

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO  
BÁSICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

**ADRIANO APARECIDO APOLONIO**

**UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA, SOB A PERSPECTIVA DE  
HANNAH ARENDT**

**Bauru  
2023**

ADRIANO APARECIDO APOLONIO

**UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA, SOB A PERSPECTIVA DE  
HANNAH ARENDT**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Prof. Dr. Eli Vagner Francisco Rodrigues.

**Bauru  
2023**

A644p Apolonio, Adriano Aparecido  
Uma proposta para o ensino de Filosofia, sob a perspectiva de Hannah Arendt / Adriano Aparecido Apolonio. -- Bauru, 2023  
187 p. : tabs.

Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru  
Orientador: Eli Vagner Francisco Rodrigues

1. Ensino de Filosofia. 2. Hannah Arendt. 3. Ensino Médio. I. Título.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ADRIANO APARECIDO APOLONIO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.**

Aos 22 dias do mês de fevereiro do ano de 2023, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ADRIANO APARECIDO APOLONIO, intitulada **"UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA, SOB A PERSPECTIVA DE HANNAH ARENDT" E PRODUTO EDUCACIONAL "SENSE COMUM"**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Professor Associado ELI VAGNER FRANCISCO RODRIGUES (Participação Virtual) do(a) Departamento de Ciências Humanas / Faculdade de Arquitetura Artes e Comunicação de Bauru, Prof. Dr. ANTONIO CARLOS JESUS ZANNI DE ARRUDA (Participação Virtual) do(a) Centro de Filosofia e Ciências Humanas / Universidade do Sagrado Coração - USC/Bauru, Profa. Dra. ELIANA MARQUES ZANATA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final APROVADO\_. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Professor Associado ELI VAGNER FRANCISCO RODRIGUES

## **DEDICATÓRIA**

**Dedico esta pesquisa a todos os estudantes que, ao contemplarem o mundo que lhes entregamos e o mundo que esperamos que construam, possam caminhar, de forma segura, pelas vias da educação.**

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.”

**Hannah Arendt**

## AGRADECIMENTOS

A Francisco Lopez Ferrer (*in memoriam*) que, em vida, alimentou em mim a sede pelo conhecimento,

À minha amada esposa Fabíola Aparecida Andreatta Corrêa Apolonio por todo tempo e compreensão investidos em mim, nos momentos mais difíceis,

Aos amigos Deivide Telles de Lima e Mateus Henrique Turini por terem contribuído diretamente, primeiramente com o meu ingresso no PPGDEB, mas, também, com a maturação desta pesquisa,

Aos amigos Paulo Henrique Panelli, João Batista Gabriel e Luiz Ricardo de Souza Prado pela participação ao longo da elaboração, aplicação e avaliação do produto educacional,

Aos amigos Eduardo Silva Benetti, Vinicius Iuri de Menezes e Kelly Cristina Aparecida Basilio que, trilhando o mesmo percurso, foram verdadeiros irmãos nos momentos de dúvidas e incertezas.

Agradeço, de forma especial, o Prof. Dr. Eli Vagner Francisco Rodrigues que não apenas me acolheu como orientando, mas, através de ações e palavras, se fez presente em cada momento deste percurso, com sua amizade e sua sabedoria,

Agradeço, imensamente, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Marques Zanata que sempre se fez presente ao longo da pesquisa, inclusive compondo a banca examinadora, com generosas contribuições,

Agradeço, carinhosamente, o Prof. Dr. Antonio Carlos Jesus Zanni de Arruda por sempre se fazer um grande incentivador à minha ambição intelectual, inclusive com suas generosas contribuições como membro da banca examinadora,

Aos funcionários de cada sessão de Pós-graduação da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – Campus Bauru, por me atenderem prontamente, esclarecendo dúvidas e tornando nosso caminho acadêmico mais fácil de trilhar,

À equipe gestora, professores e estudantes da Unidade Escolar, *locus* desta pesquisa, que, com incomensurável generosidade colaboraram e incentivaram esta pesquisa.

APOLONIO, Adriano Aparecido. **Uma proposta para o ensino de Filosofia, sob a perspectiva de Hannah Arendt**. 2023. 187 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica), Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru – SP, 2023.

## RESUMO

Ao adentrar o espaço escolar, o processo de ensino e aprendizagem é permeado por fenômenos que estão além da escola, mas que afetam diretamente em seus índices, e, acima de tudo, os próprios estudantes. Esta pesquisa traçou, como objetivo geral, elaborar, aplicar e avaliar um jogo de tabuleiro, por meio de uma sequência didática, com ênfase no ensino de filosofia, para estudantes do Ensino Médio, em uma escola da rede pública. Para isso, definiu como objetivos específicos analisar dados e informações referentes à Educação Básica, por meio de levantamento documental, para elucidar possíveis demandas do processo de ensino e aprendizagem; levantar, por meio da redução fenomenológica, as experiências dos professores da Unidade Escolar, para verificar possíveis prioridades no trabalho pedagógico; realizar a seleção, leitura e análise de fontes teóricas para fundamentar os resultados obtidos e mensurar possíveis estratégias para a intervenção na prática de ensino e aprendizagem. Após a análise dos dados e das informações, a pesquisa avançou para a redução fenomenológica dos professores da UE. Com estes resultados foi possível elaborar, aplicar e avaliar um produto educacional, denominado “Senso Comum: uma proposta para o ensino de filosofia, sob a perspectiva de Hannah Arendt”, com estudantes do EM. Os resultados desta pesquisa permitiram concluir que, primeiramente, o processo de ensino e aprendizagem é uma realidade muito complexa que extrapola o espaço escolar, mas que, também, tem seus elementos intrínsecos à realidade própria do espaço escolar que precisa ser reconhecida. Os resultados desta pesquisa também permitiram reconhecer a pertinência do pensamento de Hannah Arendt, quando sugere a importância de desenvolver em cada pessoa um sentido de pertencimento à comunidade que, por sua vez, é caracterizada pela presença do outro. Essa ideia, expressa pelo conceito de Senso Comum, nomeou o produto educacional: “Senso Comum: uma proposta para o ensino de filosofia, sob a perspectiva de Hannah Arendt”. O produto educacional foi elaborado sob estes fundamentos, aplicado à realidade da UE e avaliado pelos professores e estudantes. Esta pesquisa, com seus fundamentos teóricos e com o produto educacional, permitiu oferecer uma contribuição ao processo de ensino e aprendizagem, com ênfase ao ensino de filosofia, instigando e envolvendo os estudantes para a formação do senso crítico e de pertencimento à comunidade escolar e social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de filosofia. Hannah Arendt. Ensino Médio.



APOLONIO, Adriano Aparecido. **A proposal for the teaching of Philosophy, from the perspective of Hannah Arendt.** 2023, 187 f. Dissertation (Masters in teaching for Basic Education), Faculty of Sciences, UNESP, Bauru-SP, 2023.

## **ABSTRACT**

When entering the school space, the teaching and learning process is permeated by phenomena that are beyond the school, but that directly affect its rates, and, above all, the students themselves. This research outlined, as a general objective, to develop, apply and evaluate a board game, through a didactic sequence, with emphasis on teaching philosophy, for high school students, in a public school. For this, it defined as specific objectives to analyze data and information referring to Basic Education, through documental survey, to elucidate possible demands of the teaching and learning process; raise, through the phenomenological reduction, the experiences of the teachers of the School Unit, to verify possible priorities in the pedagogical work; carry out the selection, reading and analysis of theoretical sources to substantiate the results obtained and measure possible strategies for intervention in the practice of teaching and learning. After analyzing the data and information, the research advanced to the phenomenological reduction of UE teachers. With these results, it was possible to elaborate, apply and evaluate an educational product, called "Common Sense: a proposal for teaching philosophy, from the perspective of Hannah Arendt", with EM students. The results of this research allowed us to conclude that, firstly, the teaching and learning process is a very complex reality that goes beyond the school space, but which also has its intrinsic elements to the reality of the school space that needs to be recognized. The results of this research also made it possible to recognize the pertinence of Hannah Arendt's thought, when she suggests the importance of developing in each person a sense of belonging to the community which, in turn, is characterized by the presence of the other. This idea, expressed by the concept of Common Sense, named the educational product: "Common Sense: a proposal for teaching philosophy, from the perspective of Hannah Arendt". The educational product was designed based on these foundations, applied to the reality of the UE and evaluated by teachers and students. This research, with its theoretical foundations and with the educational product, allowed offering a contribution to the teaching and learning process, with emphasis on the teaching of philosophy, instigating and involving students in the formation of a critical sense and belonging to the school and social community .

**KEYWORDS:** Teaching philosophy. Hannah Arendt. High school.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1. Abandono escolar: motivos diversos .....	40
Gráfico 2. Abandono escolar: tipos de violência .....	41
Figura 1. Produto educacional: versão final .....	78
Figura 2. Peças do produto educacional .....	79
Figura 3. Cartas com as interrogações .....	80
Figura 4. Aplicação do protótipo do produto educacional com os professores .....	81
Figura 5. Primeira aplicação com os estudantes .....	82
Figura 6. Segunda aplicação com os estudantes .....	83

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultado da pesquisa pelo Google Acadêmico® .....	30
Quadro 2 – Resultado da pesquisa pelo Google® .....	34
Quadro 3 – Resultado da pesquisa pelo Bing® .....	35
Quadro 4 – Complementos dos subtítulos para identificação .....	37
Quadro 5 – Dados comparativos do Saesp .....	38
Quadro 6 – Análise nomotética .....	57
Quadro 7 – Amostragem de excertos dos relatos de experiências .....	59
Quadro 8 – Análise Ideográfica P1a .....	109
Quadro 9 – Análise Ideográfica P2a .....	110
Quadro 10 – Análise Ideográfica P3a .....	111
Quadro 11 – Análise Ideográfica P4a .....	112
Quadro 12 – Análise Ideográfica P5a .....	113
Quadro 13 – Análise Ideográfica P6a .....	115
Quadro 14 – Análise Ideográfica P7a .....	116
Quadro 15 – Análise Ideográfica P8a .....	117
Quadro 16 – Análise Ideográfica P9a .....	118
Quadro 17 – Análise Ideográfica P10a .....	119
Quadro 18 – Análise Ideográfica P11a .....	120
Quadro 19 – Análise Ideográfica P12a .....	121
Quadro 20 – Análise Ideográfica P13a .....	122
Quadro 21 – Análise Ideográfica P14a .....	123
Quadro 22 – Análise Ideográfica P15a .....	124
Quadro 23 – Análise Ideográfica P16a .....	125
Quadro 24 – Análise Ideográfica P17a .....	126
Quadro 25 – Análise Ideográfica P18a .....	127
Quadro 26 – Análise Ideográfica P19a .....	128
Quadro 27 – Análise Ideográfica P20a .....	129
Quadro 28 – Análise Ideográfica P21a .....	130
Quadro 29 – Análise Ideográfica P22a .....	131
Quadro 30 – Análise Ideográfica P23a .....	132
Quadro 31 – Análise Ideográfica P24a .....	133

Quadro 32 – Análise Ideográfica P25a .....	134
Quadro 33 – Análise Ideográfica P26a .....	135
Quadro 34 – Análise Ideográfica P27a .....	136
Quadro 35 – Análise Ideográfica P1b .....	137
Quadro 36 – Análise Ideográfica P2b .....	139
Quadro 37 – Análise Ideográfica P3b .....	140
Quadro 38 – Análise Ideográfica P4b .....	141
Quadro 39 – Análise Ideográfica P5b .....	142
Quadro 40 – Análise Ideográfica P6b .....	144
Quadro 41 – Análise Ideográfica P7b .....	146
Quadro 42 – Análise Ideográfica P8b .....	147
Quadro 43 – Análise Ideográfica P9b .....	148
Quadro 44 – Análise Ideográfica P10b .....	149
Quadro 45 – Análise Ideográfica P11b .....	150
Quadro 46 – Análise Ideográfica P12b .....	151
Quadro 47 – Análise Ideográfica P13b .....	152
Quadro 48 – Análise Ideográfica P14b .....	153
Quadro 49 – Análise Ideográfica P15b .....	154
Quadro 50 – Análise Ideográfica P16b .....	155
Quadro 51 – Análise Ideográfica P17b .....	157
Quadro 52 – Análise Ideográfica P18b .....	158
Quadro 53 – Análise Ideográfica P19b .....	159
Quadro 54 – Análise Ideográfica P20b .....	160
Quadro 55 – Análise Ideográfica P21b .....	161
Quadro 56 – Análise Ideográfica P22b .....	162
Quadro 57 – Análise Ideográfica P23b .....	163
Quadro 58 – Análise Ideográfica P24b .....	164
Quadro 59 – Análise Ideográfica P25b .....	165
Quadro 60 – Análise Ideográfica P26b .....	166
Quadro 61 – Análise Ideográfica P27b .....	167
Quadro 62 – Análise nomotética das duas interrogações .....	168

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AEFS</b>	Análise da Estrutura do Fenômeno Situado
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CA</b>	Categoria Aberta
<b>CAAE</b>	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
<b>CF/88</b>	Constituição Federal de 1988
<b>EB</b>	Educação Básica
<b>FC</b>	Faculdades de Ciências
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>PPGDEB</b>	Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica
<b>PNADC</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
<b>RMC</b>	Rede Mundial de Computadores
<b>SEDUC/SP</b>	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
<b>TA</b>	Termo de Assentimento para os estudantes
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais ou responsáveis
<b>UE</b>	Unidade Escolar
<b>US</b>	Unidades de sentido
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>09</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2. Métodos e estratégias .....</b>	<b>17</b>
2.1. Conhecendo o <i>locus</i> da UE .....	18
2.2. Procedimentos éticos .....	19
2.3. Análise qualitativa de dados quantitativos .....	21
2.4. Coleta dos relatos de experiência dos professores da UE .....	22
2.5. Redução fenomenológica .....	24
2.5.1. Análises ideográfica e análise nomotética .....	25
2.6. Seleção, leitura e análise de fonte teórica e metodológica .....	26
2.7. Elaboração, aplicação e avaliação do produto educacional .....	29
<b>3. O perfil da EB pré-pandemia sob a ótica da imprensa com dados do IBGE .....</b>	<b>33</b>
3.1. Coleta de dados e de informações .....	33
3.2. Seleção, leitura e análise de fontes teóricas .....	44
<b>4. Leitura e análise de documentos oficiais .....</b>	<b>47</b>
<b>5. Redução fenomenológica .....</b>	<b>50</b>
5.1. Bases teóricas da fenomenologia, em Edmund Husserl .....	50
5.2. Organização e apresentação dos resultados .....	56
<b>6. Recorte de uma categoria aberta para leitura e análise .....</b>	<b>61</b>
6.1. Espaço escolar e espaço público .....	61
6.2. Hannah Arendt e a crise na educação .....	64
6.3. O “senso comum” como proposta para agir e pensar o mundo .....	70
<b>7. Delineamento do produto educacional .....</b>	<b>75</b>
7.1. Título do produto educacional .....	75
7.2. Resumo do projeto do produto educacional .....	75
7.3. Diagnóstico local .....	75
7.4. Público-alvo .....	76
7.5. Metodologia .....	76
7.5.1. Elaboração do produto educacional .....	76
7.5.2. Aplicação do produto educacional .....	76
7.5.3. Avaliação do produto educacional .....	84

7.6. Resultados e melhorias esperadas .....	85
<b>Considerações finais .....</b>	<b>87</b>
<b>Referências .....</b>	<b>89</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>99</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>175</b>

## APRESENTAÇÃO

A decisão por um curso de licenciatura e, conseqüentemente, a possibilidade de ser professor, vieram da própria relação professor-estudante, ao longo de meu curso pelo Ensino Médio que, por meio da professora Janete e do professor Paulo, provocaram o crescente interesse em mim, pela profissão. Além deles, uma aula de Filosofia me encantou, quando a professora nos explicou o mito da caverna, de Platão. Estudava no período noturno quando, para esta aula, a professora de filosofia apagou as luzes de uma parte da escola e nos conduziu pelos corredores até uma sala para a aula.

Por estas e por outras experiências, o Ensino Médio contribuiu para com o meu ingresso em um curso de licenciatura em História, realizado entre os anos de 2007 e de 2009. Aquilo que imaginava ser professor, a partir das minhas expectativas e da minha experiência como estudante, foi-se moldando, principalmente por estar recebendo uma formação específica para lecionar na EB.

No último ano da licenciatura, ou seja, em 2009, ingressei na Seduc/SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, como professor de EB, sob a condição de eventual, ou seja, sem vínculo efetivo. Até 2011, período em que estive sob esta condição, tive a oportunidade/necessidade de trabalhar em cinco escolas públicas. Oportunidade/necessidade esta que foi marcada por períodos em que oscilavam entre atender várias escolas ao longo da semana para corresponder à demanda de aulas e permanecer em apenas uma escola, devido à alguma licença no quadro de professores.

O primeiro ano como professor foi marcado pela assimilação de minhas responsabilidades, pois me deparei com diferentes formas de gestão e, também, com as particularidades de cada comunidade. Somava-se a isso, as mudanças estruturais vindas da Seduc/SP, por meio do Programa São Paulo Faz Escola que elaborou e implantou em todas as escolas o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, a partir de 2008<sup>1</sup>. O ano em que ingressei foi o primeiro ano em que as escolas recebiam as apostilas do novo currículo que, por sua vez, apresentava, como proposta, unificar o

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/36-milhoes-de-alunos-receberao-o-jornal-sao-paulo-faz-escola-1%C2%AA-edicao-da-recuperacao/#:~:text=Al%C3%A9m%20deste%20material%2C%20a%20Secretaria,importante%20para%20facilitar%20o%20aprendizado>>. Acesso em 23 nov. 2020.



ensino em todo o estado, organizando os conteúdos temáticos em “Situações de Aprendizagens”.

