquietações e considerações afloradas pelos educandos ao longo do movimento empreendido na execução das aulas um (1), dois (2), três (3) e quatro (4).

Ressaltamos, ainda, que o desenvolvimento desta pesquisa apresentou uma configuração estrutural e estética em duas (2) etapas, a saber: a) fundamentação teórico-filosófica a partir das contribuições de Aristóteles acerca das categorias *mímesis* e educação, e de outros filósofos e educadores a exemplo de Maurice Tardif, Jacques Rancière e Geraldo B. Horn que teceram considerações sobre prática docente e aprendizagem filosófica a fim de basear a elaboração de uma proposta metodológica ao ensino de filosofia na educação básica; b) intervenção filosófico-pedagógica constituída de sequência didática e instrumentos de coleta de dados voltados ao andamento da parte prática dessa experiência investigativa.

Para que a parte empírica da pesquisa fosse realizada tivemos antes que proceder objetivando a construção de um diálogo com os pares (secretária municipal

de educação, diretores e coordenadores pedagógicos da escola Unidade Integrada Manoel Campos Sousa, pais/responsáveis pelos estudantes da turma oitavo (8º) ano A, e os estudantes da referida classe) a fim de estabelecer comunicação acerca do propósito dessa atividade investigativa, assim como, de solicitar a quem de direito via ofício e termo de consentimento livre e esclarecido autorização para o cumprimento da experiência de intervenção filosófico-pedagógica.

3.4 Apresentação, análise e interpretação dos dados da pesquisa

A intervenção filosófico-pedagógica foi desenvolvida a partir da seguinte organização didática: quatro (4) momentos, sendo que cada momento estava constituído por duas (2) aulas de quarenta e cinco minutos (45 min); um momento equivale, portanto, a uma hora e trinta minutos (1h 30 min) de atividades didático-pedagógicas voltadas ao desenvolvimento dessa pesquisa.

A aplicação de questionário preliminar semi-estruturado ocorreu no primeiro momento da intervenção e nos forneceu um conjunto de informações que dizem respeito ao modo como as aulas de filosofia eram lecionadas na turma oitavo (8º) ano A, antes do desenvolvimento da pesquisa conforme podemos observar a seguir:

Tabela 1: Estilo das aulas de filosofia

E-1	Ñ sei muito bem eu ñ participava muito
E-2	São muito Boa por que o professor faz nos pensar.
E-3	São de filósofos e vários outros
E-4	São ótimas aulas quando o professor pede pro aluno argumentar
E-5	São boas , mas agora ta complicado por causa da pandemia
E-6	São Boas

Fonte: Dados da pesquisa.

No que tange ao estilo das aulas de filosofia e tendo por referência as informações apresentadas na tabela um (1), inferimos por dedução o subsequente

entendimento, a saber: a) possuía um feitiço reflexivo decorrente de debates sobre problemas ancorados em filósofos; b) as aulas eram realizadas de maneira presencial e desenvolvidas sob a orientação do professor; e, c) eram vistas como agradáveis pelos estudantes. Por falta de riqueza de detalhes nas explicações dos discentes, nos sentimos limitados para ampliar essa observação.

Em relação àquilo que causa interesse nos estudantes durante as aulas de filosofia, obtivemos algumas respostas que parecem indicar disposição do educando em raciocinar, formular questões filosóficas, dialogar e examinar fragmentos textuais conforme podemos constatar na tabela a seguir:

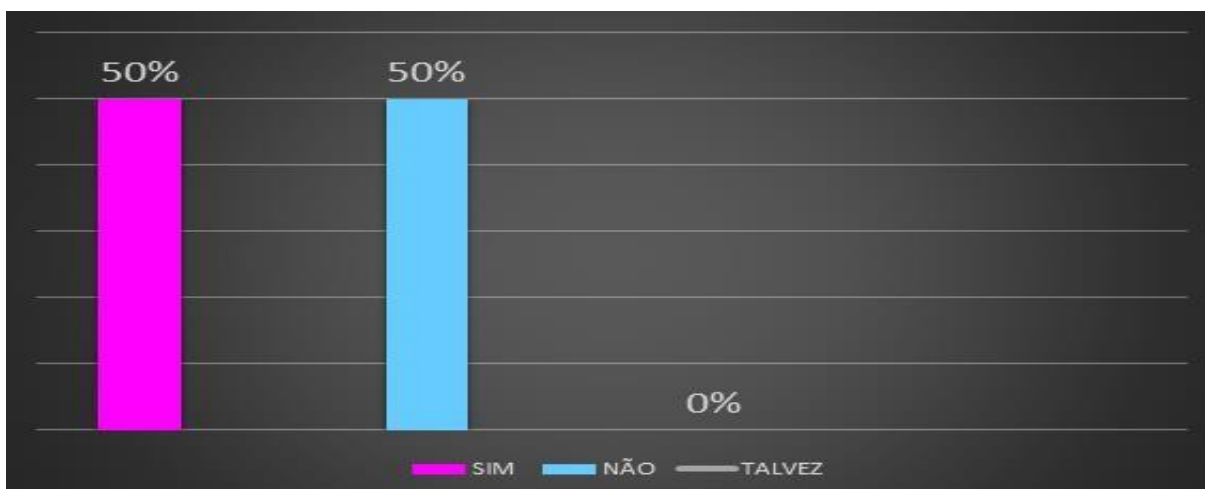
Tabela 2: Preferência dos estudantes nas aulas de filosofia

E-1	Ñ sei muito bem eu ñ participava muito
E-2	De pensar.
E-3	Perguntas e dúvidas
E-4	Quando o aluno argumentar e interprete o texto lido
E-5	Quando os professores fazem perguntas pra nos responder rápido
E-6	na parte de pesar

Fonte: Dados da pesquisa.

No que concerne ao uso de recursos audiovisuais pelo professor de filosofia durante o processo de ensino-aprendizagem filosófica como forma de modernizar o fazer pedagógico, observamos que cinquenta por cento (50%) dos estudantes participantes da pesquisa expressaram um posicionamento que parece sinalizar a possibilidade de esse meio contribuir, de algum modo, para a melhoria do trabalho educativo dirigido à formação do indivíduo segundo mostra a posterior representação gráfica:

Gráfico 10: As aulas de filosofia são melhores com o uso de recursos audiovisuais?



Fonte: Dados da pesquisa.

Essa contribuição derivaria, portanto, de um conjunto de procedimentos fundados na atividade mimética como, por exemplo, o uso de imagens, vídeos, textos ornamentados e a música. No intuito de aprofundar e encorpar essa discussão trazemos à luz das análises o seguinte dado, a saber: oitenta e três vírgula três por cento (83,3%) dos estudantes sondados durante a pesquisa pensam que o uso de produções miméticas nas aulas de filosofia torna o estudo da matéria envolvente e significativo.

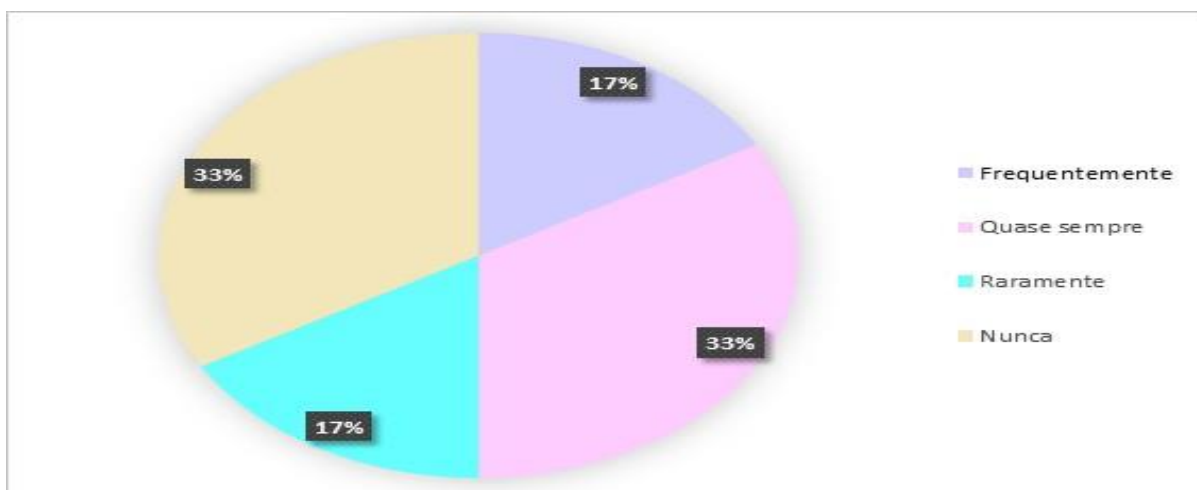
Gráfico 11: Uso de imagem, texto e vídeo torna a aula de filosofia interessante



Fonte: Dados da pesquisa.

Na esteira dessas considerações e com vistas a mostrar a frequência com que o professor de filosofia emprega imagem, texto, vídeo ou encenação teatral durante as aulas de filosofia, apresentamos sob o formato de representação gráfica o seguinte dado:

Gráfico 12: Frequência do uso de produções miméticas nas aulas de filosofia



Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao dado referente a frequência com que o professor emprega produções miméticas ao ensino de filosofia, notamos uma lacuna decorrente da seguinte situação, a saber: os participantes da pesquisa preferiram não justificar no formulário a resposta dada à questão.

A fim de complementar as informações exibidas no gráfico onze (11), procuramos trazer à tona detalhes sobre o uso de recursos audiovisuais pelo docente durante as aulas de filosofia. Essas particularidades provêm de relatos, por vezes, proferidos pelos estudantes ao longo da intervenção filosófico-pedagógica.

Para esses educandos, o professor usa com relativa frequência o texto nas aulas de filosofia. Esse material exhibe, por vezes, imagens como forma de estimular através de ilustração a participação dos discentes acerca das ideias dos pensadores ou de uma situação-problema em estudo.

A apresentação de vídeo durante o ensino de um conteúdo filosófico ocorre esporadicamente e, outros recursos audiovisuais como por exemplo, a música, a encenação teatral e as histórias em quadrinhos (HQs) em nenhum momento

compõem o conjunto de estratégias metodológicas voltadas à prática educativa em sala de aula. A utilização de desenho pelo docente é frequente, principalmente, quando este tenta explicar o conteúdo da aula.

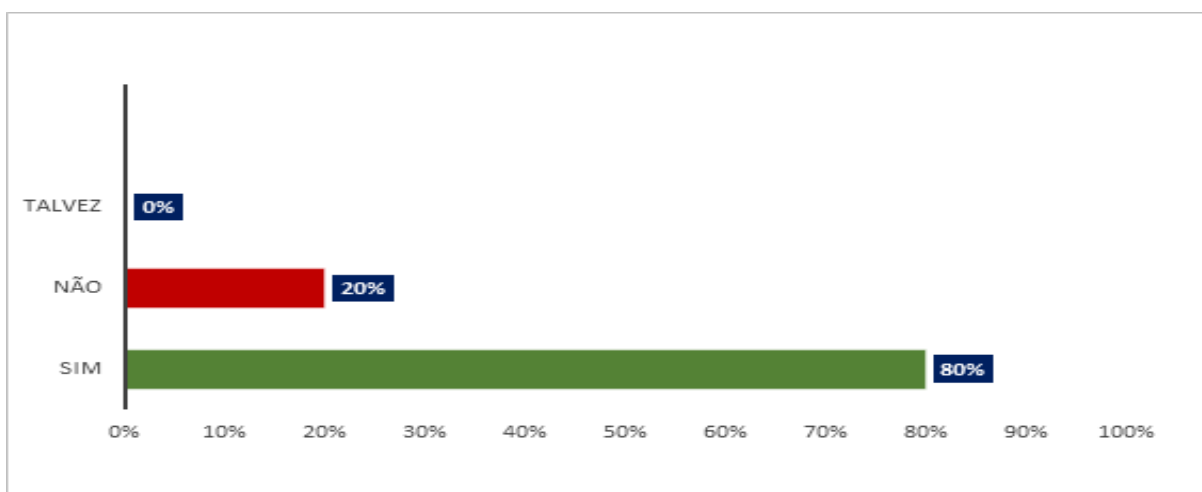
A partir da interface realizada entre as informações principais e adicionais acerca do problema apresentado inferimos que: trinta e três vírgula três por cento (33,3%) dos estudantes indicaram que o professor usa com relativa frequência o texto (escrito e imagético) ao ensinar filosofia na sala de aula; outros trinta e três vírgula três por cento (33,3%) dos discentes informaram que nunca presenciaram o docente lecionando filosofia a partir de encenação teatral. Dezesesseis vírgula sete por cento (16,7%) dos aprendizes já observaram o educador utilizando vídeo nas aulas de filosofia; e, dezesesseis vírgula sete por cento (16,7%) dos demais educandos declararam haver, frequentemente, a utilização de desenho por parte do mestre explicador no desenvolvimento do conteúdo da aula.

A partir dos dados fornecidos pelo questionário pré-intervenção, consideramos que o trabalho pedagógico dirigido ao componente curricular de filosofia, na turma oitavo (8º) ano A, da Unidade Integrada Manoel Campos Sousa, ainda apresenta traços da pedagogia tradicional em seu processo de ensino e aprendizagem sobretudo no que tange a forma de transmissão de conteúdo em sala de aula

Examinaremos adiante informações referentes à percepção dos estudantes participantes da pesquisa acerca da relação mimesis, ensino de filosofia e aprendizagem filosófica. Esses dados foram obtidos através de questionário pós sequência didática, aplicado na fase final de desenvolvimento da intervenção filosófico-pedagógica.

No que diz respeito ao efeito que o uso de imagens durante as aulas de filosofia gerou nos educandos, os indicadores mostram que oitenta por cento (80%) dos estudantes disseram que o referido recurso contribuiu para o desenvolvimento de seu pensamento crítico-reflexivo segundo demonstra o gráfico doze (12).

Gráfico 13: Relação imagem e o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo do estudante



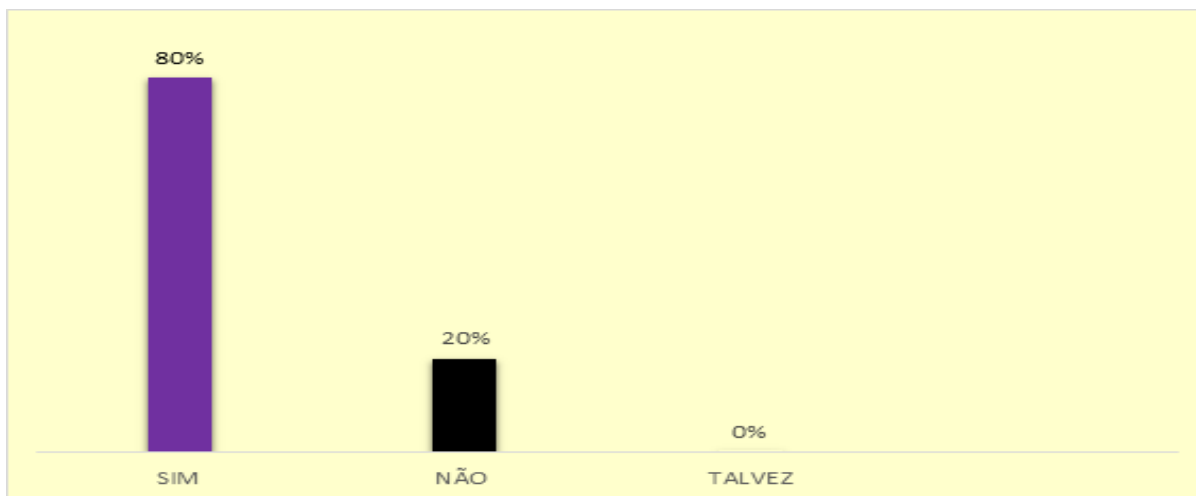
Fonte: Dados da pesquisa.

Esse resultado parece sinalizar abertura de caminhos voltados à possibilidade de utilização de material imagético ao ensino de filosofia, sobretudo, em razão do conhecimento de seus benefícios ao processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da capacidade do aprendiz pensar de forma crítica e reflexiva.

Destarte, a contribuição do uso de imagens nas aulas de filosofia incide também sobre aquilo que entendemos por aprendizagem filosófica à medida que o professor cria condições para uma experiência problematizadora que instiga o estudante fazendo-o raciocinar de forma rigorosa, abrangente, crítica, autônoma e criativa acerca de questões que dizem respeito à política, economia, religião, cultura, arte e sociedade.

Na interação do aprendiz com o universo imagético, o educando, ao que tudo indica, amplia as possibilidades de aprimoramento de suas aptidões intelectuais com vistas à desnaturalização do naturalizado. No que tange ao resultado dessa relação, oitenta por cento (80%) dos participantes da pesquisa atestaram que o material imagético favorece a aprendizagem filosófica, conforme é possível observar no diagrama abaixo:

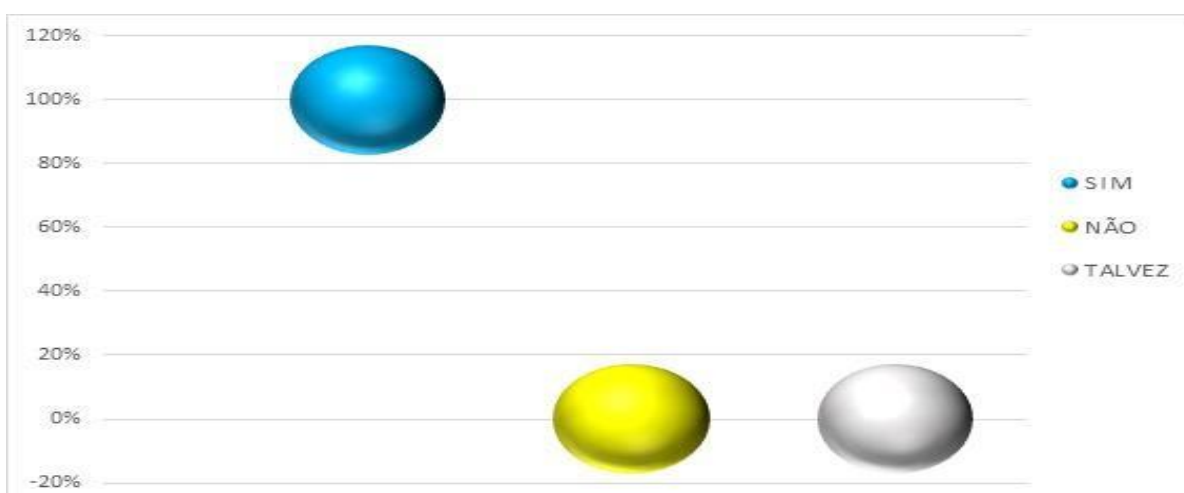
Gráfico 14: Contribuição do uso de imagens à aprendizagem filosófica



Fonte: Dados da pesquisa.

O emprego de imagens nas aulas de filosofia também incitou os discentes a participarem mais das atividades relacionadas ao assunto da aula, principalmente, nos momentos voltados à exposição de pontos de vista acerca das cenas apresentadas sob a forma de slides assim como, de ponderações nos debates sobre o tema em estudo. No tocante a atuação dos estudantes acerca do assunto da aula de filosofia, a seguinte representação gráfica mostra que:

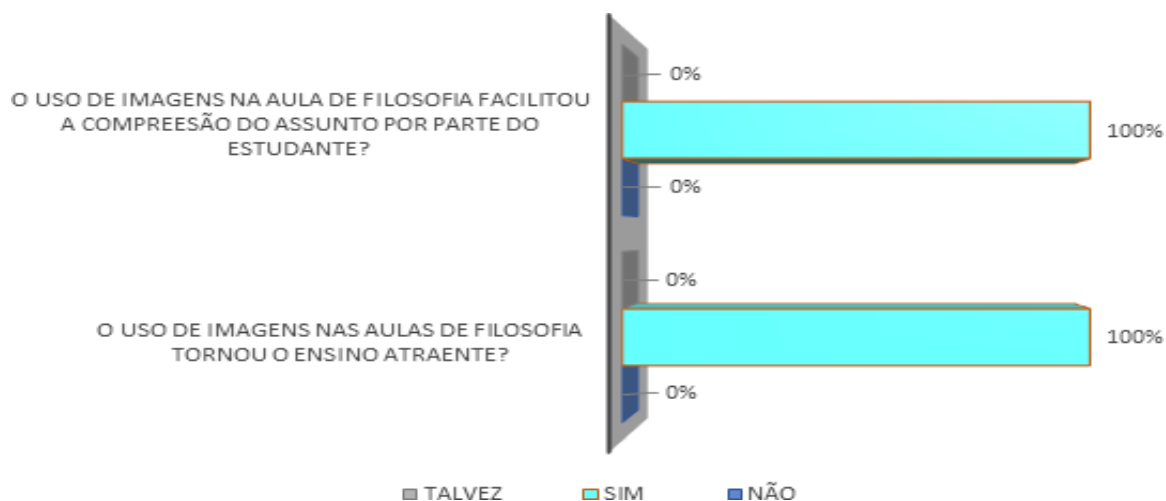
Gráfico 15: O uso de imagens induziu o discente a participar mais do assunto da aula de filosofia?



Fonte: Dados da pesquisa.

Além disso, as imagens (com ou sem movimento) apresentadas no decurso das aulas de filosofia tornaram esse ensino atrativo, bem como facilitaram a compreensão do assunto estudado pelos estudantes conforme mostram os indicadores do gráfico abaixo.

Gráfico 16: Consequências relativas ao uso de imagens nas aulas de filosofia

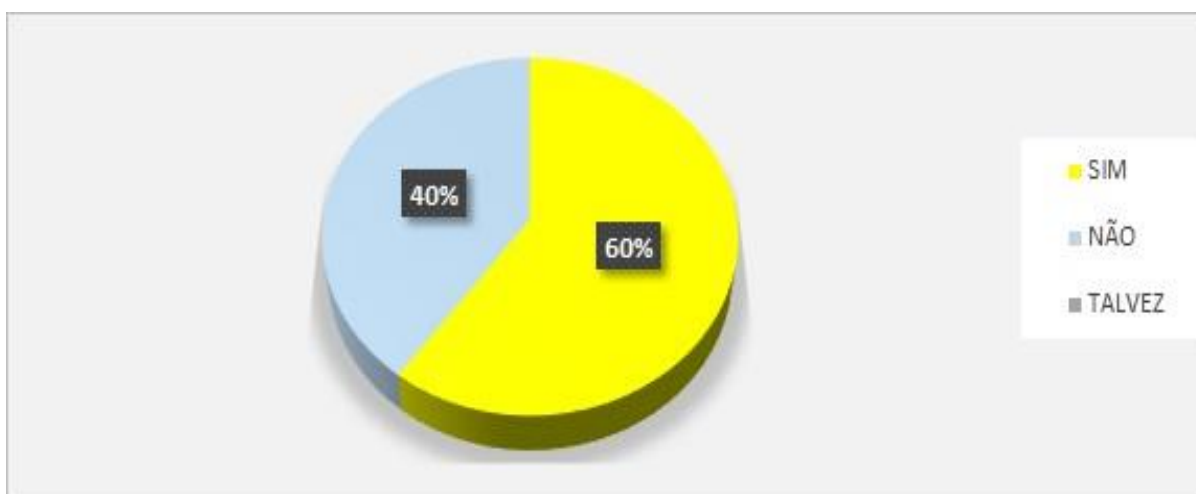


Fonte: Dados da pesquisa.

Outra questão que apuramos durante a pesquisa diz respeito a experiência de o aprendiz pensar sobre questões relacionadas a situações do cotidiano a partir de materiais audiovisuais que procuram descrever fenômenos do mundo sensível através de produções miméticas e o efeito dessa prática à estimulação do potencial criativo do estudante, sobretudo, quando este pretende externar a partir de outras formas de expressão suas ideias e pensamentos filosóficos.

Para sessenta por cento (60%) dos educandos que responderam ao questionário pós sequência didática, esse experimento desenvolvido em sala de aula despertou sua capacidade criativa voltada à confecção de outras formas de expressão filosófica; e, os outros quarenta por cento (40%) sinalizaram a possibilidade de essa ocorrência acontecer conforme demonstram os índices da representação gráfica a seguir.

Gráfico 17: A experiência de pensar questões do cotidiano através de imagens estimulou-o a criar outras formas de expressão filosófica?



Fonte: Dados da pesquisa.

Os percentuais do gráfico quinze (15) parecem indicar um caminho de novas alternativas voltadas a maneira de o mestre e o aprendiz manifestarem-se em relação ao que conhecem, sentem e pensam, sobretudo quando incorporam ao seu repertório dialógico elementos audiovisuais como, por exemplos, paródia, encenação teatral, HQs, pintura e poesia.

Ao cotejar o resultado da pesquisa com as observações realizadas por Aristóteles acerca das categorias *mímesis* e educação e, de outros estudiosos do campo educacional como, por exemplos, Tardif, Rancière e Horn sobre prática docente, ensino de filosofia e aprendizagem filosófica, constatamos o seguinte: o processo de educar e educar-se consiste em um conjunto de procedimentos pedagógicos voltados ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A incumbência de reger o sistema educacional estabelecendo orientações relativas aos princípios, meios e fins da atividade educativa como forma de sistematizar e legitimar a educação oferecida pelo governo à população concerne, segundo Aristóteles ao Estado.

A responsabilidade atribuída a figura do legislador denota, nesse caso, a necessidade deste (governante) pensar em relação ao cuidado que se deve ter a respeito da formação do jovem a fim de que este não deixe de aspirar a busca de um

ideal comum. Quanto a isso, o pensador macedônico em sua obra intitulada *Política* argumenta o seguinte:

E, visto que existe um fim para toda a cidade, é claro que também é necessário que essa educação seja de todos, e esse cuidado deve ser comum [...].

[...] deve-se fazer dentre as coisas que são comuns um exercício comum. [...] nenhum dos cidadãos pertence a si mesmo, mas todos à cidade, pois cada um é uma parte da cidade. E o cuidado de cada parte, por natureza, tem em vista o cuidado do todo (POLÍTICA, VIII,1, 1337a 8 - 31).

Nessa perspectiva Aristóteles sinaliza, ao que parece, a possibilidade de construção de um plano educativo que atenda tanto as necessidades da vida útil quanto aquelas que possuem um fim em si mesmo. Nesse projeto educacional encontra-se, também, um conjunto de preceitos legais voltados a atividade pedagógica.

Nesse contexto, salientamos que a realização da parte empírica dessa pesquisa de cunho científico fez observância as cláusulas presentes nos dispositivos legais (leis, decretos, pareceres e diretrizes educacionais) que conferem licitude e organização à educação escolar brasileira como forma de esse trabalho não incorrer em algum tipo de ilegalidade e desalinhamento.

No que tange as matérias de ensino presentes no programa educacional apresentado pelo filósofo estagirita percebemos que estas (disciplinas) se prestam ao desenvolvimento de habilidades e competências consideradas fundamentais ao educando sobretudo no que diz respeito ao cultivo de posturas superiores, isto é, ao ato de aprimorar conhecimentos e saberes nos estudantes.

De modo semelhante, os componentes curriculares que compõem atualmente a matriz curricular de cada instituição de ensino no Brasil objetivam, também, ao cumprimento dessa tarefa formativa conforme assinalam os documentos educacionais⁵⁶ que norteiam o processo de ensino e aprendizagem a nível federal, estadual, distrital e municipal.

⁵⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/1996, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2017, Documento Curricular do Território Maranhense para a educação infantil e ensino fundamental (DCTM) 2019, e o Projeto Político Pedagógico da escola Unidade Integrada Manoel Campos Sousa (PPP) 2020.

A partir desse entendimento é possível notar a contribuição da educação escolar para a existência individual e coletiva das pessoas que possuem direito à instrução, pois, através da ideia de aprimoramento da razão por meio de estudo ou treinamento o homem passa a exercitar, continuamente, sua capacidade de pensar a fim de que esta lhe sirva de instrumento para bem viver.

Esse refinamento da faculdade intelectual da alma humana que resulta do esforço permanente do sujeito para desenvolver suas habilidades e competências tende a possibilitar condições de acesso para quem almeja ascender ao ideal comum de bem-viver, isto é, a eudaimonia. Eis, portanto, o ponto chave da educação no que tange a formação do ser humano. A respeito disso, Aristóteles na obra *Ética a Nicômaco* (2014) manifesta o seguinte pensamento:

A felicidade [...] oferece acesso a todos, visto que pode ser alcançada mediante alguma espécie de estudo, ou pelo esforço por todos aqueles que não hajam sofrido uma mutilação de sua capacidade para a virtude. [...] é razoável [...] ser essa a forma correta (ÉTICA A NICÔMACO, I, 9, 1099b 15 - 20).

Aquele que usa razoavelmente a razão com o propósito de pensar sobre o quê, por quê e para que faz algo procura, ao nosso ver, agir bem; sua conduta pauta-se em princípios relativos à ação consciente e coletiva que de algum modo incidem sobre o bem da polis e, conseqüentemente, de si haja visto que as partes compõem o todo e o todo constitui-se de partes. Nesse contexto, a educação desempenha sua função ética e política à medida que colabora com o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva do cidadão em relação à sua maneira de atuar e, também, em razão dos resultados dessa ação para o futuro da cidade e do povo que nela habita.

No que tange a forma de o professor proceder em relação ao ensino das disciplinas apresentadas no programa educacional do Estado, o filósofo macedônico expressa, ao que parece, a ideia de o educador desenvolvê-las tendo em consideração a experiência sensível.

Nesse ponto, encontramos abertura para inserir recursos audiovisuais (desenho, pintura, ilustração, histórias em quadrinhos, paródia, poesia, encenação teatral, texto e filme) ao ensino como estratégia para fomentar o interesse e a participação dos estudantes em relação ao conteúdo de estudo com vistas a produção

de conhecimento.

O resultado da parte empírica da pesquisa mostra que o uso de recursos imagéticos e sonoros durante a aula de filosofia estimula os estudantes a participarem mais das atividades educativas mediadas pelo professor-pesquisador; essa constatação sustenta, portanto, a hipótese de que as produções miméticas contribuem, de alguma forma, com o processo de ensino-aprendizagem filosófica.

Em termos práticos, o docente que recorre a *mímesis* para efetuar seu trabalho educativo se interessa em compor um cenário pedagógico voltado a produção de debates, reflexões e conhecimentos a partir do emprego de recursos audiovisuais com vistas ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo do estudante. Nesse aspecto, o educador procede expondo e explorando tais elementos mediante o processo de interação dialógica entre os pares (professor - estudante, estudante - estudante).

Durante a intervenção filosófico-pedagógica observamos alguns avanços acerca do desenvolvimento crítico-reflexivo dos estudantes como, por exemplos, a capacidade de o aprendiz examinar situações do cotidiano e fazer escolhas a partir do uso da razão. Nesse contexto, consideramos que a aplicação de *mímesis* no ensino de filosofia possibilita rotas visuais para a evolução do pensamento abstrato, assim como torna a instrução escolar atrativa, facilita a compreensão do assunto da aula por parte do educando e favorece a aprendizagem filosófica.

Apesar da melhoria que a atividade mimética confere a educação notamos limitações relativas à promoção de outras formas de expressão filosófica pelos discentes, citando caso análogo, temos: a confecção de jornal filosófico e histórias em quadrinhos (HQs). Associamos esse lapso, em alguma medida, às dificuldades enfrentadas pelos estudantes frente ao modelo remoto de ensino-aprendizagem que aderimos para a realização da intervenção. Dos desafios encontrados destacamos o auxílio dos pais/responsáveis em relação ao desenvolvimento das tarefas escolares dos filhos e o manuseio, em algum grau, das tecnologias digitais pelos pais e estudantes.

Todavia, a *mímesis* enquanto fundamento de toda arte, inclusive a de educar, funciona como uma espécie de instrumento modelador da comunicação de eventos, saberes e sentimentos. Sua dimensão provocativa possibilita ao interlocutor

condições para que este problematize a realidade a fim de transformá-la. Por esse viés a atividade mimética, outrossim, agrega valor à formação humana.

No que diz respeito ao potencial filosófico das produções miméticas observamos que os materiais audiovisuais nos permitem, pelo princípio da verossimilhança, desencadear um universo de possibilidades quando nos faz pensar para além daquilo que se apresenta, ou seja, proporciona um leque de significados às coisas determinadas extrapolando-as.

Por esse ângulo, a *mímesis* não somente contribui com a educação devido ao fato de fornecer elementos que servem ao sujeito para comunicar através da linguagem artística suas pretensões, mas, também, porque supera inclusive essa questão quando rompe com o mundo da sensibilidade em razão de sua natureza instigante. Nisso consiste a contribuição da atividade mimética à aprendizagem filosófica.

Nesse sentido, o educador quando procede em sala de aula proferindo ensinamentos sobre algum tema através da linguagem verbal, não-verbal e mista parece mimetizar, pois, age com vistas a descrever ao seu próprio estilo mundos possíveis de acontecer.