Faz-se lembrar que, juntamente com estas experiências didático-pedagógicas, me deparei com outra situação. A Lei nº 11.684/08, que alterava o art. 36, da Lei nº 9394/96, para incluir a Filosofia e a Sociologia, como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Além da grande demanda de aulas vacantes, eram frequentes as dúvidas dos estudantes que queriam saber “o que se estudava nestas matérias”.

Em meio a tudo isso, notava que, em poucos momentos, os materiais disponibilizados instrumentalizaram os conteúdos para um processo de desenvolvimento do senso crítico e reflexivo dos estudantes, proposto e almejado pela legislação e por inúmeros autores vistos em minha licenciatura.

Em um determinado mês do ano de 2017, a UE, em que eu leciono, recebeu, por e-mail, um convite do PPGDEB – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, para ser repassado aos professores. O convite era para participação do processo seletivo para o mestrado profissional. A proposta de um mestrado profissional era algo novo para mim, mas que, conforme eu ia conhecendo os objetivos do PPGDEB associava aos meus desafios na educação, ou seja, oferecer, alguma contribuição para que o processo de ensino e aprendizagem fosse significativo para os envolvidos.

Durante os próximos anos, enquanto o meu projeto passava por maturações até ser aceito, adentrei ao PPGDEB, como “aluno especial”. A experiência em duas disciplinas permitiu ampliar o meu entendimento, tendo como referência a contribuição acadêmica, mas, também, a experiência de outros professores do PPGDEB.

Em 2020 o projeto foi aprovado tendo, inicialmente, como linha teórica o pensamento de Friedrich Nietzsche, mas que, logo no primeiro semestre, o projeto foi reorientado para o pensamento de Hannah Arendt. E, como parte dos requisitos do PPGDEB, foi apresentado um jogo de tabuleiro, denominado “Senso Comum”.

Os anos de magistério em uma escola do interior de São Paulo, e, agora, a experiência como mestrando do PPGDEB, permitiram que a constante “ebulição” que caracteriza o espaço escolar se tornasse um desafio para mim a ser pensado, organizado e sistematizado para oferecer alguma contribuição ao processo de ensino

e aprendizagem. Mas, nenhuma dessas mudanças causaram tamanho impacto quanto os que foram causados pelo vírus Sars-CoV-2 (Covid-19).

## 1. INTRODUÇÃO

Aos 11 dias do mês de março de 2020, a OMS – Organização Mundial da Saúde, elevou a contaminação pelo vírus Sars-CoV-2 (Covid-19) ao status de pandemia. Cinco dias depois, o Instituto Nacional de Alergia e Doenças Infecciosas dos Estados Unidos anunciou o início dos testes de uma suposta vacina. No Brasil, a primeira dose foi aplicada aos 17 dias do mês de janeiro de 2021, passados mais de dez meses após o primeiro caso de contaminação no país. Ao final de janeiro de 2023, o Brasil ultrapassou o saldo de 696 mil mortes, segundo os dados do Conass – Conselho Nacional de Secretários de Saúde. Mesmo com a ampla vacinação e as medidas e protocolos de segurança desacelerando os casos de contaminação e mortes em decorrência do vírus, o cenário pandêmico evidenciou e potencializou no país uma série de “crises” nos mais variados espaços e instituições da sociedade ou até mesmo no próprio comportamento humano.

As mudanças de costumes, hábitos e até de perspectivas, impostas ao mundo, devido à pandemia, chegaram ao espaço escolar, no estado de São Paulo, a partir de 16 março de 2020, com o decreto 64.864/20 que dispunha sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo Covid-19. A partir deste decreto, todo processo de ensino e aprendizagem entrou na modalidade remota. Neste inusitado cenário, novas demandas inflaram a necessidade de toda a equipe, mas, principalmente, dos professores, repensarem seu trabalho e encontrarem ferramentas e estratégias para sua prática, incorporando, assim, um novo repertório técnico e conceitual: lives, transmissões, síncrono, assíncrono, nuvem, busca ativa etc. Além disso, criar estratégias para atender estudantes com vulnerabilidades sociais e/ou econômicas que precisavam de suporte da escola para ter acesso ao material e às atividades propostas.

O próprio decreto e, possivelmente, a maioria dos que acompanhavam as primeiras notícias e os desdobramentos, demonstravam a convicção de que a situação de isolamento social e, por conseguinte, a suspensão das aulas presenciais, seria temporária e que as aulas retornariam muito brevemente à sua rotina normal. Com o avanço da vacinação e o recuo dos números de contaminação e mortes, fez-se, por entendido pela Seduc/SP, a possibilidade de retorno, homologado pela

Resolução 65/21 que dispunha sobre a realização das aulas e atividades presenciais nas instituições de EB, no segundo semestre do ano letivo de 2021, no contexto da pandemia de COVID-19, ou seja, adotando medidas e protocolos de segurança, inclusive revezamento dos estudantes por semanas.

Tendo em vista um cenário em que o ensino presencial e remoto, ou seja, a modalidade de ensino híbrido, era dado como certo, a Seduc/SP disponibilizou para toda sua rede, o Guia de Ensino Híbrido<sup>2</sup>, que apresentava orientações e sugestões de organização do trabalho da escola, em sua prática de ensino e aprendizagem. As orientações e as sugestões do Guia (2021) se fundamentaram em algumas premissas, dentre elas a de que “os estudantes, independentemente da forma de atendimento (presencial ou remoto), têm direito a aprender”.

A incerteza de como seriam os próximos meses de pandemia não anularam a preocupação das escolas no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes. E, passados alguns meses, foi possível perceber e avaliar os percalços e os prejuízos causados pela pandemia, tal como afirmam Fiorillo e Gorwood (2020, p. 2, tradução nossa): “a pandemia acabará, mas seus efeitos na saúde mental e bem-estar da população em geral, profissionais da saúde e as pessoas vulneráveis permanecerão por muito tempo”. Publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo, o parecer do Conselho Estadual de Educação – CEE 309/2020 (SÃO PAULO, 2020, p. 27), reconheceu que diversos fatores foram agravados junto à educação:

Embora o ensino remoto tenha atenuado os prejuízos para a aprendizagem, é inegável que esse longo período sem aulas presenciais esteja associado a outras questões na área da educação como: o aumento da desigualdade; a diminuição do sentimento de pertencimento; e o aumento das taxas de evasão e abandono. Na saúde e segurança: prejuízo à nutrição dos estudantes; impacto negativo na saúde mental; aumento das vulnerabilidades; aumento das taxas de trabalho e exploração infantil; aumento da pobreza; perpetuação das desigualdades sociais e pobreza de forma geracional.

Diante desse cenário, foi proposta uma questão norteadora para esta pesquisa: qual a responsabilidade do adulto, na condição de professor, diante do processo de ensino e aprendizagem? Para contemplar esta interrogação e, por

---

<sup>2</sup> Documento disponível em <[https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/Guia-Ensino-H%C3%ADbrido\\_SEDUC\\_SP.pdf](https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/Guia-Ensino-H%C3%ADbrido_SEDUC_SP.pdf)>. Acesso em 25 ago. 2021

consequente, o objetivo geral foram traçados alguns objetivos específicos. Primeiramente, analisar os dados e as informações referentes à EB, por meio de levantamento documental, para elucidar possíveis demandas do processo de ensino e aprendizagem. Posteriormente, realizar o levantamento, por meio da redução fenomenológica, das experiências dos próprios professores da Unidade Escolar, para verificar possíveis prioridades no trabalho pedagógico. Por fim, realizar a seleção, leitura e análise de fonte teórica e metodológica para fundamentar os resultados obtidos e mensurar possíveis estratégias para a intervenção na prática de ensino e aprendizagem.

Esta questão foi pertinente a partir da constatação de que o espaço escolar, em um contexto anterior à obrigatoriedade do ensino remoto, já apresentava desafios gritantes para todos os envolvidos e que não tinham sido resolvidos efetivamente até o início da pandemia, e que durante a pandemia, não apenas estes desafios se agravaram, como novos surgiram.

Para verificação e elucidação desta constatação, a pesquisa buscou, primeiramente, levantar dados e informações, referentes ao espaço escolar, anteriores ao período de suspensão das aulas presenciais e ao período de pandemia para identificar alguns dos fenômenos que estão presentes no espaço escolar. Tendo em vista a leitura e a análise destes dados e destas informações, como possíveis balizas para se entender o espaço escolar, seguiu-se para a consulta de alguns dos dispositivos legais e normativos que balizam a EB para, com isso, perceber os atributos do professor, em sua relação com as demandas do espaço público.

Após o levantamento documental, os professores da UE foram consultados, por meio de interrogações, para verificar a vivência deles frente à questão proposta por esta pesquisa. Estas vivências, foram analisadas por meio da redução fenomenológica. Por fim, foi feita a seleção, leitura e análise de fontes teóricas sobre o pensamento de Hannah Arendt, para verificar ou refutar a correspondência entre as ideias da pensadora e os objetivos propostos por esta pesquisa.

Esta pesquisa procurou fundamentar o entendimento acerca da realidade da UE e, com isso, propor alguma contribuição à UE, apresentando um produto educacional, como sugestão para o processo de ensino e aprendizagem. Para isso, foi proposta, enquanto objetivo geral, a elaboração, aplicação e avaliação de um jogo de tabuleiro, por meio de uma sequência didática, com ênfase no ensino de filosofia,

para estudantes do Ensino Médio, em uma escola da rede pública. A escolha pelo jogo de tabuleiro, como possível produto, se baseia em pesquisas, tais como de Travassos et al (2021) e de Pereira, Fusinato e Neves (2009), que apontaram pertinentes resultados na aplicação de tal recurso.

Para Travassos *et al* (2021, p. 100): “acredita-se que os jogos de tabuleiro são ferramentas apropriadas para a educação não formal, pois encorajam os alunos a participar de atividades em grupo, bem como administrar diferentes cenários que se apresentem durante o jogo.” Em sua pesquisa, Travassos *et al* (2021) defendem a transposição dos benefícios de aplicação de jogos de tabuleiro, em um contexto não formal, para a educação formal. Nesta linha, Pereira, Fusinato e Neves (2009, p. 15) defendem que: “Os jogos educativos são elaborados para divertir os alunos e potencializar a aprendizagem de conceitos, conteúdos e habilidades embutidas no jogo. Um jogo educativo pode propiciar ao aluno um ambiente de aprendizagem rico e complexo.” A partir destas bases teóricas foi possível fundamentar a pertinência da aplicação de jogos de tabuleiro na prática de ensino.

No capítulo 1 são apresentadas as estratégias metodológicas, analisadas para aplicação, de forma sistemática, em cada uma das etapas da pesquisa. Primeiramente, a abordagem qualitativa, a tipificação e a intencionalidade da pesquisa. Em seguida, as bases teóricas e metodológicas para a redução fenomenológica. E por fim, as etapas que envolveram o produto educacional. Com isso, a pesquisa buscou, neste item, fundamentar metodologicamente, cada uma das estratégias para, com isso, verificar a congruência para com os objetivos geral e específicos.

No capítulo 2 é apresentado o levantamento e a análise dos dados e das informações acerca da EB no Brasil. A escolha por estes dados e informações se deu por apresentarem estatísticas e indicadores, resultantes de pesquisas aplicadas por outros órgãos e instituições.

No capítulo 3 são apresentados pequenos recortes de leitura e análise de dois documentos, de esfera federal, a saber, a BNCC (BRASIL, 2018) e a CF (BRASIL, 1988), para melhor compreensão de quais são os dispositivos e as normativas que balizam a EB no Brasil.

No capítulo 4 é apresentada a redução fenomenológica das descrições dos professores da UE. Para esta etapa, primeiramente, foi feita a leitura e a análise de

alguns referenciais do pensamento de Edmund Husserl que contribuíram para fundamentar o tratamento analítico das descrições dos professores da UE. Neste capítulo foi escolhido a análise de uma das categorias surgidas da redução fenomenológica.

Posteriormente, o capítulo 5 apresenta a análise de uma das categorias abertas, a saber, CA 2R2 – “Espaço escolar e espaço público”. Neste item são apresentados os parâmetros usados para a escolha desta categoria, dentre as que foram definidas pelas análises ideográfica e nomotética. Por conseguinte, foram feitas leituras comparativas para verificação de possíveis congruências entre a experiência do espaço escolar e da EB no Brasil.

No capítulo 6, é apresentado o delineamento do produto educacional. A elaboração foi resultado das contribuições de cada uma das etapas desta pesquisa, procurando contemplar elementos da EB, no Brasil, mas, também, contemplar a realidade do espaço escolar, verificada na experiência dos professores. Já sua aplicação e sua avaliação se deram no contexto de isolamento social. Com isso, o quantitativo de estudantes foi diferente de um quantitativo convencional para uma sala de aula, de aproximadamente 30 estudantes.

Por fim, são apresentadas as considerações finais. O processo de levantamento e análise de dados e de informações permitiu esclarecer o contexto da EB, no Brasil. A leitura e a análise dos documentos legal e normativo balizaram alguns elementos importantes para a EB, no Brasil, mas, sem um contexto próprio da UE. Mesmo com essas contribuições, houve a necessidade de uma aproximação à realidade do espaço escolar. Com isso, foi possível entender os elementos constituídos nas relações humanas, necessários para o processo de ensino e aprendizagem e próprios à realidade de estudo desta pesquisa. Por fim, não apenas as experiências dos professores da UE, mas a experiência do próprio pesquisador, apontaram para a elaboração de um produto educacional que contribuísse para com o ensino de filosofia. A aplicação e a avaliação do produto educacional corroboraram a importância de que o processo de ensino e aprendizagem se dá pela formação de cidadãos, mas, antes disso, pela relação constituída no espaço escolar.

## 2. Métodos e estratégias

Apontados os objetivos acima e considerando que todo o *corpus* desta pesquisa buscou a cientificidade como característica elementar, atentou-se para alguns alertas, tais como o de Moreira (2002, p. 10): “A ciência vai muito além do senso comum organizado: embora no fundo provenha deste senso comum, a ciência procura colocar-se contra sua superficialidade<sup>3</sup>, sempre buscando a precisão conceitual e metodológica”. Esta advertência é continuada pelo autor quando apresenta uma definição para pesquisa científica: “é uma busca de informações, feita de forma sistemática, organizada, racional e obediente a certas regras” (MOREIRA, op. cit., p. 11).

Esta preocupação em clarificar a cientificidade como parâmetro desta pesquisa, foi relevante para com os objetivos geral e específicos, desta pesquisa, pois os “aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais” (GIL, 2008, p. 26) se manifestam pelo senso comum, além de não terem qualquer preocupação intencional com uma leitura ou uma análise destes fenômenos, ou seja, são superficiais. Ao delinear a busca intencional desta pesquisa e a suma importância em sua cientificidade foi possível avançar, de forma mais lúcida, para definir a abordagem, a tipificação e a especificidade desta pesquisa.

Para esta pesquisa, foi considerada a possibilidade de esta pesquisa aplicar a análise qualitativa de dados quantitativos, tendo em vista que tal possibilidade é corroborada por Flick (2012, p. 124), ao afirmar que “eles [quantitativo e qualitativo] podem ser usados para muitas questões de pesquisa”. Além disso, Flick (2012, op. cit.) complementa sua linha de pensamento, quando distingue os dois tipos de abordagem, descartando a possibilidade de serem metodologicamente excludentes, alegando, por outro lado, que os resultados derivados de suas aplicações e suas análises podem ser complementares. Para além da argumentação, Flick (op. cit., p. 129) se atenta, também, às diferentes especificidades de aplicação destas

---

<sup>3</sup> Outros autores, tais como Abbagnano (2017), nomeiam essa superficialidade como Senso Comum. Diante dos desdobramentos em torno deste conceito, ao longo da história do pensamento (ABBAGNANO, 2007), optou-se aqui pelo entendimento kantiano, ao afirmar que o Senso Comum “não julga conforme o sentimento, mas conforme conceitos, embora se trate em geral de conceitos obscuramente representados” (KANT *apud* ABBAGNANO, op. cit., p. 873).



abordagens: "enquanto a pesquisa quantitativa é baseada na mensuração e na contagem, a pesquisa qualitativa tende a evitar o uso desses valores numéricos".

Tendo em vista esta especificidade, foi verificado que a base de dados quantitativos, utilizados nesta pesquisa, era proveniente de relatórios organizados e disponibilizados na RMC por agências e instituições de pesquisa e/ou jornalísticas. Desta forma, a linha metodológica foi definida como uma análise qualitativa de dados quantitativos, contemplando, assim, apenas a abordagem qualitativa.

O objetivo geral e os objetivos específicos propostos no projeto desta pesquisa, além dos fundamentos para sua cientificidade, exigiram que, além da abordagem, fosse definido o tipo de pesquisa e suas especificidades. Assim, tendo em vista que a pesquisa partiu de uma realidade, ao se sustentar no princípio de que o "sujeito que descreve sua experiência é situado no mundo e ao mundo com os outros; sua expressão e fala pertence a um contexto" (LIMA, 2016, p. 535) e, na mesma linha, Gil (2008, p. 47) aponta para um tipo de pesquisa, pela qual se faz a "aplicação imediata numa realidade circunstancial", esta pesquisa foi tipificada, predominantemente, como aplicada, justamente por se projetar a partir de um *locus* e ser aplicada para esse *locus*, oferecendo alguma possível contribuição.

Após identificada e definida a tipificação para esta pesquisa, foi continuada a leitura com Gil (op. cit.) que, por sua vez, oferece outras contribuições para elucidar as especificidades, ao afirmar que cada tipo de pesquisa tem uma finalidade própria a ser buscada. Assim sendo, definiu a especificidade de aplicação desta pesquisa como exploratória por ter "como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores" (GIL, op. cit., p. 27).