Destarte, a prática educativa do professor-pesquisador não circunscreve um só tipo de fazer pedagógico durante a ação de educar, ao contrário, torna possível um conjunto de atividades heterogêneas capazes de induzir o educando a se envolver, progressivamente, com o conteúdo de estudo. A respeito do ato de ensinar Tardif (2014) argumenta o seguinte:

Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modifica-los até certo ponto. O “saber-ensinar” refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes.

[...] esse pluralismo do saber está ligado à diversidade dos tipos de ação do professor. [...] o trabalho docente é uma atividade intencional que procede por objetivos, motivos e intenções [...] (TARDIF, 2014, p. 178).

Na diversidade de ações didático-pedagógicas manifestadas pelo docente-pesquisador no decorrer da intervenção, constatamos a presença da atividade mimética principalmente na forma de o educador realizar essa experiência educacional por meio da utilização de recursos audiovisuais em cada etapa de ensino.

A partir do entendimento de que parece possível o ensino de filosofia segundo sinaliza Horn (2009) em sua obra intitulada *Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*, procuramos proceder ao cumprimento desta tarefa através da aplicação de sequência didática; esse instrumento metodológico possibilitou a elaboração sistemática e flexível de um plano de aulas no qual a articulação entre o tema-problema e o autor-sistema se tornou exequível a partir de um conjunto de atividades educativas voltadas à formação crítica e criativa dos estudantes da turma oitavo (8º) ano A, anos finais do ensino fundamental, da escola Unidade Integrada Manoel Campos Sousa - anexo.

Além disso, percebemos que a utilização de unidade didática pelo professor-pesquisador para desenvolver a intervenção de cunho filosófico-pedagógico permitiu, também, a segmentação do ensino por etapas. O resultado dessa prática indica, ao que parece, um movimento de caráter inovador ao ensino de filosofia devido a forma de estruturação da intenção educacional do educador no decorrer de seu fazer pedagógico em sala de aula. Tal ideia corresponde, portanto, a definição dos conteúdos de aprendizagem⁵⁷ e a escolha dos procedimentos adequados à realização dessa experiência pedagógico-filosófica no espaço educativo.

Essa nova maneira de ensinar do professor de filosofia mostra o esforço deste profissional para alcançar os objetivos educacionais traçados em seu plano educativo, como também, de proporcionar aos estudantes presentes na aula de filosofia oportunidades para serem protagonistas de sua própria trajetória formativa através de um esquema didático-pedagógico que forneça condições de acesso ao conhecimento segundo uma concepção de igualdade das inteligências próximas, em algum grau, daquela apresentada por Racière (2004) em seu livro *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*.

Os dados referentes a parte empírica dessa pesquisa parecem indicar que a aprendizagem filosófica resulta de uma metodologia que possibilita a ocorrência de

⁵⁷ Conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998, p. 60).

participação dos estudantes em cada etapa do ensino devido, ao fato, de nesse processo comunicativo o aprendiz manifestar sua autonomia de pensamento ao problematizar a realidade e, também, exercer sua cidadania conforme aponta Horn (2009) ao tratar sobre os primeiros passos para o exercício do pensar filosófico na educação básica.

O educar-se filosoficamente consiste, ao que parece, no empenho intelectual do ser humano para, diante de uma atividade qualquer, exercitar sua capacidade reflexiva a fim de ressignificar sua própria experiência existencial a partir da formulação de questionamentos sobre o que é estar no mundo. Eis, portanto, nossa análise acerca da interface relacionada à parte teórica e prática desse trabalho investigativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa realizado averiguou em que medida a *mímesis* enquanto recurso metodológico contribui para o processo de ensinar e aprender filosofia na educação básica de modo a tornar o fazer pedagógico no espaço educativo inovador. Em face dessa necessidade nos dispomos a explorar o tema *Pedagogia da mimesis no ensino de filosofia: repensando a prática educativa na educação básica*.

Para tanto, estabelecemos nessa investigação como objetivo geral a seguinte intenção, a saber: ressignificar o ensino de filosofia, através de uma investigação teórico-metodológica acerca do potencial crítico e criativo da *mímesis* dentro do processo de ensino-aprendizagem com vistas a desenvolver nos discentes da educação básica uma formação para o pensar questionador e reflexivo.

Observamos que tal finalidade foi alcançada, de fato, em virtude desse esforço investigativo ter demonstrado que o emprego da atividade mimética, no âmbito educativo, possibilita outras formas de experiência filosófico-pedagógica as quais contribuem com o processo de ensinar e aprender filosofia, sobretudo, no que tange ao estabelecimento de condições favoráveis ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo do educando.

Em relação aos objetivos específicos traçados em prol do propósito geral dessa pesquisa científica, a saber: 1) Examinar a *mímesis* e a educação enquanto categorias aristotélicas, bem como sua relação com a educação a fim de fundamentar a elaboração de uma proposta metodológica para o processo de aprendizagem filosófica; 2) Discutir o processo de ensinar e aprender filosofia a partir da noção de prática docente e aprendizagem filosófica; e, 3) Propor uma sequência didática que possibilite a partir do emprego da *mímesis* a aprendizagem filosófica nos discentes, destacamos que estes foram respectivamente atingidos mediante:

- ✓ o estudo das categorias (*mímesis* e educação) e de sua possível relação pedagógica, a partir de algumas das obras de Aristóteles denominadas *Ética a Nicômaco, Órganon, Poética, Política e Retórica*;

- ✓ a abordagem crítica e reflexiva dirigida ao ensino de filosofia na educação básica, principalmente no que tange ao modo de educar e educar-se filosoficamente a partir desse componente curricular;

✓ a elaboração e aplicação de sequência didática onde um conjunto de atividades educativas sistematizadas por etapas propiciou experiências inovadoras ao ensino de filosofia, sobretudo, no que diz respeito ao uso da *mímesis* durante o processo de ensino-aprendizagem filosófica.

Faz-se oportuno esclarecer, ainda, que a hipótese dessa pesquisa sustenta a ideia de que a atividade mimética propicia para o campo da empiria educativa condições geradoras de um clima de aproximação envolvente relativo aos pares - sujeito e objeto do conhecimento - no qual o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos estudantes acontece em decorrência de tal experiência.

No decorrer desse trabalho investigativo constatamos, através de verificação empírica, que a hipótese construída se mostra efetiva em razão dos seguintes resultados: a) possibilita rotas visuais para a evolução do pensamento abstrato; b) torna atrativo o processo de ensino-aprendizagem filosófica; c) facilita a compreensão do assunto da aula por parte dos discentes; d) estimula a participação dos estudantes em relação às atividades educativas mediadas pelo docente; e) cria um cenário favorável à experiência problematizadora da realidade à medida que estabelece por meio das diversas formas de linguagem recortes parciais acerca da existência humana ao passo de fazer o sujeito, a partir da construção de novos significados dirigidos às coisas determinadas, transformá-la, caso necessário; e, f) permite, segundo o princípio da verossimilhança, a descrição de mundos possíveis de acontecer tanto para quem se encontra na condição de educar como de educar-se.

Consideramos que o problema da pesquisa foi parcialmente solucionado dado o fato de não termos conseguido obter o êxito esperado no que tange a promoção de outras formas de expressão filosófica por parte dos educandos durante as aulas de filosofia em virtude das dificuldades que se apresentaram frente ao modelo remoto de ensino-aprendizagem que adotamos para a realização da intervenção de natureza filosófico-pedagógica.

Dos desafios encontrados, destacamos: a) a dificuldade de os pais/responsáveis acompanharem os filhos em relação a realização das tarefas escolares propostas para casa; b) a falta de habilidade de alguns pais/responsáveis para manusear as tecnologias digitais com vistas a auxiliar o (s) filho (s) frente as atividades educativas; e, c) as limitações concernentes a rede de dados móveis dos discentes como também, de interferências em seus aparelhos digitais (smartphone,

computador, laptop e tablet) que comprometeram a eficiência do ensino a distância.

A respeito da metodologia adotada nessa pesquisa de natureza qualitativa voltada à área das ciências humanas pontuamos o seguinte: a) na parte teórica deste trabalho investigativo realizamos uma pesquisa bibliográfica fundamentada nas contribuições de Aristóteles, Geraldo B. Horn, Maurice Tardif e outros pensadores e educadores cujas obras tratam de assuntos relacionados à filosofia e a educação; b) na parte experimental optamos pela intervenção filosófico-pedagógica em razão da aplicação de atividades dirigidas ao processo de ensino-aprendizagem filosófica em sala de aula, bem como o emprego de técnicas específicas de coleta de dados que envolveu os instrumentos: questionário semi-estruturado antes da sequência didática, a sequência didática, questionário estruturado após sequência didática e questionário socioeconômico - via Google Forms⁵⁸; c) como procedimento de abordagem da pesquisa utilizamos o método hipotético-dedutivo; e, d) no que diz respeito ao tratamento dos dados dessa investigação realizamos a descrição de amostra através de elementos visuais (tabelas, gráficos, listas e diagramas) com notas explicativas.

A pesquisa de campo aconteceu na instituição escolar denominada Unidade Integrada Manoel Campos Sousa (anexo), localizada à rua Santo Antônio, s/nº, Vila Matinha, zona rural do município de Bom Jesus das Selvas, Estado do Maranhão, entre os dias oito (08) e dezoito (18) de dezembro de 2020, sob a forma de ensino remoto devido ao cenário de pandemia do coronavírus. Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes da turma oitavo (8º) ano A - anos finais do ensino fundamental.

A metodologia proposta apresentou limitações relativas ao trabalho de intervenção, sobretudo no que diz respeito ao *modus operandi* de ensinar e aprender filosofia sob a forma de aulas remotas. Nesse sentido, reconhecemos que esse mister poderia ter alcançado um número maior de participantes na pesquisa, bem como um melhor aproveitamento das tarefas recomendadas pelo professor- pesquisador aos estudantes.

Nessa linha, faço saber que o primeiro itinerário construído com vistas a realização de intervenção filosófico-pedagógica no lócus de pesquisa previa um cenário sem qualquer tipo de medida sanitária restritiva como, por exemplo o

⁵⁸ Ferramenta gratuita de criação de formulários on-line disponível pela empresa Google ao usuário de seus serviços e produtos (<https://www.acileme.com.br/noticias:google-forms--como-usar-essa-ferramenta>).

distanciamento social. Assim, o caminho a ser trilhado consistiria de aulas presenciais que possibilitassem interação profícua entre os pares professor-estudante e estudante-estudante; percentual de assiduidade dos discentes nas aulas de filosofia acima de setenta e cinco por cento (75%) do total de matriculados; aula extraclasse voltada a observação, reflexão e registro por parte dos educandos de situações manifestadas pela comunidade que pudessem ser relacionadas à ação virtuosa; elaboração de jornal filosófico ou algum outro produto resultante da atividade mimética cuja narrativa filosófica expressasse as ponderações dos estudantes acerca do assunto proposto; e, apresentação desse (s) material (is) no pátio da escola para a comunidade escolar além de sua exposição transitória nos espaços educativos da unidade de ensino.

Com a pandemia da Covid-19 um novo cenário surgiu e o trajeto planejado inicialmente para a realização da pesquisa precisou ser adaptado para aulas remotas. Nesse formato de ensino-aprendizagem a relação estabelecida entre docente-discente e discente-discente através de uma conexão a distância mediada pela tecnologia resultou em dificuldades concernentes ao suporte didático e pedagógico para os estudantes; elevado percentual de educandos ausentes às aulas por falta de acesso aos meios de comunicação tecnológica (internet, smartphone, computador e/ou tablet); e, escassez de produções filosóficas acerca do assunto proposto. Contudo, os percalços encontrados durante a execução dessa pesquisa não foram ao que parece, suficientes para impossibilitar sua realização.

Diante do exposto, recomendamos esse trabalho investigativo às pessoas que, supostamente, tenham interesse em aprofundar estudos relacionados ao tema dessa pesquisa ou, no mais, encontrem algum motivo para analisar questões que se mostram, em alguma medida, abertas à verificação científica dado o fato de que o esforço empreendido pelo pesquisador com vistas ao esgotamento do assunto não tenha, talvez, sido suficiente para encerrá-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução dos novos textos: Ivone Castilho Benedetti. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

APOLINÁRIO, Maria R. **Projeto Araribá: história**. 4.ed. São Paulo: Moderna, 2014. (Obra coletiva).

ARAUJO, Marcelo de. “**A Poética de Aristóteles e as humanidades digitais: da análise dos clássicos à criação de algoritmos**”. In: Viso: Cadernos de estética aplicada, v. 12, nº. 22 (jan - jun / 2018), p. 107 - 131. Disponível em:<<http://www.revistaviso.com.br>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

ARISTÓTELES. **De Anima**. Apresentação, tradução e notas: Maria Cecília Gomes dos Reis. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução, textos adicionais e notas: Edson Bini. ed. São Paulo: Edipro, 2014. (Série Clássicos Edipro).

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução, textos adicionais e notas: Edson Bini. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2012. (Série Clássicos Edipro).

ARISTÓTELES. **Órganon: Categorias, Da interpretação, Analíticos anteriores, Analíticos posteriores, Tópicos, Refutações sofisticas**. Tradução, textos adicionais e notas: Edson Bini. 3. ed. São Paulo: Edipro, 2016. (Série Clássicos Edipro).

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução, introdução e notas: Paulo Pinheiro. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2017. (Edição bilíngue).

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução, introdução e notas: Maria Aparecida de O. Silva. São Paulo: Edipro, 2019.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução, textos adicionais e notas: Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.

ASSOCIAÇÃO COMERCIAL, INDUSTRIAL E AGRÍCOLA DE LEME - ACIL. **Google Forms: como usar essa ferramenta**. São Paulo: Portal ACIL, 2021. Disponível em:<<https://www.acileme.com.br/noticias/google-forms--como-usar-essa-ferramenta>>. Acesso em: 10 out. 2021.

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **História: da Pré-História à Antiguidade**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015. (Projeto Teláris: 6º ano - Ensino Fundamental).

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BARBOSA, Maria S. T. **História da educação**. São Luís: UemaNet, 2010.

BOM JESUS DAS SELVAS. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. Bom Jesus das Selvas: Semed, 2020.

BOM JESUS DAS SELVAS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica de Educação**. Bom Jesus das Selvas, 2010. (Minuta).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Agência IBGE Notícias**, 2021. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>>. Acesso em: 25 mai. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Índice de Desenvolvimento Humano - IDH**, 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/1996. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB**, 2020. Brasília: MEC/INEP, 2020. Disponível em: <<https://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 set. 2020.

BUCKINGHAM, Will. *et al.* **O Livro da Filosofia**. Tradução: Douglas Kim. São Paulo: Globo, 2011.

CAMARGO, Marculino. **Filosofia do conhecimento e ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CAMPANER, Sônia. **Filosofia**: ensinar e aprender. São Paulo: Saraiva, 2012.

CENCI, Angelo V. **Aristóteles & a educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Pensadores & Educação).

CEREJA, William R; MAGALHÃES, Thereza C. **Português**: linguagens. São Paulo: Saraiva, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2010.

CORDÓN, Juan M. N; MARTÍNEZ, Tomás C. **História da Filosofia: dos pré-socráticos à filosofia contemporânea**. Tradução da antologia de textos: Alberto Gomes. Lisboa: Edições 70, 2014. (Extra-coleção).

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAMIANI, Magda Floriana. *et al.* **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação. Pelotas, v. 45, p. 57 – 67, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/25wjjh>>. Acesso em: 15 out. 2020.

DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DOS SANTOS, Maria das G. V. P. **História da arte**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2003.

DUNBAR, Robin. **The trouble with science**. London: Faber and Faber Ltd, 2010. (Edition ebook).

DUTRA, Luiz H. de A. **Teoria do conhecimento**. São Luís: UemaNet, 2010. (Material cedido à Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC).

ESEA - Especialização e Estudos Avançados. **Tendências pedagógicas**. Araguaína: Ordem Nazarena, 2008.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FLORES, Cláudia R; MORETTI, Mércles T. **Didática geral**. Florianópolis: UFSC/EAD/CED/CFM, 2008.

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT. **Portal QEdu Redes**. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br>>. Acesso em: 10 out. 2020.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERÓDOTOS. **História**. Tradução, introdução e notas: Mário da Gama Kury. 2. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1988.

HIGHET, Gilbert A. **A arte de ensinar**. Tradução: Lourenço Filho. 1. ed. Campinas: Kíron, 2018.

HORN, Geraldo B. **Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí, Editora Unijuí, 2009.

HOUAISS, Antônio. *et al.* **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de

Janeiro: Objetiva, 2001.