## **2.1. Conhecendo o *locus* da UE**

Como procedimento necessário ao desenvolvimento dos objetivos geral e específicos desta pesquisa, foram levantados alguns dados e informações acerca do corpo docente e discente da UE, de governabilidade estadual. No ano de 2021, ano em que foi aplicada a redução fenomenológica com os docentes, havia 42 professores em exercício. Além dos professores, havia 314 estudantes matriculados no Ensino Fundamental e 222 estudantes matriculados no Ensino Médio. Em 2022, ano em que

foi aplicado o produto educacional “Senso Comum: uma proposta para o ensino de filosofia, sob a perspectiva arendtiana”, contava com 319 estudantes do Ensino Fundamental e 277 estudantes do Ensino Médio. Seu corpo docente era composto por 33 professores, uma diretora, dois coordenadores de gestão escolar<sup>4</sup> e dois coordenadores de gestão pedagógica<sup>5</sup>, que compunham a equipe gestora. Foi verificado, também, que a UE atendia tanto a área urbana, quanto a área rural.

Pela perspectiva de sua prática de ensino e aprendizagem, a escola desenvolve uma cultura formativa e busca, em suas ATPC – Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo, além de aplicar as diretrizes e pautas formativas, disponibilizadas pela Seduc/SP, discutir e conciliar o que é produzido pela universidade e o que é aplicável ao espaço escolar. Este cenário se mostrou favorável, diante da proposta deste projeto, ao verificar a preocupação da equipe gestora e dos professores em buscar contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, ficou entendido que a elaboração, aplicação e avaliação de um produto educacional poderia trazer alguma contribuição para pensar e refletir uma proposta para o ensino de filosofia, sob a perspectiva de Hannah Arendt, para a comunidade docente e discente da UE, *locus* desta pesquisa.

Antes de avançar para com a aplicação destas abordagens, fez-se, necessariamente, parte das etapas desta pesquisa, a submissão ao comitê ético para avaliação e acompanhamento dos procedimentos éticos a serem elaborados, aplicados e avaliados.

## **2.2. Procedimentos éticos**

Para a aplicação do projeto, o professor pesquisador se apresentou à UE, para entregar ao diretor de escola uma cópia do projeto intencionado. Após a apresentação do projeto e de seus objetivos, o professor pesquisador recebeu, das mãos do diretor da UE, o Termo de Anuência assinado, anexo A. Por fim, o pesquisador se colocou à disposição da direção e de qualquer membro da UE, para quaisquer esclarecimentos acerca do projeto que se fizerem necessários.

---

<sup>4</sup> Em 2022, a SEDUC/SP alterou a nomenclatura “vice-diretor” para “Coordenador de gestão escolar”, preservando as atribuições.

<sup>5</sup> Em 2022, a SEDUC/SP alterou a nomenclatura “coordenador pedagógico” para “Coordenador de gestão pedagógica”, preservando as atribuições.

Esta preocupação foi respeitada pelo fato de o *corpus* desta pesquisa ter sido delineado pelas relações constituídas na UE, a saber, professores e estudantes, e que ambos se fizeram participantes, por meio de coleta de dados, em quatro momentos distintos, a saber, coleta da experiência dos professores da UE, através de um formulário on-line do Google Forms®, duas aplicações do protótipo produto educacional, uma para professores e outra para estudantes, e, por fim, uma aplicação do produto educacional, versão final, com os estudantes.

Para isso, foi necessário a antecipação de cuidados procedimentais e éticos para uma efetiva comunicação para com os envolvidos na coleta de dados e, também, na aplicação do produto educacional. Para isso, o projeto desta pesquisa foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa, da FC – Faculdade de Ciências, UNESP, campus de Bauru, e cadastrado na Plataforma Brasil sob o número CAAE: 45942521.4.0000.5398. O projeto de pesquisa foi intitulado “O ensino de Filosofia, sob a perspectiva arendtiana” e foi validado e aprovado por parecer consubstanciado no número 4.904.379 e data de 13 de agosto de 2021.

Acerca dos procedimentos éticos, tais como o sigilo de identidade, o uso exclusivo e confidencial dos dados coletados e transparência de todas as informações pertinentes para a participação ou cessação dos envolvidos, em qualquer etapa da pesquisa, foram organizados e apresentados pelo TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, um modelo apresentado aos professores, anexo B. Outro modelo foi enviado ao responsável pelo estudante, anexo C, e, por fim, foi entregue aos estudantes o TA – Termo de Assentimento, anexo D.

Em ambos os termos, o projeto foi devidamente apresentado, tendo em vista uma linguagem clara e adequada, apontando os objetivos geral e específicos desta pesquisa, além dos termos de consentimento que incluíam os riscos previstos para a participação e a isenção de ônus e gratuidade de bônus. Por fim, além da apresentação do professor pesquisador, os termos apresentaram o professor orientador, e os respectivos e-mails institucionais para eventuais esclarecimentos.

Para o pleno cumprimento dos procedimentos éticos, explicitados no TCA e no TCLE (Anexos B, C e D), o nome da escola pública está indicado, no corpo desta pesquisa, pela sigla “UE”, conforme lista de siglas. Além disso, os nomes de professores e de estudantes não foram mencionados em qualquer parte do *corpus*

desta pesquisa. Para referenciá-los em cada parte organizada e expressa em tabelas, esta pesquisa utilizou, ao longo do texto, codinomes diferentes.

### **2.3. Análise qualitativa de dados quantitativos**

A aplicação da abordagem qualitativa ocorreu em momentos distintos, a saber, em um primeiro momento, através de levantamento de documentos, com dados e informações advindos de resultados apresentados por outras pesquisas, além de dados e de informações veiculadas pelos meios de comunicação. Em ambos os momentos, a coleta foi feita através da RMC. Posteriormente, foram coletadas as entrevistas com os professores e com os estudantes da UE, através de formulários *on-line*. As entrevistas com os professores foram submetidas à redução fenomenológica que, por sua vez, se dividiu em análise ideográfica e análise nomotética e as entrevistas com os estudantes foram utilizadas para avaliação do produto educacional.

Para Flick (2012), há três formas de coleta de dados: fazendo perguntas às pessoas, observando-as ou estudando documentos. Considerando que a primeira fase de coleta de dados não estava diretamente relacionada às duas primeiras formas, apontadas pelo autor, buscou-se, então, verificar se os dados e as informações coletadas poderiam ser agrupados pela categoria proposta na terceira forma. Para estabelecer um parâmetro conceitual para os resultados coletados, partiu-se da definição de “documento”, do Arquivo Nacional (2005, p. 73), a saber, “unidade de registro de informações, qualquer que seja o suporte ou formato”, entendendo-se, assim, que os registros de dados e informações coletados por esta pesquisa se enquadram na categoria “documentos” e, por conseguinte, aplicada o “levantamento documental”. Este parâmetro contribuiu para que a coleta de dados fosse mais bem organizada e apresentada.

Foi necessário pensar e adequar o cronograma da coleta de dados, pois, inicialmente, estava previsto para o decorrer do primeiro semestre de 2020. Com o início da pandemia e as mudanças estruturais da prática de ensino e aprendizagem da EB, novos dados e informações<sup>6</sup> começaram a ser apresentados por diferentes

---

<sup>6</sup> Os novos dados e informações não eram absolutos, pois até o término desta pesquisa, ainda vigorava o estado de pandemia, decretado pela OMS e, com isso, tornando-se inviável analisar com maior profundidade os efeitos sobre a Educação Básica.

instituições e veículos de comunicação. Mediante estas circunstâncias, foi necessário ampliar o campo de busca da coleta de dados para melhor contemplar os objetivos geral e específicos, propostos por esta pesquisa.

Com isso, fixou-se como ponto de referência a própria pandemia para identificar e coletar alguns breves recortes de relatórios e matérias jornalísticas que traçaram entendimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem da EB e adentraram com mais clareza o período anterior e durante a pandemia. Foi realizada uma revisão de documentos normativos e legais, delimitados e circunscritos pela temática e objetivos propostos por esta pesquisa para melhor compreensão da leitura e análise dos dados e informações.

#### **2.4. Coleta dos relatos de experiência dos professores da UE**

Ao longo do primeiro momento da coleta de dados, por abranger resultados externos ao *locus* desta pesquisa, foi verificada a pertinência de propor interrogações aos professores (FLICK, 2012) da UE para melhor entender o contexto e, respectivamente, as demandas da UE, em que estavam inseridos e, assim, melhor contribuir para com o objetivo geral proposto por esta pesquisa, ou seja, elaborar, aplicar e avaliar um jogo de tabuleiro, por meio de uma sequência didática, com ênfase no ensino de filosofia, para estudantes do Ensino Médio, em uma escola da rede pública.

Antes de tudo, buscou-se uma seleção, leitura e análise de fontes teóricas para validar ou refutar a pertinência de avançar para além dos resultados coletados. Assim, com Oliveira (2008, p. 2), ficou destacado que o comportamento humano não é apenas “resultado de forças, fatores, estruturas internas e externas que atuam sobre as pessoas, gerando determinados resultados”, alertando que esta complexidade do comportamento humano, muitas vezes, é apresentada, meramente, por números e estatísticas. Ainda nesta linha de preocupação, Gil (2002, p. 47) afirma que “algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema”. Em ambos os autores foi possível validar a pertinência de avançar para além dos dados e das informações quantitativas. Esta pertinência foi projetada na aplicação de interrogações aos professores da UE para, com isso, entender a

vivência com os estudantes. A busca de entendimento destas vivências se deu, através da leitura, organização e redução fenomenológica dos relatos coletados.

Tendo como base os dados e as informações referentes à EB e o entendimento da pertinência de aplicação da abordagem qualitativa, a pesquisa procurou, além de validar, analisar quais possíveis especificidades da aplicação de uma entrevista poderiam contribuir para com a UE. Para isso, foi pertinente a leitura de Ranieri e Barreira (2010, p. 6), que afirmam categoricamente: “a entrevista acerca da experiência vivencial, busca, sobretudo, a fala autêntica do sujeito, aquele silêncio que se rompe e expressa no relato algo que parece uma nova coisa ‘des-coberta’, provavelmente nunca dita nem refletida, que é a vivência”.

Projetadas tais contribuições, a pesquisa adentrou, então, para as circunstâncias de aplicação de uma entrevista. Após verificação de que os professores da UE estavam sob regime de teletrabalho<sup>7</sup> e de que todos tinham acesso à RMC, optou-se pela aplicação da “pesquisa online”, prevista por Flick (2012).

Foi elaborado um formulário online, por meio da plataforma Google Forms<sup>TM</sup>, com três sessões<sup>8</sup>, a saber: 1. Tomada de ciência do TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; 2. Levantamento de dados pessoais e termo de ciência para possível colaboração após a entrevista; 3. Questões semiestruturadas. Na elaboração do formulário para coleta da entrevista, a pesquisa considerou a possibilidade de algum conteúdo abstruso, inconclusivo, desconexo ou outro conteúdo que se fizesse necessário ou pertinente uma retomada ou continuidade do relato. Para estas variáveis, elencadas na segunda sessão do formulário online, o professor foi convidado a estender a entrevista, por meio do aplicativo WhatsApp<sup>TM</sup>, em momento posterior à coleta quando solicitado pelo pesquisador.

A aplicação se deu ao longo do segundo semestre de 2020, com o envio de um link de acesso ao formulário a ser respondido, com duas questões: Como você entende a sua responsabilidade na condição de professor? Como é sua experiência na condição de professor mediante essa responsabilidade?

Para este momento da coleta de dados, todos os 42 professores da UE foram convidados. Deste total, houve a participação de 27 professores e a abstenção de

---

<sup>7</sup> DECRETO Nº 64.881, DE 22 DE MARÇO DE 2020 – Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares.

<sup>8</sup> Termo utilizado pela plataforma do Google Forms para designar uma organização em partes temáticas do formulário.

quinze professores da UE. Estes relatos de experiência foram transcritos e organizados em tabelas (Apêndice A e B) para constituir a fonte documental para posterior redução fenomenológica.

## **2.5. Redução fenomenológica**

Para a aplicação da abordagem qualitativa, sob o prisma da fenomenologia, esta pesquisa procurou, de antemão, apontar para o próprio entendimento acerca da fenomenologia, tendo como referência Joel Martins (1992, p. 50):

Fenomenologia é, neste século XX, principalmente, um nome que se dá a um movimento cujo objetivo precípua é a investigação direta e a descrição de fenômenos com que a consciência teve experiência, sem teorias sobre a sua explicação causal e tão livre quanto possível de pressupostos e de preconceitos.

A busca em conhecer e pensar o fenômeno, ou seja, o que se mostra (BICUDO, 2013), se organizou por duas preocupações estruturais. A primeira preocupação foi em direção às bases teóricas que, por sua vez, recorreu ao pensamento de Edmund Husserl (1859-1938) e comentadores.

Além desta preocupação, esta pesquisa se atentou aos parâmetros metodológicos para a descrição, redução e interpretação dos conteúdos das experiências dos professores da UE. Assim, esta pesquisa aplicou o método da pesquisa qualitativa do fenômeno situado, proposto por Joel Martins e Maria Bicudo (MARTINS; BICUDO, 1989; LIMA, 2016; STUART, 2016). Vale ressaltar que a fenomenologia é uma abordagem pensada e elaborada por diferentes escolas teóricas (ZILLES, 2007; ABBAGNANO, 2007), além, também, de não ter um único procedimento metodológico de aplicação (LIMA, 2016).

Estas preocupações alertaram ao fato de que as experiências dos professores da UE deveriam ser investigadas e descritas, minimizando, na medida do possível, qualquer pretensão de juízos preconcebidos acerca de suas experiências em relação à prática de ensino e aprendizagem. Por isso, esta pesquisa buscou uma participação de compromisso e de envolvimento para com a realidade da UE, tal como exposto pelos estudos de Lima (2016, p. 536), principalmente, ao apresentar um comparativo metodológico, dentre algumas possíveis modalidades da abordagem fenomenológica:

O que traz de novo esta modalidade F<sup>9</sup>, à pesquisa Fenomenológica interpretativa, em suas modalidades "tradicionais", é que produz e propõem um exercício de compreensão ou meta-compreensão livre, interpretativa do pesquisador, que ganha a liberdade de se expressar atribuindo significados às expressões dos sujeitos pesquisados.

Por fim, a escolha por essa “modalidade F”, ou seja, Análise da Estrutura do Fenômeno Situado contribuiu para com a identificação dos momentos de sua aplicação que, pelo entendimento de Lima (op. cit., p. 536), são distribuídos, por suas especificidades, em quatro:

Leitura da descrição ingênua (no sentido de que ainda não foi trabalhada é pura) e inteira, para que possa ser construído um sentido para o conjunto de proposições; Leitura do texto com o objetivo de encontrar “unidades de significado” no discurso; Transformação de cada unidade encontrada no discurso ingênuo para o discurso psicológico ou educacional; na busca da essência ou da estrutura.

Estes momentos relativos à primeira e à segunda interrogação se desdobraram após o relato das experiências dos professores e foram organizados e sistematizados na Análise Ideográfica e na Análise Nomotética, dispostos nos apêndices A, B, C e D, e inseridos ao corpo textual da pesquisa, através do quadro 6.

### **2.5.1. Análises ideográfica e análise nomotética**

Com estas balizas, foi possível adentrar, primeiramente, na análise ideográfica e, por conseguinte, na análise nomotética, tendo como referência o que Lima (op. cit., p. 538) alerta: “os acontecimentos não podem ser considerados em si, como realidades objetivas. Faz-se necessário sair do dualismo sujeito-objeto, mundo exterior, mundo interior”.

Seguindo com esta preocupação, esta pesquisa tomou como preocupação seguir para com a análise ideográfica, que segundo Lima (op. cit., p. 539):

A Análise Ideográfica, também denominada Análise do Individual, é realizada em cada um dos discursos, através de esquemas de ideogramas de significação (ideografia). A denominação “ideográfica” pode referir-se tanto a ideogramas como a idiosincrasias, individualidades. Refere-se, também, ao

---

<sup>9</sup> Lima (2016) denomina “F” para a modalidade de AEFS, enquanto recurso metodológico. Para apresentar uma análise comparativa com outras modalidades, aponta “L” (Hermenêutica) e “C” (complexa).



emprego de representações ou ideias por meio de símbolos - análise da ideologia.

Esta análise individual (apêndice A e B) descreveu as experiências dos professores, podendo assim, romper, na medida do possível, com o dualismo sujeito-objeto. Esse dualismo foi rompido através da aproximação e do envolvimento do pesquisador na realidade da UE, descrevendo o descrito (Lima, op. cit.). Outros estudos (ZULIANE, 2006, p. 57) afirmam que a análise ideográfica não apenas permite, mas que compete ao pesquisador “colocar-se no mundo do sujeito para buscar a compreensão, a gênese, as relações e as estruturas gerais do fenômeno através das descrições obtidas”.

## **2.6. Seleção, leitura e análise de fonte teórica e metodológica**

Ao longo do *corpus* desta pesquisa foram feitas seleções, leituras e análises de fontes teóricas da literatura acadêmica que, por sua vez, contribuíram, direta ou indiretamente, para a maturação do projeto desta pesquisa. Em todo o processo de idealização, projeção e aplicação desta pesquisa, a leitura foi algo presente e substancial, a especificidade da redução fenomenológica buscou, primeiramente, a aproximação do pesquisador e da pesquisa à realidade pesquisada, sem pressupostos, para apresentar sua própria realidade.

Para esta leitura, foi necessário se atentar a algumas preocupações expostas por Flick (2012, p. 43): “[...] deve tomar cuidado para distinguir entre diferentes tipos de fontes. Há fontes primárias e fontes secundárias”. O autor apresenta, de forma geral, um descritivo que aponta para a diferença entre ambas, o que permitiu, por sua vez, reconhecer e apontar nesta pesquisa a presença de ambas. Além disso, Flick (op. cit., p. 43) afirmar que, “a diferença está em o quão imediato é o acesso ao fato relatado: as fontes primárias são mais imediatas, enquanto nas fontes secundárias em geral várias fontes primárias foram resumidas, condensadas, elaboradas ou reformuladas por outros”.

Desta forma, acerca das possíveis áreas de literatura, propostas por Flick (op. cit.), a saber, literatura teórica, literatura metodológica, literatura empírica e literatura teórica e empírica, recorreu-se às duas primeiras literaturas, para fundamentar ou ampliar o repertório ou entendimento da temática proposta por esta pesquisa.

Foi necessário, também, pela linha de pensamento de Flick (op. cit., p. 46), se atentar aos modos de argumentação no uso desta literatura, principalmente, tendo em vista que "em primeiro lugar, devemos distinguir entre, de um lado, listar a literatura e, de outro, examiná-la ou analisá-la". Considerando que "simplesmente listar o que [...] encontrou e onde, não será muito útil", foi proposto não apenas a seleção, mas a leitura e a análise das fontes teóricas para, assim, elaborar e verificar possíveis congruências para com o objetivo geral e os respectivos objetivos específicos desta pesquisa e, com isso, "incluir o que é relevante para seu projeto, para justificá-lo e para planejá-lo" (FLICK, op. cit., p. 46). A seleção, leitura e análise de fontes teóricas e metodológicas, desta pesquisa, foi organizada, então, em três momentos.

Primeiramente, a seleção, leitura e análise de fontes, ficou voltada para autores que expressassem comentários ou análises que tinham aproximação com os dados e informações levantadas e, com isso, oferecendo contribuições para um melhor entendimento. Neste momento, nenhum autor ou comentador foi dado como base teórica, ou seja, sem especificar uma linha teórica que determinasse os rumos da pesquisa e o cumprimento dos objetivos geral e específicos.

O segundo momento se desenvolveu na busca de fundamentar as bases teóricas e metodológicas para a redução fenomenológica, evitando pressupostos, principalmente, "pela compreensão do fenômeno, considerando-se a experiência vivida ou experienciada sobre ela" (BICUDO, 2013, p. 38). Em outras palavras, ficou entendido a necessidade de estabelecer o que Lima (2016, p. 537) chama de "pré-reflexão", ou seja, "momento anterior ao da reflexão – as análises propriamente ditas". Essa intencionalidade pode ser entendida como um esforço de melhor entender a realidade da UE, sem pressupostos, como expresso por Demo (1995, p. 250):

A fenomenologia, entre outras pretensões, é uma postura que prima pela modéstia do respeito à realidade social, sempre mais abundante que os esquemas de captação. Em vez de partir de métodos prévios, dentro dos quais se ensaca a realidade, faz o caminho contrário. Primeiro tentou compreender a realidade social em sua intimidade, que reconhece como algo existencial, irreduzível à realidade natural. A partir daí segue a consciência crítica de que os métodos usuais de captação são pobres e empobrecem a realidade captada.

Com a aproximação do pesquisador e da pesquisa à realidade do espaço escolar e "des-coberto" as categorias, através da redução fenomenológica, a pesquisa agregou a seu *corpus* a leitura (FLICK, 2012) de uma linha teórica e verificou a

correspondência entre a experiência dos professores, delimitada por esta pesquisa na categoria aberta 2R2 – “Espaço escolar e espaço público” e o pensamento de Hannah Arendt.

Com isso, a elaboração, aplicação e avaliação do produto educacional, proposto por esta pesquisa, procuraram evitar uma linha teórica definida a priori, mas, buscou na realidade da UE as categorias abertas para sua efetivação.

E o terceiro momento da seleção, leitura e análise de fontes, a pesquisa, enfim, entendeu como uma possibilidade de contribuição à elaboração, aplicação e avaliação do produto educacional, algumas ideias apresentadas por Hannah Arendt (1906-1975), principalmente, a partir de um ensaio denominado A crise na educação, presente, na forma de capítulo, na obra Entre o passado e o futuro (2016).

Embora Arendt tenha afirmado, categoricamente, não ser uma especialista da área da educação (ARENDR, 2016), comentadores, tais como Bernstein (2021, p. 26), apontaram a pertinência de seu pensamento, ao afirmar que Hannah Arendt “acreditava que pensamentos sérios deveriam estar fundamentados nas experiências vividas”, aproximando-se, assim, da ideia de Hannah Arendt de que ao longo da história da filosofia, houve um afastamento do mundo, para contemplar as ideias. Para entender o procedimento de Hannah Arendt, para o *amor mundi*, ou seja, amar o mundo a ponto de se responsabilizar por ele, Bernstein (op. cit., p. 100) lembra que “pensar requer fazer distinções cuidadosas para iluminar questões fundamentais”. Além de Bernstein, pode-se citar Carvalho (2017, p. 6): “essa notável repercussão de seu ensaio sobre a crise da educação pode ser atribuída, ao menos em parte, à originalidade de sua perspectiva analítica e ao vigor de suas críticas ao projeto de modernização da educação”.

Este último momento de seleção, leitura e análise do pensamento e da abordagem de Hannah Arendt e, também, de seus comentadores, condizia com as preocupações da abordagem fenomenológica<sup>10</sup>. Assim, a leitura de A crise na Educação, concomitantemente a outros fundamentos do pensamento de Hannah Arendt, encontrou relevantes justificativas na literatura acadêmica para contribuir com a elaboração, aplicação e avaliação do produto educacional.

---

<sup>10</sup> Embora esta pesquisa tenha buscado a linha teórica de Edmund Husserl, é necessário citar os estudos de Dias (2019, p. 34) ao apontar que “a fenomenologia arendtiana é de uma matriz que tem raízes mais em Heidegger do que em Husserl”.

Comentadores lançaram luzes ao pensamento de Hannah Arendt, trazendo-o para a atualidade e afirmando a pertinência de seu pensamento que, por sinal, começou a ganhar notoriedade a partir da década de 90 (BERNSTEIN, 2021). Mais recentemente, Carvalho (2017, p. 6) indica que, “embora voltada prioritariamente para o campo do pensamento político, a obra de Hannah Arendt tem despertado grande interesse entre educadores, intelectuais e profissionais de educação nas últimas décadas.

Pode-se mencionar que, além dos comentadores citados, há dados levantados pelos estudos de Custódio (2011), que indicaram 1.450.000 resultados de busca pelo nome de “Hannah Arendt”, em março de 2010, pela RMC, por meio do mecanismo de busca Google®. Em setembro de 2021<sup>11</sup>, ao buscar o mesmo nome, este número saltou para 12.600.000 (valor aproximado), ou seja, um aumento maior que 768%, em onze anos. Desta forma, a seleção, leitura e análise de fontes teóricas, tendo em vista “procurar, encontrar e ler o que já foi publicado” (FLICK, 2012, p. 42), foi pensada e organizada em momentos e intencionalidades distintas.

## **2.7. Elaboração, aplicação e avaliação do produto educacional**

Tendo em vista as bases teóricas que fundamentaram a pertinência da aplicação de jogos de tabuleiro na prática de ensino, foi feita uma verificação quantitativa das experiências com aplicação de jogos de tabuleiro em outras pesquisas, foi proposta uma consulta à RMC, usando como referencial de busca “jogos de tabuleiro no processo de ensino”. Essa busca foi realizada através do mecanismo de busca Google Acadêmico®, aos vinte dias do mês de dezembro de 2022. Vale mencionar que foram selecionados e agrupados os resultados de 1 a 100, dentre os 23.700 resultados disponibilizados pela consulta. Este agrupamento de resultados apontou que não há pesquisas, até o momento da consulta, que apontam para a aplicação de um jogo de tabuleiro para o ensino de Filosofia, conforme quadro a seguir:

### **Quadro 1 – Resultado da pesquisa pelo Google Acadêmico**

---

<sup>11</sup> Consulta realizada pelo próprio pesquisador.

<b>Componente curricular / Área de conhecimento</b>	<b>Quantidade</b>
Artes	1
Biologia / Ciências	10
Contabilidade	3
Direito	1
Educação especial	3
Educação Física	2
Educação infantil	2
Engenharia civil	1
Ensino técnico	1
Farmácia	1
Física	10
Geografia	3
História	3
Logística empresarial	3
Matemática	6
Pensamento computacional	15
Português	2
Química	3
Robótica	1
Saúde	7
Sociologia	1
Superdotação	1
Treinamento corporativo	2
Não específico (apenas mencionado como uma possibilidade)	18
Total	100

Fonte: elaboração própria do autor com base em pesquisa na Rede Mundial de Computadores.

O projeto foi executado em uma Escola Estadual, do interior de São Paulo, para estudantes da 1ª e 2ª série do EM. Durante a prática de ensino se identificou que o ensino é norteado e normatizado por legislações e documentos. Entretanto, as mudanças que se fazem cada vez mais constantes e pertinentes na EB, continuam a

questionar qual a responsabilidade do adulto, na condição de professor? Com a elaboração do produto educacional "Senso Comum: uma proposta para o ensino de filosofia, sob a perspectiva arendtiana", procurou contribuir para com o processo de ensino e aprendizagem da UE, principalmente, para que os estudantes desenvolvessem senso crítico e o senso de pertencimento à sociedade.

Embora o levantamento e a análise dos documentos que fundamentam e normatizam a EB contribuíssem para se pensar a prática de ensino e aprendizagem, por parte do pesquisador, foi por meio da redução fenomenológica, ao fazer o levantamento das experiências dos professores da UE, que foi possível verificar possíveis prioridades no trabalho pedagógico do *locus* desta pesquisa. Essas prioridades, dentre elas, a categoria aberta priorizada para análise, permitiram constatar buscar uma contribuição do pensamento de Hannah Arendt, para elaboração do produto educacional "Senso Comum: uma proposta para o ensino de filosofia, sob a perspectiva arendtiana", por meio de uma sequência didática, e sua avaliação pelos professores e estudantes, previstos no objetivo geral e, perpassado nos objetivos específicos.

Tendo em vista a cientificidade, por vias teóricas e metodológicas, o produto educacional foi aplicado em três momentos, com públicos diferentes. O protótipo, primeira versão do produto educacional, foi apresentado e aplicado aos professores, previamente selecionados por áreas afins e, também, por professores que não tinham vínculo com a área de ciências humanas. Posteriormente, o mesmo protótipo foi apresentado a estudantes da 1ª série do EM, para reflexão do pensamento de Hannah Arendt, a partir dos elementos gráficos e táteis do produto educacional. Por fim, o produto educacional, já em sua versão final, foi aplicado a estudantes convidados.

A avaliação do produto educacional se deu por meio de registros de gravações das aplicações. E, também, pela devolutiva de todos os envolvidos, por meio de formulários *on-line* para coleta de respostas. Em ambas as aplicações o produto educacional apresentou jogabilidade e funcionalidade satisfatórias, conforme apêndices B, C e D. Para contemplar o item 2.2, desta pesquisa, a apresentação dos colaboradores se deu da seguinte forma: professores foram denominados como PC, para fazer referência à professor colaborador. E, em seguida, enumerado de 1 a 4, conforme a ordem de envio pelo formulário de coleta. Os estudantes foram denominados como EC, para fazer referência à estudante colaborador. E, em seguida,

enumerado de 1 a 12, conforme a ordem de envio pelo formulário de coleta. Além disso, esta pesquisa atribuiu as letras “a” e “b” para fazer referência, respectivamente, à primeira e à segunda questão.

### **3. O perfil da EB pré-pandemia sob a ótica da imprensa com dados do IBGE**

#### **3.1. Coleta de dados e de informações**

Como ponto de partida, a pesquisa iniciou a coleta de dados e de informações que contribuíram para com o entendimento da EB no Brasil. Para isso, esta pesquisa buscou documentos que apontaram resultados relacionados à temática proposta. Primeiramente, foi utilizado o informativo “Educação 2019, aplicado e apresentado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua, referente ao segundo trimestre de 2019”, divulgados em julho de 2020, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, com o objetivo de colaborar para com o entendimento da situação da EB nos últimos anos:

Tendo em vista retratar o panorama educacional da população do Brasil, são apresentados os resultados do questionário anual de educação com referência no segundo trimestre de 2019, assim como algumas comparações com os resultados do mesmo trimestre dos anos de 2016 a 2018 (IBGE, 2020, p. 1).

O material contém dados e informações que apontam para um cenário complexo no país pré-pandemia. Segundo o informativo, “na análise por cor ou raça, chama-se atenção para a magnitude da diferença entre pessoas brancas e pretas ou pardas” (IBGE, 2020, p. 2). Neste indicador, a pesquisa verificou a discrepância da taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais: 5,3%, sendo de 8,9% para pessoas pretas ou pardas e 3,6% para brancos. O analfabetismo também é gritante no comparativo entre as regiões brasileiras. Com isso, “verifica-se que a taxa de analfabetismo reflete as desigualdades regionais” (IBGE, 2020, p. 2), sendo que, em 2019, as regiões Nordeste e Norte apresentaram as taxas de analfabetismo mais elevadas.

Entretanto, alguns destes indicadores apontam para sensíveis melhorias, tais como a taxa de analfabetismo que estava em 7,2%, em 2016, e diminuiu para 6,6%, em 2019; o percentual de pessoas sem instrução com 25 anos ou mais que caiu de 7,8%, em 2016, para 6,4%, em 2019; o número médio de anos de estudo no Brasil, que subiu de 8,9%, em 2016, para 9,4%, em 2019.

Mediante a divulgação dos resultados deste relatório, multiplicaram-se reportagens nos meios de comunicação com diferentes leituras, o que despertou o



interesse pela consulta, o que, por sua vez, ampliou o campo de visão destes dados e informações apresentados. Assim, foi proposta uma pesquisa na RMC, delimitada a portais de notícias, enquanto referenciais para sua parametrização. A pesquisa buscou, por meio de dois mecanismos de buscas: Google® e Bing®. A busca foi aplicada no dia 21 de julho de 2020, por meio da palavra-chave: “IBGE Educação”, tendo como referência para esta coleta a relação entre o título das reportagens e a palavra-chave proposta.

Diante dos resultados gerais do Google® e do Bing®: 30.000.000 e 1.600.000, respectivamente, a pesquisa aplicou o filtro “notícias” para a busca, além de delimitar como amostragem um recorte das vinte primeiras notícias, exibidas em cada um dos mecanismos de buscas. As publicações nos portais foram feitas entre as datas de 15 e 21 de julho de 2020.

Para melhor visibilidade, foi proposta a organização sistemática das reportagens nos quadros 2 e 3 a seguir:

**Quadro 2 – Resultado da pesquisa pelo Google®**

Índice	Título da notícia	Portal	Data de publicação
G-01	PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio	Agência IBGE Notícias	15 de julho
G-02	Educação no país avançou lentamente em 2019, mostra IBGE	Valor Econômico	16 de julho
G-03	Necessidade de trabalhar e desinteresse são principais motivos para abandono escolar	Agência IBGE Notícias	15 de julho
G-04	Educação evolui, mas em velocidade lenta, alertam especialistas	Jornal Correio do Povo	18 de julho
G-05	IBGE: Pesquisa aponta que 6 em cada 10 alunos que concluem o ensino médio não continuam os estudos	Notícias Concursos	20 de julho
G-06	IBGE: mais de 65% da população do Piauí tem ensino médio incompleto	GP1	19 de julho
G-07	Brasil tem 11 milhões de analfabetos, aponta IBGE	O popular	15 de julho
G-08	Com diversificação e agilidade, Minuto IBGE celebra 100 edições	Agência IBGE Notícias	Desconsiderado

G-09	Amapá tem 37 mil habitantes acima dos 25 anos que nunca estudaram, diz IBGE	G1	17 de julho
G-10	MEC, 4ª tentativa	Folha de São Paulo	Desconsiderado
G-11	Prefeitura de SP propõe comprar vaga de pré-escola na rede particular	Folha de São Paulo	Desconsiderado
G-12	27,5% dos bebês até um ano estão fora de creches, aponta IBGE	UOL	15 de julho
G-13	Comércio demite 1983 milhão de trabalhadores em 1 trimestre, diz IBGE	IstoÉ Dinheiro	Desconsiderado
G-14	IBGE: rondonienses têm estudado mais - Geral	Jornal Rondoniagora	21 de julho
G-15	IBGE: Sistema S perde peso na qualificação profissional	Valor Econômico	Desconsiderado
G-16	Prefeitura destaca avanços na Educação constatados na PNAD	Bahia.ba	16 de julho
G-17	Superando articulação do governo Bolsonaro com Centrão, oposição garante permanência do Fundeb na Câmara	Brasil de Fato	Desconsiderado
G-18	Pesquisa do IBGE revela que mais da metade dos tocantinenses acima de 25 anos não concluíram ensino médio	Surgiu	21 de julho
G-19	Percentual de pessoas sem instrução no Maranhão é o maior do país	O Imparcial	15 de julho
G-20	IBGE divulga dados da Educação no Brasil	Jornal Costa Norte	17 de julho

Fonte: elaboração própria do autor com base em pesquisa na Rede Mundial de Computadores.