HOURDAKIS, Antoine. **Aristóteles e a Educação**. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

LARCHERT, Jeanes M. **Didática**. São Luís: UemaNet, 2010. (Material cedido à Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, pela Universidade Estadual de Santa Cruz, BAHIA - UESC/BA).

LAKATOS, Eva M; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério – Série Formação Geral e Série Formação do Professor).

LORIERI, Marcos A. **Filosofia no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Escola Digna**: caderno de orientações pedagógicas (avaliação de aprendizagem). São Luís, 2017.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense**: educação infantil e ensino fundamental. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MARCONI, Marina de A; Lakatos, Eva M. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MENEZES E SILVA, Christiani M. de. **Catarse, emoção e prazer na Poética de Aristóteles**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009. Tese (doutorado). Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br>>. Acesso em 01 dez. 2019.

MIRA, Maria H. N; BRITO, Marcia R. F. de. **Psicologia na educação**: articulação entre pesquisa, formação e prática pedagógica. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em psicologia, 1996. (Coletâneas da ANPEPP, N. 5).

PLATÃO. **A República (ou Da justiça)**. Tradução, textos adicionais e notas: Edson Bini. 3. ed. São Paulo: Edipro, 2019.

RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** - cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

REALE, Giovanni. **Introdução a Aristóteles**. Tradução: Eliana Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SALATIEL, José R. **Metodologia do Ensino de Filosofia**. São Luís: UemaNet, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

SOARES, Frederico F. **Reflexões sobre a educação no pensamento de Aristóteles.** Em pauta: Revista Filosofia Capital. Brasília: v. 9, p. 77 - 84, 2014. Disponível em: <<https://www.filosofiacapital.org>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

SPINOLA, Siomara S. **Filosofia: leituras, conceitos e interação.** 1. ed. São Paulo: Leya, 2013.

SOUSA, Ana M. Borges de; CARDOSO, Terezinha M. **Organização escolar.** Florianópolis: UFSC/EAD/CED/CFM, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução: Francisco Pereira. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TENREIRO, Maria O. Vieira. *et al.* **Psicologia da educação.** São Luís: UemaNet, 2010. (Material cedido à Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná - UEPG/PR).

TOZONI-REIS, Marília F. de C. **Metodologia da pesquisa.** 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

VELLOSO, Renato. **Lecionando Filosofia para adolescente: práticas pedagógicas para o Ensino Médio.** Petrópolis: Vozes, 2012.

VERÁSTEGUI, Rosa de L. Aguilar. **Estética.** São Luís: UemaNet, 2012.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICESApêndice A**QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO E ÉTNICO RACIAL**

➤ *Marcar apenas uma opção*

1- QUAL É O SEU SEXO?

- Masculino
- Feminino
- Não declarado

➤ *Marcar apenas uma opção*

2- COMO VOCÊ CLASSIFICA SUA COR?

- Branca
- Parda
- Indígena
- Preta
- Oriental

➤ *Marcar apenas uma opção*

3- VOCÊ TEM QUANTOS ANOS (COMPLETOS)?

- 13 anos de idade
- 14 anos de idade
- 15 anos de idade
- 16 anos de idade
- 17 anos de idade
- mais que 17 anos de idade

➤ *Marcar apenas uma opção*

4- VOCÊ MORA EM QUAL LOCALIDADE?

- Vila tropical
- Verona
- Núcleo residencial da Vale
- Banho do projeto
- Vila Varig e/ ou proximidades
- Buritizinho
- Vila São José
- Matinha
- Alencarina

- Nova vida
- outra localidade

➤ *Marcar apenas uma opção*

5- INCLUINDO VOCÊ, QUANTAS PESSOAS VIVEM EM SUA CASA?

- Duas
- Três
- Quatro
- Cinco
- Seis pessoas ou mais.

➤ *Marcar apenas uma opção*

6- ATÉ QUE SÉRIE SUA MÃE OU MADRASTA ESTUDOU?

- Nunca estudou.
- Ensino Fundamental Menor (Entre o 1º e o 5º ano).
- Ensino Fundamental Maior (Entre o 6º e o 9º ano).
- Ensino Fundamental completo (1º ao 9º ano).
- Ensino Médio incompleto.
- Ensino Médio completo.
- Começou, mas não concluiu o Ensino Superior.
- Completou o Ensino Superior.
- Pós-graduação completa.
- Não sei.

➤ *Marcar apenas uma opção*

7- ATÉ QUE SÉRIE SEU PAI OU PADRASTO ESTUDOU?

- Nunca estudou.
- Ensino Fundamental Menor (Entre o 1º e o 5º ano).
- Ensino Fundamental Maior (Entre o 6º e o 9º ano).
- Ensino Fundamental completo (1º ao 9º ano).
- Ensino Médio incompleto.
- Ensino Médio completo.
- Começou, mas não concluiu o Ensino Superior.
- Completou o Ensino Superior.
- Pós-graduação completa.
- Não sei.

➤ *Marcar apenas uma opção*

8- QUAL É A RENDA MENSAL DE SUA FAMÍLIA?

- Menor que um salário mínimo
- Um salário mínimo (R\$ 1.045,00)
- Dois salários mínimos (R\$ 2.090,00)

- () Três salários mínimos (R\$ 3.135,00)
() Quatro salários mínimos ou mais (R\$ 4.180,00 ou acima desse valor)

➤ *Marcar apenas uma opção*

9- HÁ AUXILIAR DE SERVIÇO DOMÉSTICO EM SUA CASA?

- () Sim
() Não
() Prefiro não declarar

➤ *Marcar apenas uma opção*

10- HÁ SEGURANÇA PARTICULAR EM SUA CASA?

- () Sim
() Não
() Prefiro não declarar

Observação:

No Núcleo residencial da Vale está localizado o estabelecimento de ensino denominado Unidade Integrada Manoel Campos Sousa. A escola Unidade Integrada Manoel Campos Sousa - anexo, situa-se na Vila Tropical.

O Núcleo residencial da Vale, Verona e Matinha localizam-se nas proximidades da escola - anexo, ou seja, se encontram a menos de (01 km) um quilômetro de distância dela, aproximadamente.

O banho do projeto, Vila São José, Buritizinho e Nova vida estão a cerca de (04 km) quatro quilômetros de distância da referida unidade de ensino.

Vila varig e proximidades ficam distantes da escola-anexo, variavelmente, de dois (02) a seis (06) quilômetros, aproximadamente.

Outras localidades ficam a mais de (10 km) dez quilômetros da Unidade Integrada Manoel Campos Sousa - anexo.

Apêndice B**QUESTIONÁRIO PRÉ-INTERVENÇÃO****IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE**

NOME (Opcional): _____ TURMA: 8º ano A

IDADE (Anos completos): _____ SEXO: () Masculino () Feminino () Não declarado

1- COMO SÃO SUAS AULAS DE FILOSOFIA?

2- O QUE VOCÊ MAIS GOSTA NA AULA DE FILOSOFIA?

3- PARA VOCÊ, AS AULAS DE FILOSOFIA SÃO MELHORES COM O USO DE IMAGENS (ILUSTRAÇÕES, DESENHOS, FIGURAS)?

- () Sim
() Não
() Às vezes

- Justifique sua resposta.

4- O USO DE IMAGEM, TEXTO OU VÍDEO PELO PROFESSOR NAS AULAS DE FILOSOFIA TORNA A AULA INTERESSANTE?

- () Sim
() Não
() Às vezes

- Justifique sua resposta.

5- O PROFESSOR AO DAR AULA DE FILOSOFIA USA IMAGEM, TEXTO, VÍDEO, MÚSICA, ENCENAÇÃO TEATRAL OU DESENHO COM QUAL FREQUÊNCIA?

- Frequentemente
- Quase sempre
- Raramente
- Nunca

Agradeço a sua participação

Apêndice C**QUESTIONÁRIO PÓS-INTERVENÇÃO****IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE**

NOME (Opcional): _____ TURMA: 8º ano A

IDADE (Anos completos): _____ SEXO: () Masculino () Feminino () Não declarado

1- O USO DE IMAGENS DURANTE A AULA DE FILOSOFIA AJUDOU VOCÊ A DESENVOLVER PENSAMENTOS CRÍTICO-REFLEXIVOS?

- () Sim
- () Não
- () Talvez

2- O USO DE IMAGENS (ILUSTRAÇÕES, DESENHOS, FIGURAS) DURANTE A AULA DE FILOSOFIA CONTRIBUIU PARA O SEU APRENDIZADO FILOSÓFICO?

- () Sim
- () Não
- () Talvez

3- O USO DE IMAGENS (ILUSTRAÇÕES, DESENHOS, FIGURAS) DURANTE A AULA FEZ VOCÊ PARTICIPAR MAIS DO ASSUNTO DA AULA?

- () Sim
- () Não
- () Talvez

4- O EMPREGO DE ANIMAÇÃO GRÁFICA NA AULA DE FILOSOFIA FACILITOU A COMPREENSÃO DO ASSUNTO ESTUDADO?

- () Sim
- () Não
- () Talvez

5- PARA VOCÊ, A EXPERIÊNCIA DE PENSAR SOBRE QUESTÕES DO DIA A DIA A PARTIR DE IMAGEM, TEXTO E ANIMAÇÃO GRÁFICA ESTIMULOU-O A CRIAR OUTRAS FORMAS DE EXPRESSÃO FILOSÓFICA?

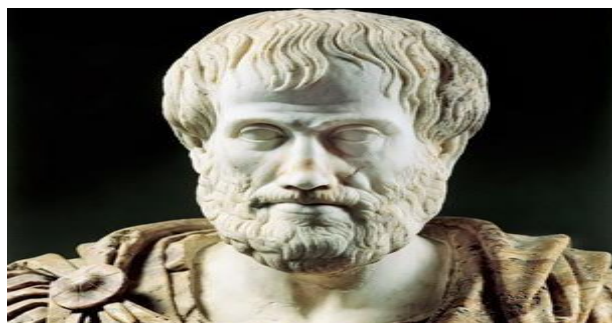
- Sim
- Não
- Talvez

6- AS ATIVIDADES FILOSÓFICAS REALIZADAS ATRAVÉS DO USO DE IMAGENS, TEXTOS E ANIMAÇÃO GRÁFICA TORNARAM A AULA ATRATIVA?

- Sim
- Não
- Talvez

Agradeço a sua participação

Apêndice D



Biografia de Aristóteles

Aristóteles (384-322 a.C), além de filósofo e pesquisador foi, também, educador. O “a clara inteligência”, epíteto que recebera de seu mestre Platão, ministrou curso de retórica na Academia e, anos mais tarde, atuou como tutor de Alexandre Magno - o Grande. Teve 200 obras escritas, das quais somente 30 restaram e chegaram até nossos dias. **Esse pensador nos deixa relevantes reflexões pedagógico-filosóficas, evidentemente, porque seus escritos por serem tão amplos e profundos chegaram a abarcar as mais variadas áreas do conhecimento humano, inclusive, a educação.**

Sua obra *Ética a Nicômaco* reúne dez livros e versa sobre assuntos referentes à moral e ao caráter; enfoca, também, os meios para alcançar a *Eudaimonia*. Esse excerto (Livro I, 13, 1103a 4 até o Livro II, 9, 1109b 7), foi escolhido porque trata de uma problemática corrente nos dias hodiernos, a saber, a nossa maneira de agir reflete ou não o nosso caráter? Esse é o nosso objeto de estudo.

Excerto da *Ética a Nicômaco* (Livro I, 13, 1103a 4 até o Livro II, 9, 1109b 7)

[...] a virtude também é diferenciada [...]. algumas formas são chamadas *intelectuais* e outras *morais*.¹⁵⁵ A *sabedoria*, o *entendimento* e a *prudência*¹⁵⁶ são virtudes intelectuais; *generosidade* e *moderação*¹⁷⁷ são morais. Ao falarmos do caráter moral¹⁷⁸ de alguém, não nos exprimimos dizendo que é sábio ou dotado de entendimento, mas que é uma pessoa moderada ou sóbria. [...] e chamamos de virtudes as disposições dignas de louvor¹⁷⁹.

[...] a virtude moral ou ética é o produto do hábito [...]. E, portanto, fica evidente, inclusive, que não é a natureza que produz nenhuma das virtudes morais em nós, uma vez que nada que seja natural é passível de ser alterado pelo hábito. Por exemplo, a pedra, cuja natureza é se mover para baixo, não pode, por força de ser habituada, mover-se para cima, ainda que nos dispuséssemos a tentar habituá-la a fazê-lo lançando-a para cima dez mil vezes; nem pode o fogo ser habituado a mover-se para baixo e tampouco qualquer outra coisa que naturalmente se comporta de uma maneira ser habituada de modo a comportar-se de uma outra maneira. As virtudes não são geradas nem em decorrência da natureza nem contra a natureza,¹⁶¹ a qual nos capacita a recebê-las, capacidade que é aprimorada e amadurecida pelo hábito.

As virtudes, [...] nós as adquirimos por tê-las posto em prática, tal como no que toca às artes. De fato, aprendemos, nesse caso, executando o que teremos que executar. Exemplo: homens se tornam construtores construindo e se tornam tocadores de lira tocando lira. *Analogamente, é a realização de atos justos que nos torna justos, a de atos moderados que nos torna moderados, a de atos corajosos que nos torna corajosos [...]*. As ações que constituem [...] instrumentos para a produção de quaisquer virtudes são idênticas àquelas que são instrumentos da destruição dessas virtudes, o mesmo ocorrendo com as artes; com efeito, tanto os bons tocadores de lira como os maus são produzidos pela ação de tocar lira, ocorrendo coisa semelhante com os construtores e todos que se dedicam às artes; do mesmo modo que vos tornareis um bom construtor se construídes bem, vos tornareis um mau construtor se construídes mal. *Se assim não fosse, não haveria qualquer necessidade de mestres, entendendo-se que todos já nasceriam bons ou maus profissionais. O mesmo, assim, vale para as virtudes. [...] em síntese, nossas disposições são geradas por atividades semelhantes. Conseqüentemente, nos compete controlar nossas atividades do ponto de vista qualitativo, já que isso determina a qualidade de nossas disposições.* Não é, portanto, de pouca importância se somos educados ¹⁶⁸ mediante certos hábitos ou outros; é, ao contrário, de imensa, ou melhor, de total importância.

[...] *é necessário investigarmos o que diz respeito à conduta* ¹⁷⁰ e indagarmos como agir, uma vez que nossas ações, como asseveramos, determinam a qualidade da formação de nossas disposições.

Agir de acordo com a justa razão ¹⁷¹ é um princípio comum e pode ser tomado como nossa hipótese [...].

[...] *a virtude moral diz respeito a prazeres e dores.* ¹⁸⁰ De fato, é devido ao prazer que realizamos ações vis e devido à dor que deixamos de realizar ações nobres. Daí a importância, segundo Platão, de ser especificamente educado desde a infância a gostar e a não gostar das coisas: nisso consiste efetivamente a educação correta ¹⁸¹.

[...] *a virtude é a qualidade segundo a qual agimos da melhor forma no tocante aos prazeres e às dores e que o vício* ¹⁸⁷ é o oposto.

[...] é também graças ao prazer e à dor que todos nós, em maior ou menor grau, avaliamos nossas ações. Em razão disso, eles são necessariamente a nossa maior *preocupação*. ¹⁸⁹ De fato, sentir prazer e dor *correta ou incorretamente* ¹⁹⁰ exerce um grande efeito sobre a conduta.

[...] *a virtude é gerada a partir da realização regular de ações justas e moderadas. Assim, as ações são qualificadas de justas e moderadas quando consistem nos atos que homens justos e moderados realizariam. É, portanto, correto dizer que alguém se torna justo realizando ações justas e moderado realizando ações moderadas [...]*.

[...] a virtude possui a qualidade de visar a mediania. Eu me refiro à virtude moral, ²⁰⁹ pois esta diz respeito às paixões e ações nas quais existe excesso ou deficiência, ou a mediania. [...] a virtude é uma espécie de mediania.

Conclui-se ser a virtude um estado que leva à prévia escolha e que consiste na mediania relativa a nós, sendo isso determinado pela razão, isto é, como a pessoa dotada de prudência o determinaria.

Em todas as coisas a mediania é louvável, enquanto os extremos não são nem corretos nem louváveis, mas repreensíveis. ²⁴⁷

[...] nossa natureza determina que sejamos mais inclinados aos prazeres, razão pela qual estamos mais dispostos ao desregramento {do que ao decoro}. ²⁷⁰ Classificamos como contrárias à mediania, portanto, as coisas [...] para cujo desvio estamos mais propensos. Assim, o *desregramento*, que é excesso, é *mais contrário* ²⁷¹ da *moderação*.