### Quadro 3 – Resultado da pesquisa pelo Bing®

Índice	Título da notícia	Portal	Data de publicação
B-01	Educação evolui, mas em velocidade lenta, alertam especialistas	R7.com	18 de julho
B-02	Educação no país avançou lentamente em 2019, mostra IBGE	Valor Econômico	16 de julho
B-03	IBGE: 6 em cada 10 alunos que concluem ensino médio não seguem com os estudos.	Gazeta do povo	15 de julho
B-04	IBGE mede o problema nacional da evasão escolar	Globo	15 de julho

B-05	Dois em cada dez jovens não concluíram a educação básica, diz IBGE	Globo	15 de julho
B-06	Universalização da educação ainda é desafio para o Espírito Santo	Seculodiario.com	17 de julho
B-07	IBGE: População sem instrução cai e tempo médio de estudo atinge 9,4 anos	Valor Econômico	15 de julho
B-08	Entre as mulheres de 15 a 29 anos, 27,5% não trabalham nem estudam, aponta IBGE	Site Barra	17 de julho
B-09	50 milhões de estudantes não completaram ensino básico, diz IBGE	R7.com	15 de julho
B-10	IBGE: rondonienses têm estudado mais	Jornal Rondoniaagora	15 de julho
B-11	PNAD: Números revelam a intensa desigualdade social e regional na educação; Nordeste, norte e pretos ainda vivem muitas dificuldades, aponta IBGE	Política Real	16 de julho
B-12	Pesquisa do IBGE revela que mais da metade dos tocantinenses de 25 anos ou mais não concluíram ensino média	Surgiu	21 de julho
B-13	Seis em cada 10 que concluem ensino médio não seguem estudo, revela IBGE	Bem Parana	15 de julho
B-14	SC tem a segunda menor taxa de analfabetismo no Brasil, aponta IBGE	nsctotal	15 de julho
B-15	Novos hábitos financeiros	GAZ	Desconsiderado
B-16	ES tem quase 100 mil jovens de 15 a 17 anos fora do ensino médio	A Gazeta	19 de julho
B-17	Trabalho e desinteresse na escola tiram brasileiros das salas de aulas, diz IBGE	Globo	15 de julho
B-18	Uma a cada quatro pessoas negras com mais de 60 anos é analfabeta, diz IBGE	Globo	15 de julho
B-19	Bruno Barral espera que aulas na rede municipal de Salvador retornem em setembro	A Tarde	Desconsiderado
B-20	IBGE revela que mais da metade dos tocantinenses de 25 anos ou mais não concluiu o ensino médio.	conexaoto	15 de julho

Fonte: elaboração própria do autor com base em pesquisa na Rede Mundial de Computadores.

Foram desconsiderados oito resultados por não apresentarem relação direta ou indireta com os dados da pesquisa PNAD – Contínua. Seis resultados do Google®: G-08, G-10, G-11, G-13, G-15 e G-17. E dois resultados do Bing®: B-15 e B-19.

Além disso, duas notícias, dentre as que foram consideradas, não trouxeram em seus títulos, de forma explícita, a análise feita pelo portal de notícias, acerca dos dados da pesquisa PNAD – Contínua, a saber: G-20 e B-04. Por isso, a pesquisa recorreu às linhas finas da reportagem, conforme mostra o quadro a seguir:

#### Quadro 4 – Complementos dos subtítulos para identificação

Referência	Subtítulo / linhas finas
G-20	Apesar de ter registrado queda, os dados mostram que 18% daqueles com 60 anos ou mais são analfabetos
B-04	O abandono escolar é uma realidade bem conhecida de milhões de brasileiros e que a pesquisa do IBGE registrou pela primeira vez em números. Das 50 milhões de pessoas com idades entre 14 e 29 anos, dez milhões, ou seja, 20% delas, não tinham terminado alguma das etapas da educação básica.

Fonte: elaboração própria do autor com base em pesquisa na Rede Mundial de Computadores.

Houve, também, a repetição exata de duas notícias publicadas que apareceram em ambos os mecanismos de busca. A notícia “Educação no país avançou lentamente em 2019, mostra IBGE”, apontadas em G-02 e B-02, e a notícia com o título “Pesquisa do IBGE revela que mais da metade dos tocantinenses acima de 25 anos não concluíram ensino médio”, apontadas em G-18 e B-12.

Foi identificado que os dados e as informações da PNADC receberam diferentes leituras, por meio das reportagens e, por isso, para melhor visibilidade, a pesquisa agrupou as reportagens em três categorias, a saber, leitura positiva, leitura positiva com ressalvas, leitura negativa.

Para a primeira categoria, foram agrupados G-14 e G-16, juntamente com B-07, B-10 e B-14, pois se destacaram dos demais resultados coletados, por apresentarem uma leitura otimista da EB no Brasil. Esta leitura positiva esteve presente em outras reportagens, mas com ressalvas. Isso levou ao segundo agrupamento: G-02, G-04, B-01 e B-02. Estas reportagens apresentaram uma leitura positiva, mas contrapôs o avanço com algumas ressalvas.

Já na última categoria, ou seja, leitura negativa, a pesquisa identificou dez resultados, pelo mecanismo Google®: G-01, G-03, G-05, G-06, G-07, G-09, G-12, G-

18, G-19, G-20, de um total de 14 notícias consideradas, oferecendo uma leitura pessimista da educação no Brasil. Já o mecanismo de busca Bing® apresentou 13 resultados – B-03, B-04, B-05, B-06, B-08, B-09, B-11, B-12, B-13, B-16, B-17, B-18, B-20 –, de um total de 18 notícias com leituras semelhantes.

A leitura e a organização destes primeiros dados e informações estavam condicionadas ao período anterior ao de ensino remoto, em decorrência da pandemia da Covid-19. Mas, mesmo assim, apontaram como a EB no Brasil sofria os efeitos de problemas de ordem social e econômica.

Fazendo uma redução territorial, a pesquisa buscou alguns dados e algumas informações, através do boletim do Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – aplicado, ao final de 2021, para todos os estudantes da rede pública do Estado de São Paulo. No Quadro abaixo, foram organizados alguns dos indicadores do nível de proficiência dos estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

**Quadro 5 – Dados comparativos do Saresp**

Rede estadual		9º ano – Ensino Fundamental			3ª série – Ensino Médio		
		2018	2019	2021	2018	2019	2021
Abaixo do Básico	Português	25,6	18,6	21,3	41,7	23,2	61,9
	Matemática	33,3	29,1	25,3	45,3	36,4	64,3
Básico	Português	56,1	57,1	44,0	35,0	25,0	28,6
	Matemática	50,6	57,0	52,0	48,4	53,0	35,7
Adequado	Português	17,1	20,0	29,3	23,3	50,0	9,5
	Matemática	14,8	10,1	20,0	6,3	10,6	0,0
Avançado	Português	1,2	4,3	5,3	0,0	1,8	0,0
	Matemática	1,2	3,8	2,7	0,0	0,0	0,0

Fonte: elaboração própria do autor com base no boletim do Saresp (SÃO PAULO, 2022).

A partir dos resultados acima e dos níveis de proficiência usados como referenciais pelo Boletim (SÃO PAULO, 2022), foi possível apontar uma redução de percentual no nível básico, ou seja, em que os estudantes, “neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, das competências e das habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente” e um aumento de percentual no nível abaixo do básico, ou seja, em que os estudante, “neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram”, em ambos os componentes curriculares, português e matemática<sup>12</sup>.

Para o nível adequado, ou seja, em que os estudantes “demonstram domínio pleno dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram”, houve aumento de percentual apenas para o 9º ano do Ensino Fundamental, em ambos os componentes curriculares, enquanto para a 3ª série do Ensino Médio, a queda foi acima de 40 pontos percentuais para português e de 10,6 pontos para matemática, no comparativo entre os anos de 2019 e 2021. Ressalta-se que para a 3ª série do Ensino Médio, os pontos para português e para matemática, em 2021, ficaram em 9,5 e 0,0, respectivamente.

Por fim, no nível avançado, em que os estudantes “demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, das competências e das habilidades acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram”, houve o aumento de 1,0 ponto percentual para português e um recuo de 1,1 ponto percentual, no seguimento do 9º ano do Ensino Fundamental. Para a 3ª série do Ensino Médio, ambos os componentes não apresentaram pontos percentuais em 2021, ressaltando que, em matemática, desde a edição de 2018, não apresentam pontos percentuais. Já em português, houve a indicação de 1,8 ponto percentual em 2019, avançando do 0,0 de 2018 e retornando ao 0,0 em 2021.

Os resultados do Saesp têm correspondência com a pesquisa organizada em 2022, pela Universidade de Zurique<sup>13</sup>, com base em dados e em informações fornecidas pela Seduc/SP, os “alunos de SP aprendem só 45% do esperado após

---

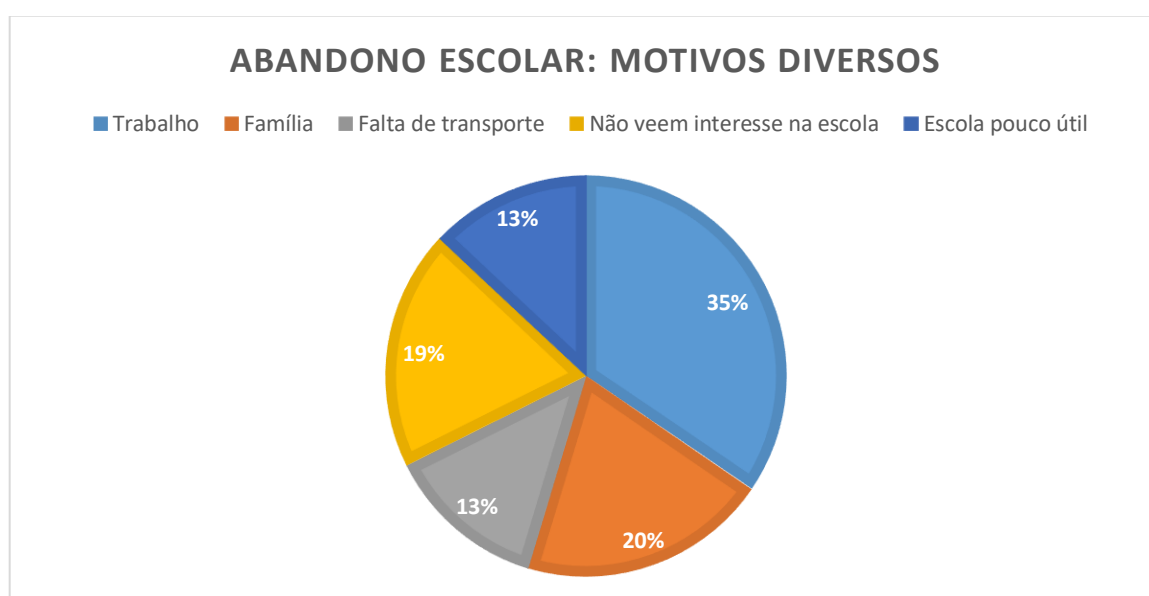
<sup>12</sup> O resultado referente ao componente de Ciências da Natureza não foi apontado por esta pesquisa, pois nos anos de 2018 e 2019 não fez parte do repertório do Saesp.

<sup>13</sup> Disponível em: <<https://www.noticiasaoiminuto.com.br/brasil/1937116/alunos-de-sp-aprendem-so-45-do-esperado-apos-quase-dois-anos-de-pandemia>>. Acesso em 25 ago. 2022.

quase dois anos de pandemia”, tendo como público-alvo estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e estudantes do Ensino Médio.

Foram somados a estes resultados pesquisas realizadas após o período de isolamento, pelas quais os pesquisadores sugeriram que o distanciamento compulsório agravou muitos dos problemas presentes na EB no Brasil, além de reafirmar a dinâmica relação entre os resultados da EB e os elementos da sociedade. Uma destas pesquisas foi divulgada pelo relatório da UNICEF/Ipec (2022), após 1100 entrevistas, tendo como público-alvo crianças e adolescentes, entre 11 e 19 anos. O relatório apontou que o abandono escolar foi significativo e por vários motivos. Um dos motivos apontados foi a busca por alguma forma de trabalho ou mesmo de alguma outra responsabilidade para com a família, conforme o gráfico abaixo:

**Gráfico 1. Abandono escolar: motivos diversos<sup>14</sup>**



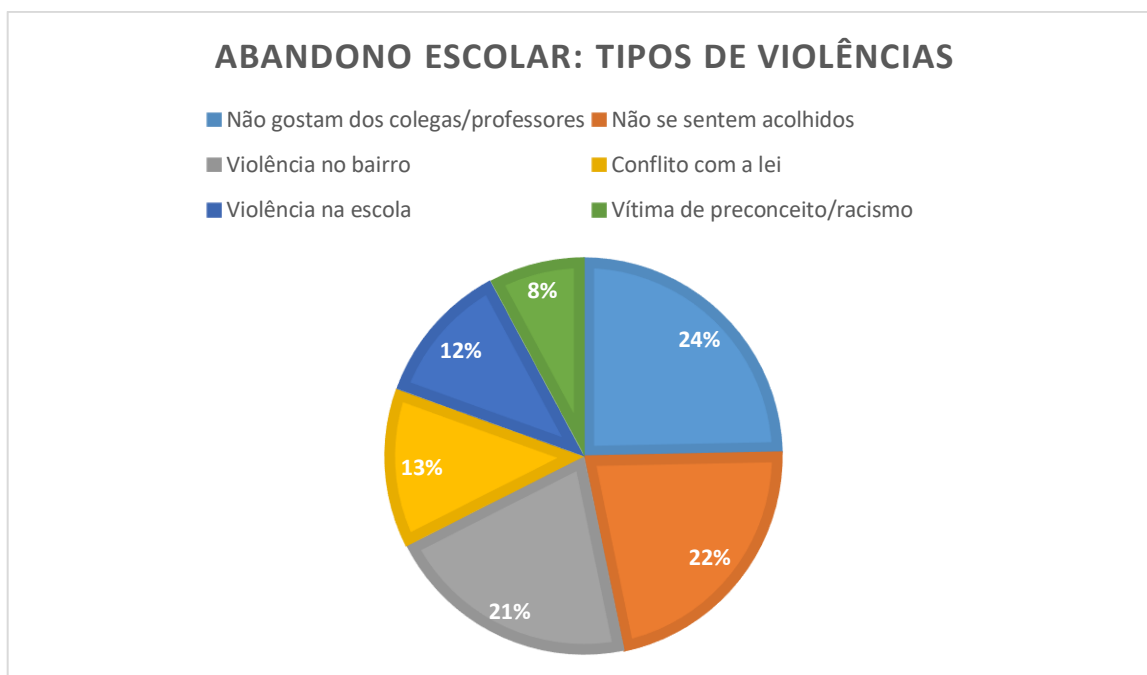
Fonte: elaboração própria do autor com base em informações apresentadas pela UNICEF / Ipec (2022).

Também chamou a atenção o percentual de crianças e de adolescentes que explicam o abandono dos estudos por motivos associados à alguma manifestação de violência, tal como exposto no gráfico abaixo:

**Gráfico 2. Abandono escolar: tipos de violências<sup>15</sup>**

<sup>14</sup> UNICEF / Ipec (2022)

<sup>15</sup> UNICEF / Ipec (2022)



Fonte: elaboração própria do autor com base em informações apresentadas pela UNICEF / Ipec (2022).

Estes resultados apresentaram um cenário de grande complexidade para a EB. Mesmo antes da pandemia, a relação entre os problemas sociais e econômicos já afetava o processo de ensino e aprendizagem. Estes problemas se agravaram ainda mais, tendo como base, a dinâmica relação entre espaço escolar e espaço público. Entretanto, este processo precisou ser considerado por suas especificidades. Para isso, foi necessário que o próprio entendimento da ideia de processo de ensino e aprendizagem apresentasse a relação entre o mundo dos adultos, na condição de professores, e o mundo das crianças e dos adolescentes, na condição de estudantes, mas que, também, ilustrasse o dinamismo e as especificidades de cada processo. Antes de adentrar para seu objeto de estudo, Arruda (2004, p. 171) apresenta a importância de se reconhecer as especificidades para a construção do conhecimento:

O conhecimento é uma construção progressiva, cabendo tanto à Escola, quanto ao professor, oferecer aos indivíduos, condições e métodos apropriados, para que estes construam o conhecimento de uma maneira processual, onde a aquisição dos conteúdos vise a uma melhor instrução e desenvolvimento dos sujeitos e uma conseqüente melhor aprendizagem [...]

Outros autores, tais como Kubo e Botomé (2001, p. 1), sugerem a junção dos dois termos “ensino” e “aprendizagem”, apresentando-os como “processo ensino-aprendizagem”. Para os autores:



O processo ensino-aprendizagem é um nome para um complexo sistema de interações comportamentais entre professores e alunos. Mais do que “ensino” e “aprendizagem”, como se fossem processos independentes da ação humana, há os processos comportamentais que recebem o nome de “ensinar” e de “aprender”. Processos constituídos por comportamentos complexos e difíceis de perceber. Principalmente por serem constituídos por múltiplos componentes em interação.

Como não é um objeto de estudo desta pesquisa, optou-se pela primeira sugestão, considerando a importância de uma leitura e de uma análise para cada um dos processos, ou seja, do ensino e do aprendizado, com suas dinâmicas e complexidades próprias.

Acerca dos efeitos desta complexa relação, frequentemente são divulgadas notícias pelos portais de notícias. Para um breve recorte, foram coletadas matérias organizadas e divulgadas por meio de newsletter<sup>16</sup>, tendo como critério para citação a relação entre o conteúdo e a discussão contemplados por esta pesquisa, dentro do período de três anos, a partir de 2020.

A primeira coleta foi de uma publicação da revista Nova Escola (2019) com o título “Brasil lidera índice de violência contra professores. O que podemos fazer?”. A matéria foi organizada a partir dos dados da pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, fórum intergovernamental com 38 países membros, pela qual apresentou que 12,5% dos professores ouvidos relataram ter sofrido algum tipo de agressão ou violência, por parte dos estudantes. No estado de São Paulo, em 2018, a violência no espaço escolar cresceu 73%, com base nos dados apresentados pela pesquisa. No estado do Rio de Janeiro, só em 2018, foram emitidas 3.055 licenças por doenças relacionadas ao estresse e à depressão. Nesta última citação, a matéria destacou que um professor foi licenciado a cada três horas por doenças ligadas ao estresse.

O boletim informativo Jornal da USP (2021), com o título “Dados mostram que oito em cada dez jovens já presenciaram atos de violência nas escolas”, se pautou nos dados apresentados pelo Comitê Paulista pela Prevenção de Homicídios na Adolescência. Por estes dados, pode-se identificar que a violência não está apenas na relação professor-estudante, mas também entre estudantes.

---

<sup>16</sup> Boletins informativos enviados por e-mail, de forma recorrente, para aqueles que se cadastraram previamente para recebê-los.

Outra publicação, feita pelo Portal Brasil ao Minuto (2021), apresentou uma pesquisa do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística que, embora divulgada em 10 de setembro de 2021, apresentou resultados referentes a 2019 e apontou “que um em cada sete estudantes (ou 14,6% dos alunos) entre 13 e 17 anos já sofreram alguma forma de violência sexual”.