O SUFICIENTE FOI DITO [...] que a virtude moral é uma mediania [...] entre dois vícios (um em função do excesso e o outro em função da deficiência); [...] ela o é porque visa a atingir o ponto mediano nas paixões e nas ações. É por isso que ser virtuoso requer esforço.

[...] rumando para longe do nosso erro alcançaremos um ponto mediano.

Fonte: ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução, textos adicionais e notas: Edson Bini. 4. ed. São Paulo: Edipro, 2014. (Série Clássicos Edipro).

Apêndice E

Questões referentes ao excerto.

1. Uma pessoa que conhece as regras do trânsito como, por exemplos, respeitar a sinalização e não dirigir embriagado, ao decidir descumpri-las apresenta uma atitude:

- A- () Moral.
 B- () Imoral.
 C- () Amoral.

- Justifique sua resposta a partir do texto de Aristóteles.

2. Observe a tirinha e, a partir dos ensinamentos de Aristóteles acerca da virtude moral, responda à questão a seguir:



* Em que medida o comportamento de Pedro e Ana se torna vicioso frente a fala da Manuela?

Justifique sua resposta.

3. A partir de sua análise a respeito da imagem a seguir, apresente seu entendimento acerca do que seja Ética e Moral.

A- () Moral é um conjunto de regras sociais; a Ética é a reflexão sobre essas regras sociais.

B- () Ética é o modo como agimos segundos os costumes que adquirimos ao longo da vida; Moral é investigar o comportamento humano.

C- () As palavras Ética e Moral possuem o mesmo significado, ou seja, são regras sociais.



4. Analise a imagem e, então, responda a seguinte questão:



Qual o seu posicionamento ético acerca da atitude do garoto que se encontra “furando” a fila? Justifique sua resposta.

5. Segundo Aristóteles, a mediania é:

A - () Excesso.

B - () Deficiência.

C - () O meio termo entre o excesso e a deficiência.

- Justifique sua resposta tendo como base o texto de Aristóteles.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução, textos adicionais e notas: Edson Bini. 4. ed. São Paulo: Edipro, 2014. (Série Clássicos Edipro).

FERNANDES, José S. **Ética, Moral e Cidadania - O que são?** Conceitos e Diferenças. In: gestaodesegurançaprivada.com.br. Disponível em: <<https://gestaodesegurançaprivada.com.br/etica-moral-e-cidadania-o-que-sao/>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

ACORDA E DESPERTA. **Fura fila**. In: YouTube.com. 14 fev. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vCC1gH4wyMw>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

LOPES. Daniel dos R. **Redação do Enem 2016: Intolerância Religiosa no Brasil**. In: estrategiaconcursos.com.br. 21 jun. 2019. Disponível em: <<https://www.estrategiaconcursos.com.br/blog/redacao-do-enem-2016/>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

JÚNIOR. J. I. R. **Qual é a diferença entre respeito e caráter?** In: jirjr.com. 5 dez.2018. Disponível em: <<https://jirjr.com/2018/12/05/qual-e-a-diferenca-entre-respeito-e-carater/>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

Apêndice F

IDENTIFICAÇÃO

ESCOLA: Unidade Integrada Manoel Campos Sousa.

LOCAL: Vila tropical, s/nº .Zona rural. Bom Jesus das Selvas - Maranhão.

TURMA: 8º ano A. Período: Novembro de 2020.

MATÉRIA: Filosofia

PROFESSOR: Zeabel de Arruda Filho.

ORIENTADOR (A): Franciele Monique. Scopetc dos Santos.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

I - TEMA

Ética e Moral.

II - CONTEÚDO

A virtude moral.

III- HABILIDADES

- Desenvolver a capacidade de pensar sobre a conduta humana.
- Participar de debates com vistas a expressarem suas reflexões acerca do modo de viver das pessoas.
- Inferir do excerto da obra *Ética a Nicômaco* – Livro I, 13, 1103a 4 até o Livro II, 9, 1109b 7, o modo de proceder do indivíduo em relação às suas próprias escolhas e decisões.
- Produzir narrativas de natureza filosófica através de elementos miméticos como, por exemplo: paródia, jornal, história em quadrinhos, encenação teatral, desenho e pintura.

IV - TEMPO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Quatro (4) aulas de, no máximo, uma (1) hora e trinta (30) minutos totalizando, assim, seis (6) horas/aulas.

V - CATEGORIAS

Ética.

Moral.

Virtude.

VI- RECURSOS

Humano (Discente, docente, coordenador pedagógico e gestor).

Material (Recurso educacional digital).

Financeiro (Fatura de internet banda larga e de dados, energia e impressão de atividades).

VII - UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS DURANTE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Caderno para anotações, lápis, caneta, borracha, apontador, pen drive, smartphone, computador e acessórios (mouse, carregador e fone de ouvido).

VIII - SISTEMATIZAÇÃO DAS AULAS

→ *Aula 1*

AMBIENTE DE ENSINO-APRENDIZAGEM REMOTO

Devido a pandemia provocada pela Covid-19, o processo educativo de 2020 precisou adaptar-se a essa nova realidade; nesse sentido, o ambiente de ensino-aprendizagem presencial foi substituído pelo virtual sendo este o lugar de realização de nossa intervenção filosófico-pedagógica.

O referido espaço está disponível e organizado aos estudantes por meio da ferramenta de comunicação digital denominada google meet. Esse recurso tecnológico fornece serviço de videoconferência interativa que possibilita a transmissão de imagem, voz e informação a distância ao usuário on-line, isto é, àquele que está conectado em tempo real como ambiente virtual.

Para que o estudante acesse a sala virtual é necessário, além de um dispositivo eletrônico⁵⁹ e internet, a utilização de um link gerado e compartilhado pelo professor ao seu convidado. Ao fazer uso do link o discente manifesta disponibilidade para participar da aula em formato remoto. O tempo previsto para o acesso de cada convidado à sala é de, aproximadamente, 10 segundos. Estão matriculados no oitavo (8º) ano vinte e seis (26) estudantes. Por estimativa, consideramos necessário disponibilizar o tempo cronológico de quatro (4) minutos para que todos os discentes acessem a sala virtual. **4 min.**

PREPARAÇÃO PARA O INÍCIO DA AULA

Estando o docente e os discentes a acessar o ambiente virtual de ensino- aprendizagem

⁵⁹ computador, tablet, smartphone (<https://aprendizagem-remota.cieb.net.br/guia>).

o professor, então, começa a interagir com vistas a prepará-los para o início da aula; essa preparação envolve o convite à prática de exercício de relaxamento, atenção e concentração conforme sugere Cunha (2008) ao discorrer sobre as atividades que promovem a sensação de redução do estado de estresse, tensão muscular e ansiedade no sujeito beneficiando, assim, sua saúde física, mental e emocional.

Seaward (2009), em seu livro *Stress - aprenda a lidar com as tensões do dia a dia e melhore sua qualidade de vida*, parece endossar as considerações de Cunha (2008) ao dizer que as situações de natureza espaço-temporal, psicoafetivo e nutricional quando propiciam extrema aflição na pessoa provocam anomalias que afetam sua condição de bem-estar.

O exercício proposto denomina-se alongamento dos braços, ombros e cabeça e visa, portanto, a reativação da circulação sanguínea. O professor apresenta aos estudantes o tutorial da Fisioprev descrito assim: *Como aliviar a tensão no pescoço, em apenas 5 minutos*. Esse material orienta a realização dessa atividade cuja duração é de, no máximo, seis minutos e a execução fica a critério do discente. **6 min.**

INTRODUÇÃO

Antes de iniciar a aula o professor propõe aos estudantes a elaboração conjunta de um contrato didático com vistas a estabelecer, segundo Brousseau (2008), as condições necessárias à organização do estudo tendo em conta a relação entre discente, docente e o saber. Após a concepção do contrato, o docente inicia a aula apresentando um breve relato acerca de fatos e acontecimentos que indicam a presença de atitudes que envolvem a noção de ética e moral aos estudantes com o intuito de estabelecer, de modo preliminar, a ambientação dos mesmos para com o conteúdo relacionados ao tema proposto. **10 min.**

DESENVOLVIMENTO

➤ Etapa 1.

Em consonância com alguns aspectos da abordagem metodológica de Salatiel (2011), o professor exhibe algumas imagens acerca do assunto com o propósito de estimular os estudantes à participação, para tanto, solicita aos discentes que respondam oralmente as questões apresentadas a seguir: O que você vê em cada imagem? Na sua opinião, o que essa imagem quer nos dizer? Por que agimos assim? Como adquirimos o nosso comportamento? Podemos mudar nossa maneira de agir? Como? O tipo de comportamento sugerido pela imagem contribui ou não para a nossa formação cidadã? Por quê?

A imagem aqui objetiva um tipo de formação que, supostamente, gera estímulo de

natureza provocativa no sujeito que a percebe. Nesse sentido, imaginamos que essa provocação eleva, de algum modo, a capacidade de abstração do homem possibilitando, assim, condições para a criação de conceitos. **15 min.**

➤ Etapa 2

Dada a participação dos estudantes frente às questões suscitadas a partir da exposição de imagens que dizem respeito ao modo como o indivíduo age diante das situações de natureza espaço-temporal, psicoafetivo, ambiental e nutricional, o professor, então, sugere aos discentes a leitura orientada de um texto filosófico compartilhado via webconferência, a saber: um excerto da obra *Ética a Nicômaco* de Aristóteles contido, especificamente, no livro II, 1, 1103a 17 – 1103b 25, da referida produção literária.

Antes dos aprendizes iniciarem a leitura desse fragmento textual, o docente apresenta considerações iniciais acerca do desenvolvimento dessa atividade ao proferir informações referentes à biografia de Aristóteles a partir das contribuições de Cordón (2014). **10 min.**

➤ Etapa 3

Em seguida, o docente propõe a seguinte tarefa aos estudantes: a seleção de uma cor por cada participante na tabela numérica das cores para servir como forma organizativa de indicação à leitura tanto da biografia quanto do excerto da *Ética a Nicômaco* de Aristóteles. Após cada discente escolher a cor pretendida, a biografia e o excerto são disponibilizados paralelamente (vale lembrar que o fragmento textual está com trechos destacados em cores diversas).

Cada estudante realiza a leitura colaborativa das partes constituintes da biografia e do excerto conforme a correspondência da cor que selecionou com a que aparece no fragmento textual. Ao término da leitura, os discentes são convidados a expressarem o que entenderam acerca do conteúdo lido. Em seguida, o professor apresenta a tabela das virtudes com o intuito de aprofundar o assunto. **35 min.**

TAREFA DE CASA

O professor propõe a seguinte tarefa para os alunos realizarem em casa, a saber: reler o excerto e, sempre que se fizer necessário, sublinhar as palavras que desconhecem o significado para, em seguida, pesquisarem através do uso de dicionário da Língua portuguesa, impresso ou *online*. **5 min.**

INDICAÇÃO DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Assistir ao vídeo de Diego Lima Trinchão, intitulado *Valores éticos e morais no*

contexto do cotidiano das crianças! (2018).

- Leitura do texto *Ética e Moral* (O problema da ação e dos valores. Pág. 291; Distinção entre moral e ética. Pág. 291 e 292). Livro: **Fundamentos de Filosofia**, de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes. São Paulo: Saraiva, 2010. **3 min.**

AVALIAÇÃO

Ocorre no decorrer da aula um (01), através da observação e registro feito pelo professor frente à participação e desenvolvimento dos discentes em relação às atividades propostas (leitura de imagens e texto filosófico, compreensão textual, exposição de ideias e pensamentos, pesquisa acerca do significado de palavras e anotações referentes ao conteúdo desenvolvido durante a aula).

CONCLUSÃO

No encerramento dessa aula o professor disponibiliza aos estudantes o excerto em mídia e sugere que o guarde em uma pasta de arquivo ou drive (Hard Disk - HD, pendrive e cartão de memória). Logo após, o professor abre espaço para eventuais dúvidas, sugestões, críticas e elogios dos discentes, bem como faz, caso necessário, algumas considerações sobre o desenvolvimento da aula; após esse momento, finaliza-a. **2 min.**

- Tempo da aula: 1 h 30 min.

→ **Aula 2.**

PREPARAÇÃO PARA O INÍCIO DA AULA

Ao adentrar o espaço da sala de aula remota o professor sugere aos estudantes exercício de relaxamento, atenção e concentração com o intuito de proporcionar a diminuição do estado de estresse, tensão muscular e ansiedade provocados por situações de natureza espaço-temporal, psicoafetivo e nutricional. O exercício proposto é o de respiração denominado respiração abdominal. O professor apresenta aos estudantes o tutorial do hospital de Clínicas de Porto Alegre que tem por título *Respiração diafragmática*. Esse material orienta a realização dessa atividade cuja duração é de, no máximo, três (3) minutos e execução conforme opção preferida pelo estudante, a saber, em pé ou sentado. **3 min.**

INTRODUÇÃO

O professor inicia a aula recapitulando alguns pontos abordados na aula anterior como,

por exemplo, a maneira que agimos, o impacto das nossas ações para o meio social e ambiental e, também, o que deve orientar a nossa tomada de decisão. Durante essa abordagem, o professor aproveita para ampliar o campo de investigação trazendo à reflexão situações de cunho político, religioso, econômico, artístico e tecnológico. 10 min.

DESENVOLVIMENTO

➤ Etapa 4

Adiante, o professor inicia conversa com os estudantes acerca da tarefa que fôra proposta para realizarem em casa, pedindo o relato de suas experiências durante o desenvolvimento de cada etapa dessa atividade, enfatizando avanços e dificuldades no decorrer da construção do conhecimento. 10 min.

➤ Etapa 5

Em seguida, o professor, juntamente com os discentes se dispõem a reelaborarem o excerto. Para tanto, se servem das palavras pesquisadas em dicionário (impresso ou on-line) para substituir aquelas destacadas durante o desenvolvimento da atividade anterior. Após a reescrita do excerto, o professor apresenta a próxima atividade, a saber: dinâmica denominada “Roleta de Pandora”. 30 min.

➤ Etapa 6

Inicialmente, o professor fala sobre a dinâmica “Roleta de Pandora”, em seguida forma quatro grupos com representantes para que estes façam o elo entre grupo e professor. Feito isso, o docente convida um participante do grupo um (1) para começar o jogo girando a roleta e sorteando uma pergunta ao qual a equipe em conjunto formula a resposta e divulga a solução encontrada acerca da situação-problema; logo depois, o integrante do grupo dois (2) e, assim sucessivamente até conclusão dessa atividade lúdica. Nessa roleta constam símbolos alfanuméricos que indicam o tipo de situação-problema a ser solucionada pela equipe que a selecionou. As questões em sorteio foram produzidas a partir do excerto da *Ética a Nicômaco*.

Adiante, o professor apresenta a tabela do conhecimento a ser preenchida pelos grupos A, B, C e D, respectivamente. O preenchimento da tabela ocorrerá, portanto, após a resolução da questão selecionada por cada grupo participante da atividade de natureza lúdica. O professor, então, registra cada solução apresentada pelos discentes nessa tabela do conhecimento com vistas a materializar o resultado das reflexões produzidas acerca do assunto proposto durante a aula. 30 min.

TAREFA DE CASA

O estudante ouvir em casa uma das músicas indicadas como atividade complementar e, posteriormente, produzir uma reflexão acerca do conteúdo da opção selecionadas, isto é, da música escolhida e apresentá-la por meio de elementos miméticos (paródia, desenho, História em Quadrinhos, animação, escultura, pintura e produção textual).

INDICAÇÃO DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Ouvir a música Planeta Azul, de Mara Maravilha, contida no álbum Mara (1989), ou se preferir, assistir ao vídeo clip da referida música no site <https://www.vagalume.com.br/mara-maravilha/discografia>.
- Ouvir a música Burguesia, de Cazuza, contida no álbum Burguesia (1989), ou se preferir, assistir ao vídeo clip da referida música no site <https://www.vagalume.com.br/cazuza/discografia>. 3 min.

AVALIAÇÃO

Ocorrerá no decorrer da aula 02, através da observação e registro feito pelo professor frente à participação e desenvolvimento dos discentes em relação as atividades propostas (reelaboração do excerto, resolução de situações-problemas, entre outras).

CONCLUSÃO

O docente abre espaço para eventuais dúvidas, sugestões, críticas e elogios dos discentes, bem como faz, caso necessário, algumas considerações sobre o desenvolvimento da aula. Após esse momento, finaliza-a. 2 min.

- Tempo da aula: 1 h 30 min.