Tal como os resultados e os indicadores do processo de ensino e aprendizagem, a violência se fez mais presente com o retorno às aulas presenciais em 2022. Uma pesquisa promovida pela organização Nova Escola, concluiu que a violência, não apenas era um elemento presente na EB, mas que tinha sido potencializada, após o período de isolamento. Esta pesquisa foi noticiada pelo jornal Folha de São Paulo (2022), versão web, que, por sua vez, destacou que “para 65,8% dos professores, alunos estão mais violentos após pandemia”. Ainda tendo em vista a pesquisa, o G1 (2022), portal de notícias, destacou que “sete em cada 10 educadores dizem que estudantes estão mais agressivos após pico da pandemia”. Um elemento em comum, elencado pelos dois portais, foi a importância do espaço escolar no processo de socialização das crianças e adolescentes.

A violência se manifesta com diferentes expressões e pode ter resultados imediatos, mas, também, a longo prazo, em todas as relações constituídas no espaço escolar, tal como aponta a matéria de João Paulo Becker Lotufo, publicada no Jornal da USP (2022), versão web: “como o bullying pode mudar o destino de uma criança em vulnerabilidade”. Lotufo cita o relato de um menor que sofria bullying na escola e que, em decorrência disto, “o seu pensamento era de matar aqueles que o agrediam e depois dar cabo de sua vida”.

Mediante estes dados e estas informações, a EB não se restringe ao processo de ensino e aprendizagem, para determinar aspectos da relação humana. Em maior ou menor expressão estatística, resultados e indicadores apontaram para a relevância de se entender, não apenas como são constituídas as relações humanas no espaço escolar, mas qual a responsabilidade do adulto, na condição de professor, e quais mecanismos e estratégias são pensados e aplicados ao processo de ensino e aprendizagem, nesta conjuntura da EB. Tendo em vista ampliar o entendimento acerca da relação desses fenômenos no espaço escolar e, com isso, melhor entender o processo de ensino e aprendizagem, esta pesquisa aplicou a seleção, leitura e análise de fontes teóricas para refutar ou corroborar tal preocupação.

### 3.2. Seleção, leitura e análise de fontes teóricas

Mediante tais resultados que sugeriram uma crise na educação, a pesquisa buscou a seleção, leitura e análise de fontes teóricas que, por sua vez, trouxeram contribuições para uma melhor compreensão da conjuntura apresentada.

Sendo a violência escolar objeto de estudo com abordagens de diferentes áreas, a pesquisa percebeu a extensa preocupação que se faz presente na forma de proceder com crianças e jovens, tal como afirma Klinjey (2017, p. 21): “professores, educadores, psicólogos, médicos, pedagogos, todos escutam atônitos uma frase que tem virado uma espécie de ‘mantra do desespero’: ‘Eu não sei mais o que faço com essa criança’”. Nesta citação, Klinjey (2017) ressalta a dificuldade e a angústia dos adultos, sejam eles profissionais ou familiares, em lidarem com a frustração de não ter respostas de como agir com seus estudantes/filhos/pupilos e de se colocarem como expectadores diante do comportamento “inadequado” destes.

Pela perspectiva de Oliveira (1991, p. 38), tais episódios estariam sob a concepção de “crise de valores” que ocorre no distanciamento das gerações que compõem o espaço escolar:

Os jovens geralmente acompanham e aceitam mais facilmente as mudanças que ocorrem, enquanto para os mais velhos isso se torna mais difícil. Esse fato faz com que muitas vezes os jovens entrem em choque com as pessoas de outra geração. Tal situação nada mais é que a indicação de uma crise de valores: os novos valores chocam-se com os valores já estabelecidos, criando-se uma certa tensão entre jovens e adultos.

Essa crise também foi perceptível por meio do desinteresse de muitos estudantes em participar do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Lovato, Michelotti e Loreto (2018, p. 155) os professores “têm sentido no passar das últimas décadas um aumento no desinteresse dos alunos pelos conteúdos apresentados e uma perda no reconhecimento de sua autoridade”. Tal constatação já era perceptível antes da pandemia, conforme noticiado pelo portal de notícias Correio Braziliense (2013):

A escola não consegue mais atrair o jovem brasileiro, e o que prova isso são as estatísticas do Ministério da Educação (MEC). Segundo a pasta, a

quantidade de matrículas no ensino médio caiu de 8,7 milhões para 8,3 milhões na última década (2002-2012).

Além da falta de interesse, evasão e baixos índices, foi necessário pontuar, para maior visibilidade desta crise na EB, situações extremas de violência, tais como o tiroteio na escola de Realengo – Rio de Janeiro, em 2011, com 13 mortes, incluindo o próprio assassino; ou mais recente na cidade de Suzano – São Paulo, em 13 de março de 2019, com 10 mortes, incluindo os dois assassinos. Ressalta-se que, em ambos os episódios, os assassinos eram ex-estudantes das escolas que invadiram. Ou ainda, na Escola Municipal Eurídes Sant’Anna, Bahia, em 26 de setembro de 2022, em que um atirador baleou e esfaqueou até a morte uma estudante cadeirante.

Há, também, situações de violência desencadeadas na relação intrapessoal, tais como a automutilação ou ideário suicida. Para estas situações, a pesquisa identificou, como exemplo, o alerta feito na matéria da Revista Nova Escola (2016) sobre a automutilação: “o grito silencioso da lâmina entre os adolescentes tem crescido nos últimos anos e acende um alerta para os educadores”.

De forma geral, o levantamento documental contribuiu para entender que, mesmo com diferentes possibilidades de manifestação, a evasão escolar, os baixos índices, ou até mesmo a violência, revestidos com diferentes dimensões e intensidades são fatores resultantes da relação de elementos do espaço público com o espaço escolar. A coleta de dados e de informações apontou para a complexidade desta relação, pela qual depende o processo de ensino e aprendizagem, ao se pensar no direito de permanência na escola e de aprendizado com qualidade.

Recentemente, essa conjuntura fundamentou diversas ações por parte do poder público, tanto pela esfera federal, quanto pela esfera estadual. Em caráter de exemplificação, cita-se que, em resposta ao episódio em Suzano, a Seduc/SP (2019) criou no mesmo ano, o Conviva – Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar, com “a proposta de que toda escola seja um ambiente de aprendizagem solidário, colaborativo, acolhedor e seguro, na busca da melhoria da aprendizagem”.<sup>17</sup> Já pela esfera federal, muitos desses fenômenos compuseram parte das justificativas para a implantação do Novo Ensino Médio<sup>18</sup> que, segundo o Ministério da Educação,

---

<sup>17</sup> Para maiores informações acessar o portal da SEDUC/SP. Disponível em <<https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/>>. Acesso em 18 fev. 2021.

<sup>18</sup> Para maiores informações acessar o portal do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em 10 ago. 2021

“contribuirá para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem”.

Com isso, a pesquisa buscou alguns recortes de documentos legais, em um esforço de entender como os adultos, na condição de representantes do poder público, agem, ou, nas piores situações, reagem, ao se pensar nos problemas que se manifestam no espaço escolar.

#### 4. Leitura e análise de documentos oficiais

Em caráter de contribuição, foram consultados dois documentos que norteiam a EB no Brasil. O primeiro documento é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018)<sup>19</sup>, documento normativo mais recente que, dentre outras mudanças, implanta o Novo Ensino Médio. Segundo o MEC<sup>20</sup>, a mudança “contribuirá para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem”. O Novo Ensino Médio, em resumo, teria uma expansão da carga horária, o acréscimo de novos componentes curriculares, escolhidos pelos estudantes, e a reorganização da carga horária de alguns componentes curriculares para efetivar as mudanças.

Outra mudança significativa seria a implantação de uma “base comum” a todos os estados brasileiros. Em tese, os currículos oficiais de cada estado teriam resguardada a sua autonomia regional, mas, deveriam se adequar para garantir o mínimo previsto pela BNCC (BRASIL, 2018), por meio das competências gerais e específicas.

Em linhas gerais, como fundamento para tal mudança o texto se justificativa em alinhamento ao art. 210º, da Constituição Federal, de 1988 – CF/88 (BRASIL, 1988), que prevê “conteúdos mínimos” para a EB. É cabível de apontamento que várias críticas foram lançadas ao texto, enquanto documento normativo, mas também ao processo de sua elaboração.

Em entrevista ao Jornal da Unicamp (2017) – versão web, a professora Maria do Carmo Martins foi categórica ao afirmar que o texto da BNCC foi entregue em meio aos conflitos políticos do país e se desenvolveu inibindo a representatividade de setores populares da educação, dando, por sua vez, abertura a uma proposta em que “representantes dos interesses mercadológicos se vincularam ao Estado e conseguiram explicitar suas demandas”.

De qualquer forma, as discussões não afetaram sua homologação e aplicação, principalmente pelo fato de o MEC – Ministério da Educação, por meio da

---

<sup>19</sup> Em dezembro de 2017 foi homologado o texto da BNCC nas etapas Ensino Infantil e Ensino Fundamental. Em dezembro de 2018 foi homologado o texto da BNCC na etapa Ensino Médio, conforme o histórico da BNCC, disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em 10 mar. 2020

<sup>20</sup> Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em 27 dez. 2021

resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017, em seu art. 17º ter previsto dois anos, contados da publicação da BNCC (BRASIL, 2017), para que as instituições ou redes de ensino fizessem suas adequações para alinhamento ao documento.

O segundo documento consultado para ampliar o entendimento sobre a EB no Brasil é a própria CF/88 (BRASIL, 1988). Em seu texto, de maneira específica o trecho final do art. 205º, define a educação como fundamento e finalidade para o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Fez-se notar que o primeiro trecho deste artigo, afirma ser “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Esta definição de competências compartilhadas é parafraseada pela BNCC (BRASIL, 2018) que, já em suas primeiras páginas, mais especificamente nos “marcos legais que embasam a BNCC”, aponta a “educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade” (BRASIL, 2018, p. 10).

Estes breves recortes da BNCC (BRASIL, 2018) e CF/88 (BRASIL, 1988), que contemplam a EB, apontam para um entendimento de que a educação está atrelada a realidades que transcendem o espaço escolar. Sendo assim, o espaço escolar é pensado e organizado, por meio de princípios e finalidades, presentes no espaço público e expressos em normativas e dispositivos constitucionais. Entretanto, a complexidade da educação não é apenas prevista, mas manifesta na realidade do espaço público.

Faz-se necessário elencar que, nas últimas décadas, o espaço escolar se fez mais inclusivo, principalmente, tendo como marco histórico a própria CF/88. Estatísticas apontam para um aumento da presença e permanência da criança e do adolescente no espaço escolar. Esta mudança também foi reconhecida pela Unicef (2020) – Fundo das Nações Unidas para a Infância: “o acesso à escola começou a ser universalizado no Brasil na década de 1990. De lá para cá, o país incluiu a maioria das crianças e dos adolescentes na escola e investiu na garantia do direito de aprender”. Logo, aumentaram, também, a complexidade, pois, muitas das vulnerabilidades sociais, econômicas e psicológicas se fazem presentes em maior número.

Os dispositivos da CF/88 atribuíram ao espaço escolar, justamente por sua inerência à condição de instituição social, a responsabilidade de abertura à sociedade e de garantia de acesso e permanência, além de consolidarem o direito de crianças e adolescentes terem uma educação de qualidade.

Entretanto, muitas crianças e adolescentes ainda sofrem, de forma direta e indireta, com maior ou menor intensidade, as consequências das crises sociais e econômicas, expressas pela desintegração de valores e manifestas no espaço escolar. A CF/88 assegura a cidadania desde o nascimento, mas, tutelada e regida pelo princípio da negatividade, explicado por Sarmiento (2012, p. 46):

A questão está em que a aquilo que a criança não é ou não poder se afirmou como o elemento definitivo da própria infância e, enquanto tal, introduziu uma forma de invisibilidade social sobre o que a criança é, o que pode, e do que é capaz. A ideia da “criança como menor” exprime bem esta noção de inferioridade e de dependência infantil. Em forte coerência com isso, a criação da escola pública e do princípio da obrigatoriedade escolar para as crianças, constitui, historicamente, o instrumento político e social para a preparação da entrada da criança na idade em que, finalmente, pode dizer sim: no trabalho, no casamento, no tribunal, etc.

O entendimento acerca do que a criança/adolescente pode ou não pode fazer, ou do que a criança/adolescente é ou não é, precisa ter uma maior clareza, para que a criança/adolescente não seja responsabilizada, direta e indiretamente pela negligência ou mesmo pelas ações deliberadas dos adultos. Se, pelas normativas e pelos dispositivos, a educação deve promover o pleno desenvolvimento humano, subentende-se que o espaço escolar lidará com um processo, mas, acima de tudo, com um ser humano em formação.

Desta forma, o levantamento documental contribuiu para ter em vista alguns entendimentos acerca da EB no Brasil. Por outro lado, esta pesquisa ainda carece de uma maior aproximação da realidade da UE, para, assim, melhor entender o que, de fato, faz parte das vivências dos que estão com a responsabilidade, como adultos e como professores, de formar esses seres humanos.



## 5. Redução fenomenológica

### 5.1. Bases teóricas da fenomenologia, em Edmund Husserl

O levantamento documental expôs dados e informações referentes à EB no Brasil e apontou para possíveis relações interdependentes entre a sociedade e o processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, as intenções de normativas e as previsões de dispositivos referentes à EB, apontaram para melhorias na EB. Esta linha de entendimento foi confirmada por autores, tais como Alarcão (2003, p. 23), ao apontar que “a escola é um setor da sociedade; é por ela influenciada e, por sua vez, influencia-a”. Ou ainda com Streck e Esteban (2013, p. 297), que afirmam que “o resultado da escola é um fenômeno social”.

A coleta, organização, leitura e análise destes documentos, expressos nos dados e informações e quantificados, com menor ou maior regularidade ou com menor ou maior generalização, contribuíram para com o entendimento da EB. Entretanto, mesmo que estes fatos sejam decorrentes da ação humana, em um dado contexto, não estavam, necessariamente, em relação às experiências vivenciadas no espaço da UE. Assim, constatou-se que o conhecimento sugerido pelos resultados do levantamento documental foi apresentado sem interrogações, fechado e esgotado pelas estatísticas e por generalizações, mas que, por outro lado, não implicou a inexistência dos problemas apontados ou a nulidade da importância destes dados e destas informações para se pensar na EB no Brasil.

Seguindo as balizas da fenomenologia de Husserl, identificou-se a suspensão de juízo como forma de lidar com o problema do conhecimento. De acordo com Moreira (2004, p. 88):

Na *epoqué*, o filósofo não duvida da existência do mundo, mas essa existência deve ser colocada entre parênteses, exatamente porque o mundo existente não é o tema verdadeiro da Fenomenologia. Como sabemos, o real tema da Fenomenologia é a forma pela qual o conhecimento do mundo se revela.

Mediante estes resultados e frente aos supostos limites dos dados e das informações, a pesquisa entendeu que seria necessário ampliar os esforços para, com isso, conhecer melhor o processo de ensino e aprendizagem da UE. Estes esforços contribuíram para o problema posto pela fenomenologia, ou seja, o problema do

conhecimento. De acordo com Orso (2003, p. 26), “para compreender melhor os desafios, os limites e as possibilidades do método, é preciso fazer uma distinção entre a realidade e as ideias ou entre a realidade e sua reprodução no plano do pensamento”. O pensamento de Edmund Husserl tem como uma de suas preocupações abordar e trabalhar com essa distinção, posta pelo filósofo em dois processos, a saber, pensamento natural e pensamento filosófico.

O primeiro é denominado como pensamento natural que, mediante os resultados quantitativos, apresentados acima, procurou pensar no processo de ensino e aprendizagem. O segundo, por sua vez, é denominado por Husserl como pensamento filosófico e procurou pensar o processo de ensino e aprendizagem.

Para maior clareza desta sutil, mas sofisticada diferença, considerou-se o próprio entendimento daquilo que Husserl (1986, p. 21) chamou, primeiramente, de pensamento natural, ou seja, um pensamento “despreocupado quanto às dificuldades da possibilidade do conhecimento”. Um conhecimento que se abstém de interrogações, pois não alimenta qualquer ceticismo ao que lhe é dado e, com isso, não se preocupa com possíveis problemas de generalização. Nas palavras de Moreira (2004, p. 85), esse pensamento natural é expresso também como uma atitude natural<sup>21</sup>:

Na atitude natural, a consciência vê os objetos como sendo exteriores e reais. As ciências da atitude natural são aquelas que se constituem sob o domínio da atitude natural. As ciências da atitude natural ou dogmática partem de uma objetividade<sup>22</sup> dada, sem questioná-la.

O pensamento filosófico, por sua vez, é “definido pela posição perante os problemas da possibilidade do conhecimento”, ou seja, uma atitude que “se enreda na reflexão sobre a possibilidade de um conhecimento atinente às próprias coisas” (HUSSERL, 1986, p. 21).

---

<sup>21</sup> Assim como Moreira (2004), outros comentadores husserlianos, tais como Dichtchekenian (2010) encontram-se “atitude natural” e “atitude filosófica” como referência aos conceitos de pensamento natural e pensamento filosófico.

<sup>22</sup> Para melhor compreensão, pode-se levar em consideração a definição de objetividade, proposta por Abbagnano (2007, p. 721): “caráter da consideração que procura ver o objeto como ele é, não levando em conta as preferências ou os interesses de quem o considera, mas apenas procedimentos intersubjetivos de averiguação e aferição. Neste significado, a objetividade é um ideal de que a pesquisa científica se aproxima à medida que dispõe de técnicas convenientes”.