→ ***Aula 3.***

PREPARAÇÃO PARA O INÍCIO DA AULA

Ao adentrar no espaço da sala de aula o professor sugere aos estudantes exercício de relaxamento, atenção e concentração com o intuito de proporcionar a diminuição do estado de estresse, tensão muscular e ansiedade provocados por situações que ocorrem durante a relação do sujeito com elementos de natureza espaço-temporal, psicoafetivo e nutricional. O exercício proposto é para a oxigenação do cérebro, denomina-se respiração profunda. O professor apresenta aos estudantes o tutorial da Unimed Ponta Grossa intitulado *Exercícios respiratórios*

com a fisioterapeuta Cinthia; esse material orienta a realização da atividade de respiração profunda. O tempo de duração do tutorial é de, no máximo, dois (4) minutos e execução, preferencialmente, sentado. 4 min.

INTRODUÇÃO

O professor inicia a aula conversando com os estudantes sobre a experiência relativa a tarefa de casa que fora proposta na aula anterior. Em seguida, o docente solicita aos discentes a apresentação das produções que desenvolveram. Após esse momento, o professor encaminha a próxima fase da aula, a saber, etapa sete (7). 10 min.

DESENVOLVIMENTO

➤ Etapa 7

Nessa etapa, o docente solicita aos discentes a realização de uma pesquisa que tem finalidade localizar, observar e registrar situações que dizem respeito a conduta humana. Em seguida, o docente propõe aos estudantes a leitura e descrição crítica desse material relacionando-o com a realidade de modo a construir uma experiência filosófica que possibilite a criação de conceitos a partir de produções de natureza mimética como, por exemplos, poesia, paródia, dramatização, pintura, histórias em quadrinhos e jornal impresso. Os discentes serão orientados pelo professor durante a elaboração do material impresso ou midiático. 60 min.

TAREFA DE CASA

Organizar em casa o material produzido no decorrer da aula três (3) para apresentação na próxima aula.

INDICAÇÃO DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR

- Assistir ao filme Home - nosso planeta, nossa casa (2009). Diretor do filme: Yann Arthus-Bertrand, ambientalista francês.
- Leitura do livro Antes e Depois, de Anne-Margot Ramstein e Matthias Aregui, Ubatuba, SP: Livros da Raposa Vermelha - LRV, 2015. 3 min.

AValiação

Ocorrerá no decorrer da aula três (3), através da observação e registro feito pelo professor frente à participação e desenvolvimento dos discentes em relação as atividades propostas (pesquisa on-line e produção artístico-filosófica).

CONCLUSÃO

O docente abre espaço para eventuais dúvidas, sugestões, críticas e elogios dos discentes em relação a tarefa proposta e a aula ministrada, bem como faz, caso necessário, algumas considerações sobre o desenvolvimento da aula. Após esse momento, encerra a aula. 3 min.

- Tempo da aula: 1 h 30 min. (Restando 1 min).

→ ***Aula 4.***

PREPARAÇÃO PARA O INÍCIO DA AULA

Ao adentrar no espaço da sala de aula o professor sugere aos estudantes exercício de relaxamento, atenção e concentração com o intuito de proporcionar a diminuição do estado de estresse, tensão muscular e ansiedade provocados por situações que ocorrem durante a relação do sujeito com elementos de natureza espaço-temporal, psicoafetivo e nutricional. O exercício proposto é para relaxamento muscular, denomina-se relaxamento muscular progressivo. O professor apresenta aos estudantes o tutorial da NeuroUp intitulado *Relaxamento muscular progressivo - cabeça*. Esse material orienta a realização dessa atividade cuja duração é de, aproximadamente, cinco (5) minutos e, execução conforme preferência do participante acerca das alternativas propostas, a saber, em pé ou sentado. 5 min.

INTRODUÇÃO

O professor inicia a aula conversando com os estudantes sobre a organização da tarefa que fôra proposta para casa. Em seguida, orienta-os em relação a ordem das apresentações e o tempo disponível para que cada grupo apresente sua produção de natureza artístico- filosófica. 10 min.

DESENVOLVIMENTO

➤ Etapa 9

Nessa etapa, o docente abre espaço para que cada estudante faça a apresentação do material elaborado. No decorrer das exposições o professor registra por meio de fotografia, print ou gravação o evento. Ao término da exibição das produções o docente faz algumas considerações acerca da participação dos estudantes nas apresentações, bem como solicita para eles, se possível, o armazenamento e posterior encaminhamento de uma cópia dessas produções para seu e-mail como forma de preservá-los pelo tempo em que o discente possa manter vínculo

com a turma. 40 min.

CONCLUSÃO

O docente dá por encerrada as apresentações e, em seguida, faz apontamentos acerca do desempenho dos estudantes durante a aula 04, assim como no decorrer de cada fase da intervenção filosófico-pedagógica. Após esse momento, o professor fala sobre o preenchimento do questionário pós sequência didática; logo depois, este (o docente) entrega aos estudantes o questionário pós sequência didática para que respondam. Recolhe os questionários devidamente respondidos e informa o encerramento da intervenção. 25 min.

AVALIAÇÃO

Ocorre no decorrer da aula 04, através da observação e registro feito pelo professor frente à participação e desenvolvimento dos discentes em relação as atividades propostas (pesquisas que dizem respeito a conduta das pessoas e, elaboração e apresentação das produções de natureza artístico-filosóficas).

IX - FINALIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.

O encerramento da sequência didática se dá mediante o cumprimento de todas as etapas previstas nela, bem como da efetiva observação, registro e desenvolvimento das atividades realizadas pelos estudantes através da leitura e interpretação de imagens e textos, debates e produção de material (paródia, jornal, história em quadrinhos, encenação teatral e pintura.). 10 min.

- Tempo da aula: 1 h 30 min.

OBSERVAÇÃO: Esta sequência didática foi elaborada a partir da revisão bibliográfica das Obras de Antoni Zabala (1998), intitulada *A prática educativa: como ensinar*; e, de Bernard Schneuwly e colaboradores (2004), intitulada *Gêneros orais e escritos na escola*.

X – REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução, textos adicionais e notas: Edson Bini. 4. ed. São Paulo: Edipro, 2014. (Série Clássicos Edipro).

BROUSSEAU, Guy. **Introdução ao estudo da teoria das situações didáticas:** conteúdos e métodos de ensino. Tradução: Camila Bogéa. São Paulo: Ática, 2008.

CAZUZA. **Burguesia.** Rio de Janeiro. Polygram: 1989. 5 min 35 seg. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/cazuza/discografia>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA - CIEB. **Estratégias de Aprendizagem Remota (EAR):** Envio de conteúdos digitais em ferramentas on-line. São Paulo: Portal CIEB, 2016. Disponível em: <<https://cieb.net.br/>>. Acesso em: 17 out. 2020.

CORDÓN, Juan M. N; MARTINEZ, Tomas C. **História da Filosofia:** dos pré-socráticos à Filosofia contemporânea. Tradução da antologia de textos: Alberto Gomes. Lisboa: Edições 70, 2014. (Extra-colecção).

COTRIM, G.; FERNANDES, M. **Fundamentos de filosofia.** São Paulo: Saraiva, 2010.

CUNHA, J. A. *et al.* **Filosofia para crianças:** orientação pedagógica para educação infantil e ensino fundamental. Campinas: Alínea, 2008.

FISIOPREV. **Como aliviar a tensão no pescoço, em apenas 5 minutos!** *In:* Youtube. 22 fev. 2019. 5 min 49 seg. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EqNbqY-U5sQ>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

HOSPITAL DE CLÍNICAS DE PORTO ALEGRE - HCPA. **Respiração diafragmática.** *In:* Youtube. 20 mai. 2020. 2 min 19 seg. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Px54tGh4Ub8>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

MARAVILHA, Mara. **Planeta azul.** Rio de Janeiro. EMI - Odeon: 1989. 5 min 01 seg. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/mara-maravilha/discografia>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

NEROUP. **Relaxamento muscular progressivo - cabeça.** *In:* Youtube. 11 dez. 2019. 4 min 28 seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BHEJCW_z80M>. Acesso em: 15 nov. 2020.

RAMSTEIN, Anne-Margot; AREGUI, Matthias. **Antes e Depois.** 1. ed. Ubatuba: Livros da Raposa Vermelha - LRV, 2015.

SALATIEL, José Renato. **Metodologia do ensino de filosofia.** São Luís, MA: UemaNet, 2011.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (Coleção: As Faces da Linguística Aplicada).

SEAWARD, Brian Luke. **Stress:** aprenda a lidar com as tensões do dia-a-dia e melhore sua qualidade de vida. Tradução: Maria da Graça da Silva. Revisão técnica: Maria F. F. Ricco. 5. ed. São Paulo: Novo Conceito, 2009.

TRINCHÃO, Diego L. **Valores éticos e morais das crianças!** *In:* Youtube. 22 jan. 2018. 5 min 30 seg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dIXRZ_sE500>. Acesso

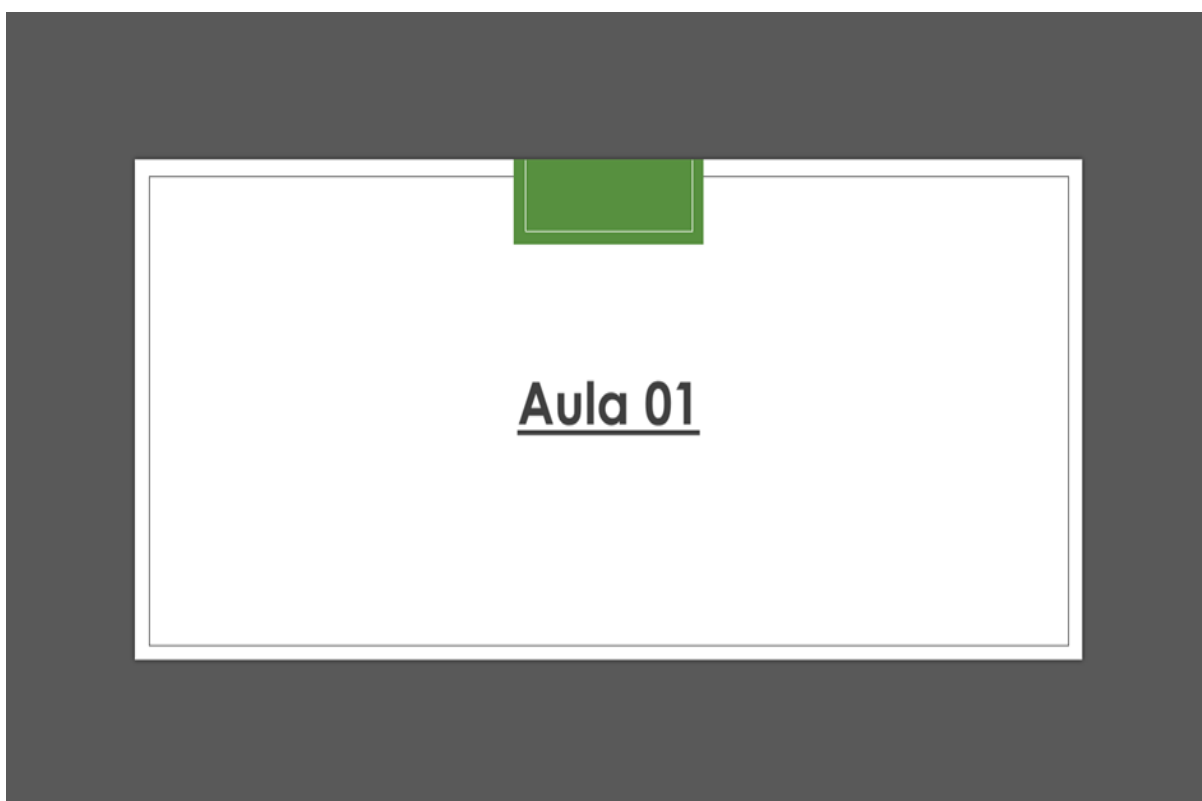
em:25 mar. 2020.

UNIMED PONTA GROSSA. **Exercícios respiratórios com a fisioterapeuta Cinthia.** *In:* Youtube. 25 abr. 2020. 3 min 21 seg. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=MYZhGo8NkPM>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

VALENTE, Luís. **HOME** – Nosso Planeta, Nossa Casa. *In:* Youtube. 22 fev. 2014. 1 h 58 min26 seg. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Wa546EesVPE>>. Acesso em: 25mar. 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. PortoAlegre: ArtMed, 1998.

Apêndice G

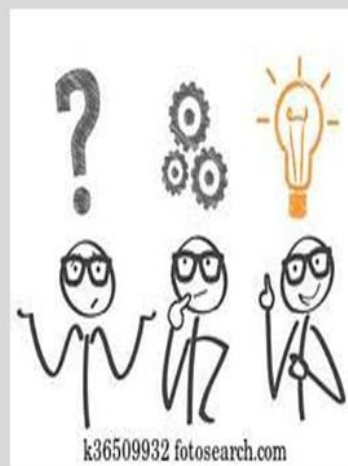






Questões

- O que você vê em cada imagem? (ação humana).
- Na sua opinião, o que essas imagens querem nos dizer? (tratar sobre o resultado da ação humana).
- Por que agimos assim?
- Podemos mudar nossa maneira de viver? Como?
- Os tipos de comportamentos apresentados nas imagens contribuem ou não para a nossa formação cidadã? Por quê?



Cada estudante escolhe uma cor na tabela numérica das cores.



Seguindo a ordem numérica das cores, cada estudante realiza a leitura tanto da biografia de Aristóteles quanto do excerto de sua obra *Ética a Nicômaco*.



Após a conclusão da leitura colaborativa, os discentes expressam o que entenderam do referido texto.



O professor registra avanços e dificuldades dos estudantes em relação ao entendimento do texto.

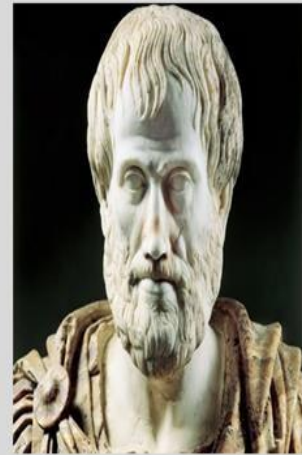
Tabela numérica das cores

1	2	3	4
5	6	7	8
9	10	11	12
13	14	15	16
17	18	19	20
21	22	23	24
25	26	27	28

Biografia do autor

Aristóteles nasceu, provavelmente, entre os anos de 385 ou 384 a. C., na cidade de Estagira - Macedônia. Seu pai (Nicômaco) era médico e, sua mãe (Féstias) parteira. Aos sete (07) anos de idade ficou órfão, então ficou sob os cuidados de seu tio Proxeno. Estudou na Academia de Platão e nela permaneceu durante vinte (20) anos, aproximadamente. Anos mais tarde, atuou como tutor de Alexandre Magno - o Grande. No ano 335 a. C. funda a sua própria escola, o Liceu. Aristóteles morreu na Ilha de Eubeia, em Cálcis - Grécia, provavelmente, entre os anos de 322 ou 321 a.C.

Esse filósofo teve 200 obras escritas, das quais somente 30 restaram e chegaram até nossos dias. Sua obra *Ética a Nicômaco* reúne dez livros e versa sobre assuntos referentes à moral e a ética. A elaboração desse clássico ocorreu numa época marcada pela fundação do Liceu em Atenas, conflitos entre Alexandre - O grande e os persas, e a morte de Alexandre em 323.



Leitura colaborativa

Excerto da *Ética a Nicômaco* (Livro I, 13, 1103a 4 até o Livro II, 9, 1109b 7).

[...] a virtude também é diferenciada [...]. algumas formas são chamadas intelectuais e outras morais.¹⁵⁵ A sabedoria, o entendimento e a prudência¹⁵⁶ são virtudes intelectuais; generosidade e moderação¹⁵⁷ são morais. Ao falarmos do caráter moral¹⁵⁸ de alguém, não nos exprimimos dizendo que é sábio ou dotado de entendimento, mas que é uma pessoa moderada ou sóbria. [...] e chamamos de virtudes as disposições dignas de louvor.¹⁵⁹

[...] a virtude moral ou ética é o produto do hábito [...]. E, portanto, fica evidente, inclusive, que não é a natureza que produz nenhuma das virtudes morais em nós, uma vez que nada que seja natural é passível de ser alterado pelo hábito. Por exemplo, a pedra, cuja natureza é se mover para baixo, não pode, por força de ser habituada, mover-se para cima, ainda que nos dispuséssemos a tentar habituá-la a fazê-lo lançando-a para cima dez mil vezes; nem pode o fogo ser habituado a mover-se para baixo e tampouco qualquer outra coisa que naturalmente se comporta de uma maneira ser habituada de modo a comportar-se de uma outra maneira. As virtudes não são geradas nem em decorrência da natureza nem contra a natureza,¹⁶¹ a qual nos capacita a recebê-las, capacidade que é aprimorada e amadurecida pelo hábito.