Essa distinção permitiu reconhecer que o conhecimento não é determinado pelas características do objeto ou do fenômeno, tais como peso, quantidade e medida, ou ainda, regularidade ou generalização. Assim, o pensamento filosófico, proposto pela fenomenologia de Husserl, também busca o sujeito intencional e o objeto intencionado pelo sujeito para, com isso, provocar interrogações sobre o processo de ensino e aprendizagem, por ele mesmo e não apenas pelos dados e pelas informações entregues ou coletadas. Essa intencionalidade fez parte elementar para, não apenas entender, mas para a própria produção do conhecimento do que se buscou, ou seja, o espaço escolar, *locus* desta pesquisa. Para Moreira (2004, p. 84): “é a característica da consciência de ser consciente de algo, ou seja, de ser dirigida a um objeto”.

Com esta intencionalidade foi possível lidar com o problema imanente-transcendente. Sendo que o imanente “é o que é dado adequadamente e o transcendente é o que objetivamos ou pretendemos” (Moreira, 2004, p. 2004). Este movimento é analisado através de um procedimento chamado de análise intencional. Assim, o conhecimento da coisa em si passa a ser um problema, uma interrogação, e não apenas um dado ou uma informação a ser coletado do objeto ou do episódio, como se propunha o psicologismo (ZILLES, 2007), o fenomenismo (O'BRIEN, 2013) ou o objetivismo (ABBAGNANO, 2007). Ainda com Moreira (2004, p. 85) foi descrito a partir do “problema de como se mover do imanente para o transcendente é resolvido por uma análise de como um objeto vem a ter sentido para a consciência e de como a consciência se relaciona com o objeto”.

A pesquisa se atentou que, para Husserl (1986, p. 22), “o conhecimento não se nega nem se declara em todo o sentido como algo duvidoso pelo fato de se pôr em questão”. Ou ainda, quando afirma que “não nos é permitido admitir conhecimento algum como conhecimento; de outro modo não teríamos nenhuma meta possível, ou o que é a mesma coisa, uma meta como sentido” (HUSSERL, op. cit., p. 23). Tal como referido acima, avançar para interrogações e aplicar a redução fenomenológica, não apontou, necessariamente, para a nulidade do que foi apresentado, mas, também não implicou que será corroborada a sua validade na experiência última das coisas. Em outras palavras, não se partiu de um ceticismo ou de uma ideia pronta de conhecimento, como possíveis pressupostos para o espaço escolar.

O conhecimento dado pelo pensamento natural, procurou responder à questão proposta por Zilles (2007, p. 217): “Como passar da atitude natural para a atitude filosófica?”. Moreira (2004, p. 85) lembra que “à atitude natural Husserl opõe a atitude filosófica ou a atitude fenomenológica, segundo a qual o mundo é simplesmente o que ele é para a consciência, ou seja, fenômeno”. Adiante, Moreira complementa que “a atitude fenomenológica não nega o mundo, apenas não se preocupa com o que seja real”.

Pela linha de pensamento proposta por Husserl, entendeu-se que a mudança para o pensamento filosófico, seria possível por meio da “suspensão de juízo”, referenciado pelo termo grego *epoché* (ABBAGNANO, 2007). Essa suspensão alterou a postura natural, propriamente dogmática, ou seja, um pensamento pré-filosófico, para uma postura fenomenológica, isto é, de investigação filosófica. Concomitante a esta suspensão, se deu o reconhecimento da distinção entre objeto e sujeito, tal como afirma Orso (2003, p. 26): “uma coisa é o ser e outra o que se diz do ser”. Tendo em mãos os resultados dos dados e das informações, por meio do levantamento documental, foi possível inferir a distinção entre o que se diz sobre o processo de ensino e aprendizagem e o processo de ensino e aprendizagem em si.

A busca pela coisa em si, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem da UE, foi uma busca pelo que é denominado como fenômeno. Martins e Bicudo (1989, p. 21) afirmam que “o significado de fenômeno vem da expressão grega *phainomenon* e deriva-se do verbo *phainesthai* que quer dizer mostrar-se a si mesmo. Assim, *phainomenon* significa aquilo que se mostra, que se manifesta.” Sendo assim, continuam os autores, “*phainomena* ou *phenomena* são o que se situa à luz do dia ou o que pode ser trazido à luz”.

A busca pelo fenômeno pôde ser proposta como objeto de estudo, a partir da identificação da subjetividade para o processo do conhecimento. Foi válido elencar a contribuição de Dichtchekian (2010, p. 1) que, em um de seus estudos, aponta para a presença de questões subjetivas que surgem na própria relação do sujeito com o seu grupo, ao se deparar com necessidades e demandas específicas:

As atividades vividas pelos grupos de pessoas a propósito de comemorações, de decisões, de discussões, não se constituem, a princípio, de acontecimentos de massa, mas acontecimentos em que cada homem é convidado, algumas vezes convocado, a se colocar a respeito de questões que afetam o grupo do qual ele faz parte.

Pela perspectiva fenomenológica, buscar o fenômeno, por meio do pensamento filosófico, fez emergir significados próprios da UE. Esta peculiaridade do fenômeno foi fundamentada pela ideia de essência, que, segundo Moreira (2004, p. 85) “é aquilo que é inerente ao fenômeno, sem o que ele não é mais o mesmo fenômeno”.

Isto se deu por meio de uma preocupação de recuperar a subjetividade na produção de conhecimento que, por sinal, “desde o começo Husserl tem o objetivo de superar a oposição entre objetivismo e subjetivismo” (ZILLES, 2007, p. 217). Ou ainda algumas de suas especificidades, tal como elencado por Bicudo (2011, p. 30-31) ao apontar que a fenomenologia poderia ser apresentada de acordo com a junção de fenômeno e logos:

[...] fenômeno diz do que se mostra na intuição ou percepção e logos diz do articulado nos atos da consciência em cujo processo organizador a linguagem está presente, tanto como estrutura, quanto como possibilidade de comunicação e, em consequência, de retenção em produtos culturais postos à disposição no mundo-vida.

Diferentemente de uma postura de descrédito frente aos resultados do levantamento documental, procurou, por outro lado, a aproximação com as experiências dos professores da UE, *locus* desta pesquisa. Desta forma, a pesquisa avançou para a aplicação da abordagem fenomenológica que pôde subsidiar um conhecimento mais próximo da realidade em que se deu a elaboração, aplicação e avaliação do produto educacional, pois buscou um tratamento das entrevistas aplicadas aos próprios sujeitos responsáveis no processo de ensino e aprendizagem.

A aplicação da abordagem fenomenológica implicou um processo rigoroso e organizado para chegar a conhecer o fenômeno. Tendo em vista alguns dos referenciais teóricos de Edmund Husserl, deu-se início à investigação de duas interrogações que foram apresentadas aos professores da UE: Como você entende a sua responsabilidade na condição de professor? Como é sua experiência na condição de professor mediante essa responsabilidade? Com estas interrogações, a pesquisa procurou suspender o pensamento natural mediante os resultados apresentados e, com isso, provocar um pensamento filosófico perante a realidade da UE, por meio destas interrogações.

Essa investigação foi necessária para a aproximação dos objetivos desta pesquisa para com o espaço escolar. A aproximação, por sua vez, permitiu ter como

referencial a ideia de essência e clarificar o pensamento filosófico que foi instigado na análise dos relatos de experiências. Segundo (Moreira, op. cit., p. 85), não existe uma essência, mas US que expressam um entendimento comum:

[...] referem-se ao sentido ideal ou verdadeiro de alguma coisa, dando um entendimento comum ao fenômeno sob investigação. Emergindo tanto isoladamente como em relação umas com as outras, as essências são unidades de sentido vistas por diferentes indivíduos nos mesmos atos ou pelo mesmo indivíduo em diferentes atos. As essências representam as unidades básicas de entendimento comum de qualquer fenômeno, aquilo sem o que o próprio fenômeno não pode ser pensado.

Segundo Moreira (2004, p. 84) “a fenomenologia seria uma ciência<sup>23</sup> que partiria ‘do zero’, sem pressuposições”. Seria um avançar intencional, para além do que, aparentemente está fechado e já explicado por sua aparente forma de conhecimento, e ir em direção ao fenômeno ou à coisa mesma. Ainda pela leitura de Moreira (op. cit., p. 84) “o único ponto de partida admissível seria a experiência comum, partindo-se dos processos comuns de pensamento e da linguagem comum, sem o auxílio de quaisquer teorias científicas ou filosóficas. Para Zilles (2007, p. 218):

O primeiro passo do método fenomenológico consiste em abster-se da atitude natural, colocando o mundo entre parênteses (*epoché*). Isso não significa negar sua existência, mas metodicamente renunciar ao seu uso. Ao analisar, após essa redução fenomenológica, a corrente de vivências puras que permanecem, constata que a consciência é consciência de algo. Esse algo chama de fenômeno.

Outras duas noções importantes em Husserl que contribuiriam para com os objetivos geral e específicos desta pesquisa foram a redução fenomenológica e a redução eidética. A primeira seria “necessária, segundo Husserl, para que se consiga atingir a atividade filosófica ou fenomenológica” (MOREIRA, 2004, p. 86). Em outras palavras, a redução evitou que o conhecimento ganho por intuição fosse transformado ou deformado em uma experiência de outro tipo. Nas palavras de Moreira (2004, p. 87):

A redução fenomenológica ou transcendental é também chamada de *epoché*, palavra que significa “suspensão de julgamento” na Filosofia grega. A *epoché* era adotada pelos chamados filósofos céticos, que viam o problema do conhecimento como insolúvel. Propunham, então, que em casos de

---

<sup>23</sup> Esta pesquisa não tem por objetivo adentrar à questão da cientificidade da fenomenologia. Optou-se, meramente por questões metodológicas, se referenciar à fenomenologia como abordagem.

controvérsia, deveríamos adotar uma atitude de não-envolvimento para ter paz de espírito na vida diária. Husserl adota a palavra sem adotar seu sentido primitivo.

Assim, o objeto de preocupação da redução fenomenológica foi dado pela intuição ao pesquisado, ao coletar os dados da experiência. Mesmo tendo em vista que a fenomenologia “será uma ciência das essências puras, abstraindo de todas as características fatuais de nossa experiência” (MOREIRA, 2004, p. 85), foi necessário ter clareza de que a redução fenomenológica, em última instância, não resulta em uma neutralidade do pesquisador frente ao fenômeno e, por consequência, uma certa “pureza” de tal objeto. Por isso, a redução eidética foi parte necessária para a redução fenomenológica desta pesquisa. Para Moreira (op. cit., p. 89) ela “começa com a observação de que apreender a consciência não é suficiente. Pelo contrário, os vários atos da consciência devem ser tornados acessíveis de tal forma que suas essências possam ser apreendidas”.

Moreira (op. cit., p. 89) continua afirmando que:

A redução eidética é a forma pela qual o filósofo se move da consciência de objetos individuais e concretos para o domínio transempírico das essências puras, atingindo a intuição do *eidós* de uma coisa, ou seja, do que existe em sua estrutura essencial e invariável, separado de tudo o que lhe é contingente ou accidental. *Eidos* é o princípio ou estrutura necessária da coisa.

Feito esta apresentação, *en passant*, a pesquisa pontuou algumas das principais bases da fenomenologia de Husserl. Assim, os dados levantados e organizados puderam seguir livremente seu curso fenomenológico, mas, também, contribuiu para com a organização e com a elucidação das experiências dos professores e, com isso, encontrar respostas condizentes à essa complexidade e, assim transcender os limites do conhecimento advindos dos dados e das informações.

## 5.2. Organização e apresentação dos resultados

Após as reflexões feitas e organizadas pela análise ideográfica (Apêndice A), uma tabela específica foi organizada e normatizada (Apêndice B), tendo em vista possibilitar “a saída do específico para o geral” (LIMA, 2016, p. 539). Abaixo, por questões didáticas, o quadro 6 não apresentou as descrições de cada professor (P),

mas o resultado da análise nomotética, tendo como referência apenas os índices das US, as invariantes da primeira e da segunda redução e os respectivos índices.

Para cada uma das 96 US foi referenciada pelo termo "índice". Estes índices, por sua vez, foram organizados por caracteres alfanuméricos. Da esquerda para a direita, tem-se a letra "U", que indica unidade de sentido, e o numeral à sua direita, que indica a sequência do excerto extraído da descrição. Em seguida, encontra-se a letra "P", acompanhada por um numeral à sua direita, que substituíram o nome real do professor por "pessoa" e a sequência da análise, ou seja, pessoa um, pessoa dois etc. Ao final do índice, encontra-se a letra "a" ou a letra "b", sendo "a" para a primeira interrogação e "b" para a segunda interrogação.

Além das US, cada uma das reduções também foi identificada por índices, usando caracteres alfanuméricos. O primeiro numeral, da esquerda para a direita, indica a ordem em que a redução foi agrupada. A letra "R" indica "redução" e o numeral à sua direita indica a ordem de redução em que as US ou as invariantes foram agrupadas.

Em posse destes parâmetros, pode-se apontar, conforme exposto no quadro 6, que, após a coleta das experiências e a estruturação e análise destas, primeiramente pela análise ideográfica, e, em seguida, pela análise nomotética, resultou em três categorias abertas, a saber, "responsabilidade do professor" – 2R1, "espaço escolar e espaço público" – 2R2 e "Educação e vida" – 2R3. A primeira foi composta por duas invariantes e suas respectivas US: "Relação professor e ensino e aprendizagem" – 1R1, com trinta e duas US, e "Formação continuada" – 1R3, com oito US. A segunda foi composta por duas invariantes: "Ensino e aprendizagem e responsabilidade social" – 1R4, com trinta e três US, e "Mudanças na educação" – 1R6, com cinco US. E a terceira CA foi composta por duas invariantes: "Relação ensino e aprendizagem e estudante" – 1R2, com cinco US, e "Relação estudante e ensino e aprendizagem" – 1R5, com treze US.

#### Quadro 6 – Análise nomotética

ÍNDICE	INVARIANTE DA SEGUNDA REDUÇÃO	ÍNDICE	INVARIANTE DA PRIMEIRA REDUÇÃO	ÍNDICE DAS UNIDADES DE SENTIDO
2R1	Responsabilidade do professor	1R1	Relação professor e ensino e aprendizagem	U1P1a; U1P10b; U1P11b; U1P12a;



				U1P13b; U1P14a; U1P15a; U1P15b; U1P16a; U1P1b; U1P21a; U1P22b; U1P23b; U1P24b; U1P25a; U1P25a; U1P26a; U1P27a; U1P27a; U1P2b; U1P5b; U1P7b; U2P15b; U2P17b; U2P24a; U2P24a; U2P25b; U3P1b; U3P22a; U4P1b; U4P24a; U4P5a
		1R3	Formação continuada	U1P3b; U2P10b; U2P11b; U2P12b; U2P13b; U2P16b; U3P12a; U3P5a
2R2	Espaço escolar e espaço público	1R4	Ensino e aprendizagem e responsabilidade social	U1P11a; U1P13a; U1P17a; U1P17b; U1P18a; U1P18b; U1P19a; U1P20a; U1P22a; U1P26b; U1P27b; U1P3a; U1P6b; U1P7a; U1P8a; U1P9a; U2P12a; U2P16a; U2P1a; U2P1b; U2P20a; U2P2a; U2P2a; U2P2b; U2P5a; U2P6a; U3P11b; U3P25b; U3P6b; U4P12a; U4P12a; U4P6b; U5P5a; U6P5a
		1R6	Mudanças na educação	U1P10a; U1P5a; U1P8b; U2P22a; U3P5b
2R3	Educação e vida	1R2	Relação ensino e aprendizagem e estudante.	U1P23a; U1P24a; U1P2a; U1P4a; U2P27a
		1R5	Relação estudante e ensino e aprendizagem	U1P16b; U1P19b; U1P20b; U1P21b; U1P23a; U1P25b; U1P4b; U1P6a; U1P9b; U2P5b; U2P6b; U3P16b; U3P24a

Fonte: elaboração própria do autor com base a coleta de experiências dos professores (Cf. Apêndices E e F).

Para poder contribuir para com a interpretação dos dados acima, a pesquisa coletou, por amostragem, os três primeiros excertos que resultaram em uma US, e organizou no quadro a seguir:

**Quadro 7 – Amostragem de excertos dos relatos de experiências**

ÍNDICE DAS UNIDADES DE SENTIDO	EXCERTO DA DESCRIÇÃO DO PROFESSOR
U1P1a	“Minha responsabilidade na condição de professor, vem do ato de educar”
U1P10b	“Procuro transformar as minhas responsabilidades em práticas pedagógicas.”
U1P11b	“Essa responsabilidade me torna viva e útil, me faz bem sentir que posso ajudar e ser ajudada , pois aprendo muito com meus alunos”
U1P3b	“Estar aberto a mudanças e novas propostas de ensino, de acordo com cada situação apresentada.”
U2P10b	“Encontrando novas tecnologias, explorando diversidades metodológicas, verificando os resultados junto aos desenvolvimentos dos alunos, procurando entretê-los para que enfim, haja EDUCAÇÃO”
U2P11b	“essa troca de conhecimentos só me faz um profissional melhor, com mais ânimo e vontade de aprender mais e mais me capacitar, me superar diariamente”
U1P11a;	“nossa responsabilidade é muito mais do que explorar um objeto de estudo, mas sim estimular e incentivar formadores de opinião, não apenas em uma sala de aula, mas para uma vida inteira”
U1P13a	“Como parte no processo de formação de um indivíduo”
U1P17a	“Minha responsabilidade envolve muito mais que ensinar, que passar conhecimentos.”
U1P10a;	“Observando, refletindo, escutando, aprendendo e mudando as minhas práticas, à medida que estou consciente de que mudanças são necessárias para que eu me torne um professor melhor no processo ensino aprendizagem e que traga mais significados para os alunos.”
U1P5a	“tentando alcançar novos objetivos diante do que a cada dia nos é apresentado em sala de aula.”
U1P8b	“É desafiadora pois à complexidade do mundo e a velocidade no avanço do conhecimento e os problemas socioeconômicos.”