As virtudes, [...] nós as adquirimos por tê-las posto em prática, tal como no que toca às artes. De fato, aprendemos, nesse caso, executando o que teremos que executar. Exemplo: homens se tornam construtores construindo e se tornam tocadores de lira tocando lira. Analogamente, é a realização de atos justos que nos torna justos, a de atos moderados que nos torna moderados, a de atos corajosos que nos torna corajosos [...]. As ações que constituem [...] instrumentos para a produção de quaisquer virtudes são idênticas àquelas que são instrumentos da destruição dessas virtudes, o mesmo ocorrendo com as artes; com efeito, tanto os bons tocadores de lira como os maus são produzidos pela ação de tocar lira, ocorrendo coisa semelhante com os construtores e todos que se dedicam às artes; do mesmo modo que vos tornareis um bom construtor se construídes bem, vos tornareis um mau construtor se construídes mal. Se assim não fosse, não haveria qualquer necessidade de mestres, entendendo-se que todos já nasceriam bons ou maus profissionais. O mesmo, assim, vale para as virtudes. [...] em síntese, nossas disposições são geradas por atividades semelhantes. Conseqüentemente, nos compete controlar nossas atividades do ponto de vista qualitativo, já que isso determina a qualidade de nossas disposições. Não é, portanto, de pouca importância se somos educados¹⁶⁸ mediante certos hábitos ou outros; é, ao contrário, de imensa, ou melhor, de total importância.

[...] é necessário investigarmos o que diz respeito à conduta¹⁷⁰ e indagarmos como agir, uma vez que nossas ações, como asseveramos, determinam a qualidade da formação de nossas disposições.

Agir de acordo com a justa razão¹⁷¹ é um princípio comum e pode ser tomado como nossa hipótese [...].

[...] a virtude moral diz respeito a prazeres e dores.¹⁸⁰ De fato, é devido ao prazer que realizamos ações vis e devido à dor que deixamos de realizar ações nobres. Daí a importância, segundo Platão, de ser especificamente educado desde a infância a gostar e a não gostar das coisas: nisso consiste efetivamente a educação correta¹⁸¹.

[...] a virtude é a qualidade segundo a qual agimos da melhor forma no tocante aos prazeres e às dores e que o vício¹⁸⁵ é o oposto.

[...] é também graças ao prazer e à dor que todos nós, em maior ou menor grau, avaliamos nossas ações. Em razão disso, eles são necessariamente a nossa maior preocupação.¹⁸⁹ De fato, sentir prazer e dor correta ou incorretamente¹⁹⁰ exerce um grande efeito sobre a conduta.

[...] a virtude é gerada a partir da realização regular de ações justas e moderadas. Assim, as ações são qualificadas de justas e moderadas quando consistem nos atos que homens justos e moderados realizariam. É, portanto, correto dizer que alguém se torna justo realizando ações justas e moderado realizando ações moderadas [...].

[...] a virtude possui a qualidade de visar a mediania. Eu me refiro à virtude moral,²⁰⁹ pois esta diz respeito às paixões e ações nas quais existe excesso ou deficiência, ou a mediania. [...] a virtude é uma espécie de mediania.

Conclui-se ser a virtude um estado que leva à prévia escolha e que consiste na mediania relativa a nós, sendo isso determinado pela razão, isto é, como a pessoa dotada de prudência o determinaria.

Em todas as coisas a mediania é louvável, enquanto os extremos não são nem corretos nem louváveis, mas repreensíveis.²⁴⁹

[...] nossa natureza determina que sejamos mais inclinados aos prazeres, razão pela qual estamos mais dispostos ao desregramento {do que ao decoro}.²⁵⁰ Classificamos como contrárias à mediania, portanto, as coisas [...] para cujo desvio estamos mais propensas. Assim, o desregramento, que é excesso, é mais contrário²⁵¹ da moderação.

O SUFICIENTE FOI DITO [...] que a virtude moral é uma mediania [...] entre dois vícios (um em função do excesso e o outro em função da deficiência); [...] ela o é porque visa a atingir o ponto mediano nas paixões e nas ações. É por isso que ser virtuoso requer esforço.

[...] rumando para longe do nosso erro alcançaremos um ponto mediano.

Fonte:

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução, textos adicionais e notas: Edson Bini. 4. ed. São Paulo: Edipro, 2014. (Série Clássicos Edipro).



Análise filosófica

O que os estudantes gostariam de falar acerca da biografia de Aristóteles e do excerto da *Ética a Nicômaco*?



Tabela das virtudes

SITUAÇÕES QUE ENVOLVEM...	VÍCIO POR FALTA	VIRTUDE (meio-termo)	VÍCIO POR EXCESSO
Perigo	Medo	Coragem	Destemor
Sentimento	Insensibilidade	Moderação	Desregramento
Dinheiro	Mesquinhez	Generosidade	Prodigalidade
Vingança	Desânimo	Brandura	Irascibilidade
Verdade	Autodepreciação	Veracidade	Ostentação
Diversão	Grosseria	Espirituosidade	Gracejo
Sociabilidade	Mal humor	Amistosidade	Bajulação
Exposição	Acanhamento	Cautela	Desavergonhado
Sucesso	Inveja	Justa indignação	Malevolência

FONTE: Ética a Nicômaco

Tarefa p/
casa

Reler o excerto, sublinhando palavras as quais desconheçam o significado para, em seguida, pesquisarem o significado de tais vocábulos grifados através do uso de dicionário da Língua portuguesa, impresso ou online.



Assistir ao vídeo de Diego Lima Trinchão, intitulado Valores éticos e morais no contexto do cotidiano das crianças! (2018), no Youtube.



Leitura do texto Ética e Moral (O problema da ação e dos valores. Pág. 291; distinção entre moral e ética. pág. 291 e 292). Livro: Fundamentos de Filosofia, de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes. São Paulo: Saraiva, 2010.

Indicação



Avaliação

Através da observação e registro feito pelo professor frente à participação e desenvolvimento dos discentes em relação as atividades propostas (leitura de imagens e texto filosófico, compreensão textual, exposição de ideias e pensamentos, pesquisa acerca do significado de palavras, entre outras).





Aula 02

Recapitulando aula 01

O que deve orientar a nossa maneira de viver

Pensamos sobre o impacto das nossas ações ao meio ambiente antes de agirmos?

Ampliar essa abordagem trazendo novos elementos para a aula como, por exemplos, situações que envolvem questões de cunho político, religioso, econômico, e assim por diante.

Tarefa p/ casa: socialização em sala



Relato de experiência dos estudantes acerca do desenvolvimento de cada etapa dessa atividade, enfatizando avanços e dificuldades no decorrer do processo de construção do conhecimento.



Reelaboração do excerto

O professor juntamente com os estudantes se dispõem a reelaborarem de modo articulado o excerto, com vistas a manter sua coerência textual. Para tanto, substituirão as palavras destacadas por cada discente por novos significados resultantes de suas próprias pesquisas.



Dinâmica Roleta de Pandora

Um estudante de cada grupo é convidado a acionar a roleta com vistas a sortear para o seu grupo uma pergunta; Em seguida, cada discente desenvolve juntamente com seu grupo uma possível solução ao desafio proposto. Adiante, apresenta o resultado das reflexões produzidas pelo equipe acerca da questão sorteada. As respostas elaboradas vão preencher a tabela do conhecimento.

1. Observe a tirinha a seguir.



* A partir dos ensinamentos de Aristóteles acerca da virtude moral, responda a seguinte questão, a saber: em que medida o comportamento de Pedro e Ana se torna vicioso frente a fala da Manuela? Justifique sua resposta.

PERGUNTAS



2. Após analisar a imagem a seguir, marque a opção que melhor define seu entendimento acerca do conceito de Ética e Moral:

A - () Moral é um conjunto de regras sociais; a Ética é a reflexão sobre essas regras sociais.

B - () Ética é o modo como agimos segundo os costumes que adquirimos ao longo da vida; Moral é investigar o comportamento humano.

C - () As palavras Ética e Moral possuem o mesmo significado, ou seja, são regras sociais.



3. A partir das considerações de Aristóteles acerca da virtude moral, apresente o seu entendimento acerca do que seja a mediania. Para isso, marque a opção que melhor expressa seu entendimento a esse respeito.

A - () Excesso.

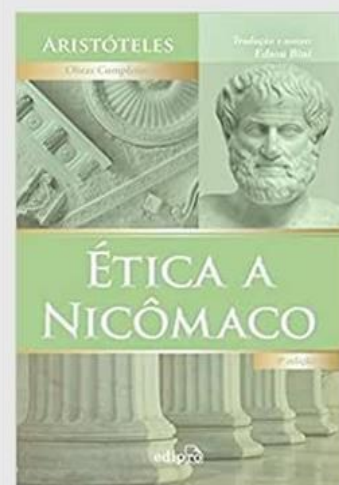
B - () Deficiência.

C - () O meio termo entre o excesso e a deficiência, ou seja, a moderação.

- Justifique sua resposta tendo como base o texto de Aristóteles.

Excerto da obra *Ética a Nicômaco*

(Livro I, 13, 1103a 4 até o Livro II, 9, 1109b 7)



4. Observe a figura abaixo.



Para você, a tolerância religiosa praticada pelas pessoas revela um comportamento de valor moral? Justifique sua resposta a partir do texto de Aristóteles.

Tabela do conhecimento

	GRUPO A	GRUPO B	GRUPO C	GRUPO D
PERGUNTA 1	Resposta			
PERGUNTA 2		Resposta		
PERGUNTA 3			Resposta	
PERGUNTA 4				Resposta



Ouvir a música **Planeta Azul**, de Mara Maravilha, presente no álbum Mara (1989), ou, se preferir, assistir ao vídeo clip da referida música no Youtube.



Ouvir a música **Burguesia**, de Cazuza, presente no álbum Burguesia (1989), ou, se preferir, assistir ao vídeo clip da referida música no Youtube.

Indicação



Avaliação

Através da observação e registro feito pelo professor frente à participação e desenvolvimento dos discentes em relação as atividades propostas (dinâmica "caixa de Pandora, preenchimento coletivo da tabela do conhecimento e da reelaboração do excerto).

Aula 03



Socialização das experiências que os discentes tiveram durante a elaboração de material resultante de suas próprias ideias e pensamentos.



Apresentação das produções artístico-filosóficas.

Experiências compartilhadas



Pesquisar é preciso!

Investigar, observar e registrar situações que dizem respeito à conduta humana fazendo uso de ferramentas digitais como, por exemplos, smartphone, internet, computador.



Ler e descrever o cenário

O professor propõe aos discentes a leitura e descrição crítica do material pesquisado, relacionando-o com a realidade vigente.

Adiante, abre espaço para uma nova forma de experiência filosófica que possibilite a criação de conceitos a partir do uso de elementos miméticos como, por exemplos, poesia, paródia, dramatização, pintura, história em quadrinhos, jornal impresso ou virtual, animação e tirinhas.



Tarefa de casa

Organizar o material elaborado a partir de uma nova forma de experiência filosófica para demonstração na próxima aula.



Assistir ao filme Home – nosso planeta, nossa casa (2009), no Youtube.



Leitura do livro Antes Depois, de Anne-Margot Ramstein e Matthias Aregui, WMF Martins Fontes, 2015.

Indicação





Avaliação

Através da observação e registro feito pelo professor frente à participação e desenvolvimento dos discentes em relação as atividades propostas (pesquisa on-line e produção de natureza artístico-filosóficas).

AULA 04

Apresentações

- Orientações sobre a ordem das apresentações e o tempo disponível para que cada grupo apresente sua produção artístico-filosófica.
- Apresentação de cada estudante.
- Registro fotográfico, print ou gravação do evento.
- Considerações do professor sobre as apresentações.



Avaliação



Através da observação e registro feito pelo professor frente à participação e desenvolvimento dos discentes em relação as atividades propostas (pesquisa e produção artístico-filosófica).

FINALIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O encerramento da sequência acontece mediante o cumprimento de todas as etapas previstas no planejamento de aulas, bem como, a efetiva observação e registro do desenvolvimento dos estudantes por meio da leitura e interpretação de imagens e texto, debates, produção de material (paródia, jornal, história em quadrinhos, encenação teatral, pintura).

Aplicação do questionário pós-intervenção didática.

Agradecimentos.

Referências

- ADORNO, Nanda. **Criar uma roleta no power point tutorial**. In: Youtube, 2020. 20 min 3 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iKGh6RrtNBI>. Acesso em: 17 out. 2020.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução, textos adicionais e notas: Edson Bini. 4. ed. São Paulo: Edipro, 2014. (Série Clássicos Edipro).
- BALDASSIN, Paula. **Lixo no mar**. In: iGUi Ecologia, 2016. Disponível em: <https://www.iguiecologia.com/lixo-no-mar/>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- BLUERING. **Menino, dever casa, ilustração, escrivaniha**. In: CanStockPhoto, 2014. Disponível em: <https://www.canstockphoto.com.br/menino-dever-casa-escrivaniha-35222956.html>. Acesso em: 21 mar. 2020.
- CALIL, Angélica. **Você sabe a diferença entre Moral e Ética? entenda mais com um respaldo na filosofia**. In: Maxi Educa, 2017. Disponível em: <https://blog.maxieduca.com.br/diferenca-moral-etica/>. Acesso em: 21 mar. 2020.
- FRANTZ, Marielen W. **Horas-atividades complementares**. In: Unicatólica (Centro Universitário Católico do Tocantins), 2019. Disponível em: <https://to.catolica.edu.br/portal/noticias/comunicado-atividades-complementares-3/horas-atividades-complementares/>. Acesso em: 20 set. 2020.
- KIT8.NET. **Funcionário irritado e exasperado**. In: Shutterstock, 2020. Disponível em: <https://www.shutterstock.com/pt/image-vector/angry-exasperated-employee-487174441>. Acesso em: 20 mar. 2020.

KLEINA, Nilton. **5 pessoas que morreram enquanto tentavam tirar selfies em 2015 [vídeo]**. In: TecMundo, 2016. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/selfie/92923-5-pessoas-morreram-tentavam-tirar-selfies-2015-video.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MENEZES, Pedro. **Aristóteles**. In: TodaMatéria, 2020. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/aristoteles/>. Acesso em: 20 set. 2020.

PALTO. **A decisão das perguntas**. In: Dreamstime, 2020. Disponível em: <https://pt.dreamstime.com/fotos-de-stock-decis%C3%A3o-das-perguntas-image15188803>. Acesso em: 15 set. 2020.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO, PUC-RIO. **Jornada Luminen**. In: PUC RIO notícia em destaque, 2020. Disponível em: <https://www.puc-rio.br/noticias/jornada-luminen.html>. Acesso em: 12 ago. 2020.

SANTOS, A. da Silva. **Desmatamento**. In: Brazil Cartoon International, 2011. Disponível em: <<https://brazilcartoon.com/arionaurol/work/2315>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ESCOLA SÃO CARLOS BORROMEO. **Tarefa de casa**. In: Educação Scalabriniana Integrada Borromeo, 2019. Disponível em: <<https://esisaocarlosborromeo.com.br/noticia/2019-tarefas-de-casa>>. Acesso em: 21 set. 2020.

TRUEFFELPIX. **Thinking, homem negócios, resolvendo um problema**. In: Fotosearch Banco de Imagens, 2020. Disponível em: <<https://www.fotosearch.com.br/CSP821/k36509932/>>. Acesso em: 21 mar. 2020.

Apêndice H**FREQUÊNCIA DOS ESTUDANTES**

8º ANO A

NOME DOS ESTUDANTES	AULA 01	AULA 02	AULA 03	AULA 04
Ana Karlla Ribeiro do Nascimento	P	-	-	-
Ana Kely Silva de Jesus	-	-	-	-
André Vieira da Silva	-	P	P	P
Darlison Almeida Rios	-	-	-	-
Emerson da Silva Amorim	-	-	-	-
Gustavo de Moura Pereira	P	P	-	P
Ingrid Ferreira Silva	-	-	-	-
Jordean Lopes Barros	-	-	-	-
Karina de Jesus Sousa	-	-	-	-
Katiely Morais da Silva	-	-	-	-
Kauan Teles Veloso	-	-	-	-
Luís Fernando Santos Moura	P	-	-	-
Maria da Conceição Almeida Rios	-	-	-	-
Maria Eduarda Bezerra dos Santos	-	-	P	P
Mirian Gomes Silva	-	P	-	P
Mateus da Silva Nascimento	-	-	-	-
Rafaela Vieira da Silva	-	-	-	-
Rhaylla Thawanny Barbosa	-	-	-	-
Ruan Pablo Almeida Viana	P	-	-	-
Sarah Saraiva Rodrigues	P	-	-	-
Wesllany Menezes de Carvalho	-	-	-	-
Yan Bruno Freitas dos Santos	P	P	P	P

OBSERVAÇÃO:

Aula 01 ocorreu dia: 08 de dezembro 2020

Aula 02 ocorreu dia: 11 de dezembro 2020

Aula 03 ocorreu dia: 15 de dezembro 2020

Aula 04 ocorreu dia: 18 de dezembro 2020

Zeabel de Arruda Filho
(Professor e pesquisador)

Bom Jesus das Selvas – Maranhão

2021

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
FILOSOFIA
PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL
(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)



OF. Nº 07/19 – PROF-FILO

São Luís, 06 de dezembro de 2019

ILMA. SRA. FRANCISCA DAS CHAGAS GAMA DA SILVA
GESTORA DA UNIDADE INTEGRADA MANOEL CAMPOS SOUSA

Solicitamos à Vossa Senhoria que seja concedido a(o) aluna(o) ZEABEL DE ARRUDA FILHO, residente e domiciliado em Buriticupu– MA, mestrando do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), portadora do RG: 915756986 SSP-MA e do CPF: 91410657353 e matrícula UFMA nº 2019102312, autorização para aplicação de instrumentos de coletas de dados: questionários socioeconômico e étnico-cultural, questionário preliminar semi-estruturado e questionário pós-sequência didática junto a alunos da escola supracitada, assim como, com fundamento na Constituição Federal no seu artigo 5º, inciso XIV (“é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional”), inciso XXXIII (“todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral”) e no caput do artigo 37 (“a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência”), autorização para analisar o Projeto Político Pedagógico e o espaço físico e estrutural da escola supracitada, com vistas a realizar uma pesquisa acadêmica do projeto de mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) intitulado PEDAGOGIA DA MIMESIS NO ENSINO DE FILOSOFIA que é desenvolvido sob a orientação da Profª. Drª. Franciele Monique Scopect dos Santos, docente do Programa de Pós-Graduação supracitado.

Na certeza de sua colaboração, permaneço a vossa disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Alexandre Jordão

Coordenador do PROF-FILO - Núcleo UFMA

Centro de Ciências Humanas - Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Filosofia

Centro de Ciências Humanas – CCH, Bloco 05, 2ª andar. Cidade Universitária. Av. dos Portugueses, 1966.CEP 65080-805, São Luís-MA.
Telefone: 098-32728307 E-mail: pro-filo@ufma.br



Recebi em 06/12/2019
Francisca das Chagas Gama da Silva

Receber em: 06/12/2019
Francisca das Chagas Gama da Silva



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL
(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo que Ana Karlla Ribeiro do Nascimento participe, como voluntária, do estudo que tem como responsável o estudante de pós-graduação Zeabel de Arruda Filho, aluno regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que pode ser contactado (a) pelo e-mail: zeabelarruda.01@gmail.com e pelos telefones (98) 98424 - 1284. Esta pesquisa encontra-se sob orientação da Prof (a). Dr (a). Franciele Monique Scopetc dos Santos, que poderá ser contactada pelo e-mail franmonique@gmail.com.

Tenho ciência de que a pesquisa tem como propósito realizar investigações qualitativas do tipo enquetes com estudantes vinculados à Escola Unidade Integrada Manoel Campos Sousa - Anexo, visando, por parte do referido aluno a realização de um trabalho de conclusão de curso intitulado "Pedagogia da mimesis no ensino de filosofia".

A participação de minha filha consistirá em responder os seguintes questionários, a saber: questionário sócio-econômico referente a turma 8º ano A, questionário semi-estruturado pré-sequência didática e questionário estruturado pós-sequência didática no decorrer da pesquisa. Entendo que essa pesquisa possui finalidade de investigação acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados em meios científicos, preservando o anonimato dos (as) participantes e assegurando assim sua privacidade. Além disso, sei que posso interromper a participação de minha filha na pesquisa quando quiser e que ela não receberá nenhum pagamento por esta participação.

Maria Rita de Lacerda Carlos Ribeiro

Assinatura do Responsável

Vila tropical - Bom Jesus das Selvas, MA. 02 de dezembro de 2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL
(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo que André Vieira da Silva participe, como voluntário, do estudo que tem como responsável o estudante de pós-graduação Zeabel de Arruda Filho, aluno regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que pode ser contatado (a) pelo e-mail: zeabelarruda.01@gmail.com e pelos telefones (98) 98424 - 1284. Esta pesquisa encontra-se sob orientação da Prof (a). Dr (a). Franciele Monique Scopetc dos Santos, que poderá ser contatada pelo e-mail franmonique@gmail.com.

Tenho ciência de que a pesquisa tem como propósito realizar investigações qualitativas do tipo enquetes com estudantes vinculados à Escola Unidade Integrada Manoel Campos Sousa - Anexo, visando, por parte do referido aluno a realização de um trabalho de conclusão de curso intitulado "Pedagogia da mimesis no ensino de filosofia".

A participação de meu filho consistirá em responder os seguintes questionários, a saber: questionário sócio-econômico referente a turma 8º ano A, questionário semi-estruturado pré-sequência didática e questionário estruturado pós-sequência didática no decorrer da pesquisa. Entendo que essa pesquisa possui finalidade de investigação acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados em meios científicos, preservando o anonimato dos (as) participantes e assegurando assim sua privacidade. Além disso, sei que posso interromper a participação de meu filho na pesquisa quando quiser e que ele não receberá nenhum pagamento por esta participação.

Elizângela Vieira da Silva

Assinatura do Responsável

Vila tropical - Bom Jesus das Selvas, MA. 02 de dezembro de 2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL
(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo que Gustavo de Moura Pereira participe, como voluntário, do estudo que tem como responsável o estudante de pós-graduação Zeabel de Arruda Filho, aluno regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que pode ser contatado (a) pelo e-mail: zeabelarruda.01@gmail.com e pelos telefones (98) 98424 - 1284. Esta pesquisa encontra-se sob orientação da Prof (a). Dr (a). Franciele Monique Scopetc dos Santos, que poderá ser contatada pelo e-mail franmonique@gmail.com.

Tenho ciência de que a pesquisa tem como propósito realizar investigações qualitativas do tipo enquetes com estudantes vinculados à Escola Unidade Integrada Manoel Campos Sousa - Anexo, visando, por parte do referido aluno a realização de um trabalho de conclusão de curso intitulado "Pedagogia da mimesis no ensino de filosofia".

A participação de meu filho consistirá em responder os seguintes questionários, a saber: questionário sócio-econômico referente a turma 8º ano A, questionário semi-estruturado pré-sequência didática e questionário estruturado pós-sequência didática no decorrer da pesquisa. Entendo que essa pesquisa possui finalidade de investigação acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados em meios científicos, preservando o anonimato dos (as) participantes e assegurando assim sua privacidade. Além disso, sei que posso interromper a participação de meu filho na pesquisa quando quiser e que ele não receberá nenhum pagamento por esta participação.

Jucimara Aguiar de Moura

Assinatura do Responsável

Vila tropical - Bom Jesus das Selvas, MA. 02 de dezembro de 2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL
(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo que Luís Fernando Santos Moura participe, como voluntário, do estudo que tem como responsável o estudante de pós-graduação Zeabel de Arruda Filho, aluno regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que pode ser contatado (a) pelo e-mail: zeabelarruda.01@gmail.com e pelos telefones (98) 98424 - 1284. Esta pesquisa encontra-se sob orientação da Prof (a). Dr (a). Franciele Monique Scopetc dos Santos, que poderá ser contatada pelo e-mail franmonique@gmail.com.

Tenho ciência de que a pesquisa tem como propósito realizar investigações qualitativas do tipo enquetes com estudantes vinculados à Escola Unidade Integrada Manoel Campos Sousa - Anexo, visando, por parte do referido aluno a realização de um trabalho de conclusão de curso intitulado "Pedagogia da mímesis no ensino de filosofia".

A participação de meu filho consistirá em responder os seguintes questionários, a saber: questionário sócio-econômico referente a turma 8º ano A, questionário semi-estruturado pré-sequência didática e questionário estruturado pós-sequência didática no decorrer da pesquisa. Entendo que essa pesquisa possui finalidade de investigação acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados em meios científicos, preservando o anonimato dos (as) participantes e assegurando assim sua privacidade. Além disso, sei que posso interromper a participação de meu filho na pesquisa quando quiser e que ele não receberá nenhum pagamento por esta participação.

Franciele Monique Scopetc dos Santos

Assinatura do Responsável

Vila tropical - Bom Jesus das Selvas, MA. 02 de dezembro de 2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL
(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo que Mirian Gomes Silva participe, como voluntária, do estudo que tem como responsável o estudante de pós-graduação Zeabel de Arruda Filho, aluno regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que pode ser contatado (a) pelo e-mail: zeabelarruda.01@gmail.com e pelos telefones (98) 98424 - 1284. Esta pesquisa encontra-se sob orientação da Prof (a). Dr (a). Franciele Monique Scopetc dos Santos, que poderá ser contatada pelo e-mail franmonique@gmail.com.

Tenho ciência de que a pesquisa tem como propósito realizar investigações qualitativas do tipo enquetes com estudantes vinculados à Escola Unidade Integrada Manoel Campos Sousa - Anexo, visando, por parte do referido aluno a realização de um trabalho de conclusão de curso intitulado "Pedagogia da mimesis no ensino de filosofia".

A participação de minha filha consistirá em responder os seguintes questionários, a saber: questionário sócio-econômico referente a turma 8º ano A, questionário semi-estruturado pré-sequência didática e questionário estruturado pós-sequência didática no decorrer da pesquisa. Entendo que essa pesquisa possui finalidade de investigação acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados em meios científicos, preservando o anonimato dos (as) participantes e assegurando assim sua privacidade. Além disso, sei que posso interromper a participação de minha filha na pesquisa quando quiser e que ela não receberá nenhum pagamento por esta participação.

Assinatura do Responsável

Vila tropical - Bom Jesus das Selvas, MA. 02 de dezembro de 2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL
(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo que Maria Eduarda Bezerra dos Santos participe, como voluntária, do estudo que tem como responsável o estudante de pós-graduação Zeabel de Arruda Filho, aluno regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que pode ser contactado (a) pelo e-mail: zeabelarruda.01@gmail.com e pelos telefones (98) 98424 - 1284. Esta pesquisa encontra-se sob orientação da Prof (a). Dr (a). Franciele Monique Scopetc dos Santos, que poderá ser contactada pelo e-mail franmonique@gmail.com.

Tenho ciência de que a pesquisa tem como propósito realizar investigações qualitativas do tipo enquetes com estudantes vinculados à Escola Unidade Integrada Manoel Campos Sousa - Anexo, visando, por parte do referido aluno a realização de um trabalho de conclusão de curso intitulado "Pedagogia da mimesis no ensino de filosofia".

A participação de minha filha consistirá em responder os seguintes questionários, a saber: questionário sócio-econômico referente a turma 8º ano A, questionário semi-estruturado pré-sequência didática e questionário estruturado pós-sequência didática no decorrer da pesquisa. Entendo que essa pesquisa possui finalidade de investigação acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados em meios científicos, preservando o anonimato dos (as) participantes e assegurando assim sua privacidade. Além disso, sei que posso interromper a participação de minha filha na pesquisa quando quiser e que ela não receberá nenhum pagamento por esta participação.

Carreira Cristina Bezerra Santos

Assinatura do Responsável

Vila tropical - Bom Jesus das Selvas, MA. 02 de dezembro de 2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL
(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo que Ruan Pablo Almeida Viana participe, como voluntário, do estudo que tem como responsável o estudante de pós-graduação Zeabel de Arruda Filho, aluno regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que pode ser contatado (a) pelo e-mail: zeabelarruda.01@gmail.com e pelos telefones (98) 98424 - 1284. Esta pesquisa encontra-se sob orientação da Prof (a). Dr (a). Franciele Monique Scopetc dos Santos, que poderá ser contatada pelo e-mail franmonique@gmail.com.

Tenho ciência de que a pesquisa tem como propósito realizar investigações qualitativas do tipo enquetes com estudantes vinculados à Escola Unidade Integrada Manoel Campos Sousa - Anexo, visando, por parte do referido aluno a realização de um trabalho de conclusão de curso intitulado "Pedagogia da mimesis no ensino de filosofia".

A participação de meu filho consistirá em responder os seguintes questionários, a saber: questionário sócio-econômico referente a turma 8º ano A, questionário semi-estruturado pré-sequência didática e questionário estruturado pós-sequência didática no decorrer da pesquisa. Entendo que essa pesquisa possui finalidade de investigação acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados em meios científicos, preservando o anonimato dos (as) participantes e assegurando assim sua privacidade. Além disso, sei que posso interromper a participação de meu filho na pesquisa quando quiser e que ele não receberá nenhum pagamento por esta participação.

Franciele Monique Scopetc dos Santos

Assinatura do Responsável

Vila tropical - Bom Jesus das Selvas, MA. 02 de dezembro de 2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL
(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo que Sarah Saraiva Rodrigues participe, como voluntária, do estudo que tem como responsável o estudante de pós-graduação Zeabel de Arruda Filho, aluno regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que pode ser contatado (a) pelo e-mail: zeabelarruda.01@gmail.com e pelos telefones (98) 98424 - 1284. Esta pesquisa encontra-se sob orientação da Prof (a). Dr (a). Franciele Monique Scopetc dos Santos, que poderá ser contatada pelo e-mail franmonique@gmail.com.

Tenho ciência de que a pesquisa tem como propósito realizar investigações qualitativas do tipo enquetes com estudantes vinculados à Escola Unidade Integrada Manoel Campos Sousa - Anexo, visando, por parte do referido aluno a realização de um trabalho de conclusão de curso intitulado "Pedagogia da mimesis no ensino de filosofia".

A participação de minha filha consistirá em responder os seguintes questionários, a saber: questionário sócio-econômico referente a turma 8º ano A, questionário semi-estruturado pré-sequência didática e questionário estruturado pós-sequência didática no decorrer da pesquisa. Entendo que essa pesquisa possui finalidade de investigação acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados em meios científicos, preservando o anonimato dos (as) participantes e assegurando assim sua privacidade. Além disso, sei que posso interromper a participação de minha filha na pesquisa quando quiser e que ela não receberá nenhum pagamento por esta participação.

Geovana Silva Saraiva Madeira

Assinatura do Responsável

Vila tropical - Bom Jesus das Selvas, MA. 02 de dezembro de 2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA
PROF-FILO MESTRADO PROFISSIONAL
(Aprovado pela Resolução 1476/2009 – CONSEPE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo que Yan Bruno Freitas dos Santos participe, como voluntário, do estudo que tem como responsável o estudante de pós-graduação Zeabel de Arruda Filho, aluno regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que pode ser contatado (a) pelo e-mail: zeabelarruda.01@gmail.com e pelos telefones (98) 98424 - 1284. Esta pesquisa encontra-se sob orientação da Prof (a). Dr (a). Franciele Monique Scopetc dos Santos, que poderá ser contatada pelo e-mail franmonique@gmail.com.

Tenho ciência de que a pesquisa tem como propósito realizar investigações qualitativas do tipo enquetes com estudantes vinculados à Escola Unidade Integrada Manoel Campos Sousa - Anexo, visando, por parte do referido aluno a realização de um trabalho de conclusão de curso intitulado "Pedagogia da mimesis no ensino de filosofia".

A participação de meu filho consistirá em responder os seguintes questionários, a saber: questionário sócio-econômico referente a turma 8º ano A, questionário semi-estruturado pré-sequência didática e questionário estruturado pós-sequência didática no decorrer da pesquisa. Entendo que essa pesquisa possui finalidade de investigação acadêmica, que os dados obtidos poderão ser divulgados em meios científicos, preservando o anonimato dos (as) participantes e assegurando assim sua privacidade. Além disso, sei que posso interromper a participação de meu filho na pesquisa quando quiser e que ele não receberá nenhum pagamento por esta participação.

Dilmara Silva Freitas

Assinatura do Responsável

Vila tropical - Bom Jesus das Selvas, MA. 02 de dezembro de 2020