U1P23a	“finalidade do desenvolvimento do educando, o preparo para o seu convívio social e os qualificar para o exercício do trabalho”
U1P24a	“A minha maior responsabilidade como professora, é criar caminhos para o aluno pesquisar, descobrir e ou aprofundar seus conhecimentos, motiva-lo e encoraja-lo a aprender”
U1P2a	“O professor tem uma responsabilidade imensa na formação do estudante e não apenas em relação ao conteúdo da disciplina lecionada.”
U1P16b	“Desafiadora, uma vez que, no concreto, realizar esse processo de construção de novas ideias e olhares se mostra muito complicado, já que existem muitas variáveis para lidar: o preconceito que os alunos têm em torno do componente de Filosofia - visto como uma matéria "inútil" -, a necessidade de lidar com uma sala heterogênea, o que dificulta a condução do processo; a indisciplina dos alunos em sala de aula, o que afeta o tempo disponível para as aulas.”
U1P19b	“Enquanto professor, procuro ouvir as dificuldades do aluno, compreender e orientar da melhor maneira possível.”
U1P20b	“Em sala de aula e fora dela a responsabilidade existe sempre , assim busco despertar a reflexão através dos conteúdos, tentando ser o mais neutro possível para não influenciar nas decisões e não desenvolver seguidores.”

Fonte: elaboração própria do autor com base a coleta de experiências dos professores (Cf. Apêndices E e F).

## 6. Recorte de uma categoria aberta para leitura e análise

Todas as categorias acima se revelaram na experiência dos professores da UE, mas, tendo em vista os limites de tempo e de prazos definidos para esta pesquisa, desenvolveu-se a leitura e a análise da CA 2R2 – “Espaço escolar e espaço público” (Quadro 6). Com isso, a pesquisa verificou possíveis prioridades no trabalho pedagógico da UE, avançou para com a seleção, leitura e análise de fontes teóricas e, com isso, agregou possíveis contribuições acadêmicas à CA.

O parâmetro para o recorte de 2R2 e sua respectiva leitura e análise se baseou na essência da CA, ou seja, pela presença dela por ela mesma, manifestada e aferida em 38 das 96 US (Apêndice A e B). Foi válido lembrar que, concomitante à sua essência, esta CA também foi apontada pelos resultados da abordagem quantitativa como um importante elemento para se pensar no processo de ensino e aprendizagem da EB, o que, por sua vez, favoreceu o delineamento do recorte, além de estar em consonância à linha de referencial metodológico que sugeriu uma contribuição entre as abordagens, conforme o item 2, desta pesquisa, e à linha de referencial teórico, ao se referir ao conceito de *époque*, que, ao suspender o juízo, não buscou desacreditar ou validar o conhecimento sugerido, conforme item 5.1, desta pesquisa.

Assim, a CA espaço escolar e espaço público, permitiu dois pontos intercambiáveis para leitura e análise. O primeiro ponto é o de sua essência, ou seja, aquilo que está presente na experiência em si, da UE. O segundo, é a abertura para outras leituras que venham a contribuir para com a UE, sistematizada nesta pesquisa pela seleção, leitura e análise de fontes teóricas e, por conseguinte, na elaboração, aplicação e avaliação do produto educacional.

### 6.1. Espaço escolar e espaço público

Tendo em vista estes elementos e os objetivos geral e específicos traçados por esta pesquisa, foi possível verificar que, por meio da “investigação de situações vividas e a possibilidade de ingressar no mundo-vida dos seus sujeitos – os que possuem a vivência da ‘coisa-mesma’” (LIMA, 2016, p. 535), o espaço escolar e o espaço público são elementos importantes para o trabalho pedagógico da UE. Esta

verificação também apontou que a interação, nestes espaços, é dada pelas ações e palavras expressas pelos envolvidos, ou seja, professores e estudantes que estão no espaço escolar, com suas respectivas atribuições, mas que, também, comungam de elementos do espaço público, devido às suas relações que, por sinal, foi confirmada por preocupações acadêmicas, conforme item 6.1, desta pesquisa.

Essa vivência é destacada por Orso (2003, p. 27), ao apontar a interação com o meio, como geradora da experiência do ser humano:

[...] devido à interação com o meio, o homem vai adquirindo experiências, vai conhecendo e se apropriando das determinações. Depois as reúne novamente num todo organizado e obtém a realidade não mais como um todo informe e caótico, mas sim como uma síntese de múltiplas determinações, um todo com sentido.

Com isso, a experiência humana manifestou a aquisição de uma certa apropriação e conhecimento da realidade, o que confirma as bases fenomenológicas de que o conhecimento é dado na relação entre sujeito-objeto, conforme item 5.1, desta pesquisa. Assim, em consonância com o objetivo geral desta pesquisa, ou seja, elaborar, aplicar e avaliar um jogo de tabuleiro, por meio de uma sequência didática, com ênfase no ensino de filosofia, em uma escola da rede pública, foi necessário se atentar e adentrar à CA 2R2 para oferecer uma contribuição significativa, ou seja, um “todo organizado” à UE. No que tange ao todo organizado, não se sugeriu e nem se entendeu que seja uma verdade absoluta, com poderes onipotentes, a ser apresentada à UE para solucionar todos os seus problemas. Pelo contrário, esperou-se que, por meio da sequência didática, o produto educacional contribuísse para com o ensino de filosofia, conforme item 7.6, desta pesquisa, tendo suas apropriações e sua organização pensadas, aplicadas e acompanhadas a partir da interação com o espaço escolar da UE.

A preocupação para com a relação sujeito-objeto, ou mais especificamente, estudante e mundo, foi verificada no espaço escolar, por meio das vivências dos professores, tal como exemplificado no relato de experiência de P24b (Quadro 58):

Sempre procuro incentivar o aluno, mostrando a importância dos estudos, fazendo com que ele seja protagonista das suas ações, nas atividades desenvolvidas, incentivo a participação ativa seja individual ou coletiva, mostro que todo o conhecimento dele já adquirido é de extrema importância para aprender ou aprofundar os novos conhecimentos, e que todo o conhecimento tem um efeito em espiral.

O entendimento acerca de protagonismo, embora já ganhasse espaço nas discussões acadêmicas, enquanto proposta pedagógica, em meados de 1980, por meio das metodologias ativas (MOTA; ROSA, 2018), foi com a BNCC (BRASIL, 2018) que o termo se modernizou e se normatizou, conforme capítulo 3, desta pesquisa. Porém, mediante o relato de P24b, a pesquisa identificou que o protagonismo está entre um “conhecimento já adquirido”, ou seja, um conhecimento prévio daquilo que o estudante carrega consigo do espaço social e privado<sup>24</sup> e os “novos conhecimentos”, ou seja, aquilo que o estudante irá aprender no espaço escolar e levar para o espaço social e privado.

O esquema mental, apresentado acima, foi organizado por P24b por meio da figura de um “efeito em espiral”. Com isso, a pesquisa entendeu que não foi intenção de P24b descrever tal efeito com parâmetros históricos e conceituais, mas de apresentar a interconexão entre o conhecimento adquirido e o conhecimento a ser adquirido, ou seja, que o estudante está entre os espaços, escolar e social, e que a interação entre ambos promoveu a aquisição e a produção do conhecimento.

Assim sendo, a CA e suas respectivas US, contribuíram para com a linha de entendimento de que o processo de ensino e aprendizagem da UE, mais especificamente, mas não exclusivamente, no ensino de filosofia, precisou manter esta preocupação para com a relação estudante e mundo, enquanto prioridade no trabalho pedagógico. Por outro lado, foi verificado, também, certa dificuldade no trabalho pedagógico da UE para organizar tal preocupação e apresentar um todo organizado, ou seja, uma estratégia didática para o processo de ensino e aprendizagem. Este entendimento adveio da própria vivência dos professores da UE, manifesta por frustrações. Foi destacado, em caráter de exemplo, o excerto de P26b (Quadro 59), que, ao narrar sua experiência, na condição de professor, afirmou: “Frustrante, pois vejo que por mais que me esforce e nao vou parar de faze-lo, existe muitos outros problemas que paralisam a educação”.

Em outra vivência, P12a (Quadro 18) elencou o desafio de suas responsabilidades, enquanto professor: “A minha responsabilidade é fundamental pois o papel e mediação do professor com os alunos no ensino aprendizagem tem se

---

<sup>24</sup> O conceito de espaço privado é uma das preocupações de Hannah Arendt, mas que, pelas vias de fato desta pesquisa, não serão postas em leitura e análise.

tornado cada vez mais desafiador”. Assim, tanto o exemplo de P26b quanto o de P12a ilustraram o desafio do processo para organizar a prática de ensino e aprendizagem e abarcar a relação do espaço escolar com o espaço social. Inclusive, P12a enfatizou, posteriormente ao trecho acima, que “a nossa metodologia tem que pensar no todo e não só no individual”.

Sendo assim, uma das possibilidades de contribuição para com 2R2 e, por conseguinte, com a linha de entendimento advinda desta CA, foi buscar possíveis contribuições acadêmicas, por meio da seleção, leitura e análise de fontes teóricas. Optou-se, para isso, por alguns referenciais do pensamento de Hannah Arendt. Como visto no item 2.6, desta pesquisa, muitas pesquisas estão sendo propostas nas últimas décadas, com diferentes leituras acerca do pensamento arendtiano, sugerindo, não apenas reflexões para os tempos atuais, mas também contribuições para se pensar a Educação.

## **6.2. Hannah Arendt e a crise na educação**

De antemão, é válido pontuar que as reflexões de Hannah Arendt sobre a educação se iniciaram em meio a polêmicas. Sob o contexto de dessegregação racial nos Estados Unidos da América, o estado de Arkansas, no ano de 1957, impôs, por vias legais, a inclusão de crianças negras em escolas reservadas a crianças brancas. Neste contexto, Arendt se deparou com o episódio, noticiado pelos jornais da época, envolvendo manifestantes brancos hostilizando Elizabeth Eckford, estudante negra, saindo da Little Rock Central High School.

Em seu esforço para pensar o fenômeno, Arendt apresentou suas primeiras reflexões acerca da educação em um ensaio intitulado Reflexões sobre Little Rock, defendendo, em síntese, que as crianças não deveriam resolver problemas criados pelos adultos. Com a publicação deste ensaio, foi criticada por não ter em vista o ideal de sacrifício (BRISKIEVICZ, 2019; CUSTÓDIO, 2011), ou, nas palavras de Nascimento (2019), ignorar a história dos negros norte-americanos. Entretanto, o ensaio, em questão, levou a outro ensaio intitulado A crise na educação. Esta passagem do primeiro para o segundo ensaio foi descrita por Custódio (op. cit., p. 10), como um processo de reflexão:

O primeiro deles – “Reflexões sobre Little Rock” – caracteriza-se como um ensaio datado e pontual em que muitas de suas concepções aparecem de forma mais concisa. Apenas o segundo – “A crise na educação” – constitui uma reflexão mais estruturada sobre o conceito e o sentido da educação para a autora.

Inicialmente, em suas interrogações sobre o caso de Little Rock, percebeu-se algo elementar no pensamento arendtiano: o espaço escolar não é o espaço público, embora tenha relação entre ambos. O espaço escolar é onde culminam muitas das ações humanas, mas não com o poder de deliberação dos adultos. Essa distinção foi expressa, quando propôs algumas interrogações, sendo uma delas sobre o que faria se ela fosse uma mãe negra. Dentre seus esforços para entender a própria tentativa de começar a dessegregação na educação e nas escolas, os adultos deslocaram, "e muito injustamente, a carga da responsabilidade dos ombros dos adultos para os das crianças" (ARENDR, 2004, p. 262).

Com estes referenciais, a pesquisa identificou a possibilidade de pensar a relação entre o espaço escolar e o espaço público para entender a interação complexa que se fez presente na UE. Esta interação foi um dos elementos essenciais manifestos na experiência dos professores, seja como desafio ou na forma de frustrações, mas, ao adentrar o pensamento arendtiano acerca da educação, a pesquisa notou como um dos pontos elementares de seu entendimento, a complexidade da educação dada por elementos externos, presentes no mundo. Para Arendt (2019, p. 190):

a tarefa educacional é intrinsecamente complexa, pois educar é simultaneamente proteger a criança das pressões do mundo e proteger o mundo contra as pressões e transformações que advêm da capacidade humana para a ação e para o discurso em comum, própria dos recém-chegados.

Inicialmente, uma possível contribuição do pensamento arendtiano à leitura e análise da CA 2R2 e, por conseguinte, à UE, foi o reconhecimento da complexidade inerente no processo de ensino e aprendizagem, expresso no pensamento arendtiano pela ideia de simultaneidade. A complexidade da tarefa educacional, apontada por Arendt e expressa na vivência dos professores da UE, se deu pela necessidade de consideração de espaços distintos e coexistentes. Para Arendt, o mundo é o espaço comum, mas que oscila entre a preservação e a novidade, isto é, um mundo em constante crise. A preservação se dá pela responsabilidade dos adultos para com os



“recém-chegados” em não os deixar à própria sorte. Por outro lado, o mundo também deve se abrir à novidade da ação humana, para não estagnar.

Aqui, notou-se o desdobramento da reflexão de Arendt, a partir dos acontecimentos em Little Rock, mas em direção a um refletir o mundo, associando a ação humana às ideias de responsabilidade, pluralidade e autonomia. A complexidade, ou pelo pensamento arendtiano, a crise, é inerente à educação, pelo fato de essas ideias conduzirem a ação humana à liberdade. Assim, o mundo, constituído pelos adultos, mas, dentro dos parâmetros desta pesquisa, apresentado pelo professor, é ameaçado, ao se deparar com as infinitas possibilidades dos que chegam ao espaço escolar. Para Hannah Arendt, este entendimento é elementar para se pensar a educação e, mais especificamente aos objetivos geral e específicos desta pesquisa, para se pensar e contribuir para com as prioridades no trabalho pedagógico da UE.

Tendo em vista que esta contribuição deve, em último tópico, se projetar no produto educacional para o ensino de Filosofia, da UE, foi cabível de menção que Arendt, afastando-se de uma tradição filosófica que, segundo a pensadora, generalizou a condição humana, eliminando, assim, tanto a pluralidade, quanto a novidade, destacou a importância de priorizar a ação, na responsabilidade dos adultos, mas, sem abandonar a chegada dos novos ao mundo, fenômeno este que Arendt (2020, p. 71) denominou de natalidade:

ação humana, como todos os fenômenos estritamente políticos, está estreitamente ligada à pluralidade humana, uma das condições fundamentais de vida humana, na medida em que repousa no fato da natalidade, por meio do qual o mundo humano é constantemente invadido por estrangeiros, recém-chegados cujas ações e reações não podem ser previstas por aqueles que nele já se encontram e que dentro em breve irão deixá-lo.

Ao pensar a tradição filosófica, principalmente a filosofia que se atenta à política, Arendt (2020) denuncia esforços em exaltar modelos racionalizados e idealizados, em detrimento da ação humana, em si. Por consequência, um negacionismo da própria pluralidade dos seres humanos. Buscando entender a linha de pensamento arendtiano, Frateschi (2020, p. 7), afirma que “o vício<sup>25</sup> é a fuga da

---

<sup>25</sup> Frateschi adota o termo “vício” para apontar a linha ininterrupta de os filósofos negarem o mundo, mas também, repousa na ideia aristotélica, que apresenta o vício como termo oposto à virtude, ou seja, um alinhamento com o mundo.

própria política com a expectativa de conquistar a certeza, a estabilidade e a harmonia que o mundo dos assuntos humanos simplesmente não é capaz de fornecer”. Toda essa complexidade motivou a elaboração e a imposição de modelos à ação humana no mundo, mas, devido à incapacidade de o mundo oferecer qualquer estabilidade entre a preservação e a novidade da ação humana, é inevitável ao espaço escolar e ao espaço público estejam isentos daquilo que Hannah Arendt entende por crise.

Em caráter de elucidação, foi retomado, em Abbagnano (2007, p. 222), o termo *krisis*, quando o autor aponta que o termo tem origem médica e “indicava a transformação decisiva que ocorre no ponto culminante de uma doença e orienta o seu curso em sentido favorável ou não”. O desdobramento do conceito de crise para outras áreas para além da medicina, foi confirmado por Amorim (2020, p. 83): “os conceitos são históricos, por isso mudam de acordo com o tempo, e não sem conflitos”. Neste sentido, foi plausível continuar com Abbagnano (2007), quando indicou os desdobramentos e as aplicações do conceito, quando o mesmo passou a designar qualquer esfera da vida social.

Mantendo a linha de referência que sugeriu a contribuição dos dados e informações para se pensar melhor o problema da pesquisa, foi feita uma rápida pesquisa na RMC, por meio do mecanismo de busca Google<sup>®</sup>, utilizando “crise” como palavra-chave. Esta consulta gerou 99.300.000 resultados, aplicando o filtro “notícias”. A mesma palavra-chave em outro mecanismo de busca, a saber Bing<sup>®</sup>, trouxe 227.000 resultados, aplicando o mesmo filtro. A aplicação do termo foi usada para se referir a diferentes setores da sociedade: política, economia, segurança pública, saúde. E, certamente, a educação não ficou de fora de tais exemplos. Ao consultar a RMC, por meio do mecanismo de pesquisa do Google<sup>®</sup>, foram apontados 71.500.000 resultados para a palavra-chave “crise na educação”.

Já a abordagem conceitual, proposta por Arendt (2019, p. 222), apontou que crise seria uma geradora de “oportunidade”, ou seja, “proporcionada pelo fato de a crise – que dilacera fachadas e oblitera preconceitos –, de explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu [...]”. Com isso, Arendt apresentou a possibilidade de pensar e procurar entender o que estava acontecendo, por meio da crise. Esta contribuição se mostrou eficiente, justamente por ser atemporal, tal como afirma Campos (2018, p. 1): “sua crítica permanece vital ao nosso

contexto, simplesmente, porque pensa abordar a crise educacional a partir de sua essência”. Mais adiante, Campos (op. cit., p. 2) complementa, destacando que:

partindo de alguns conceitos, Hannah Arendt formula um juízo crítico àquele contexto vivencial e tenta mostrar que através da crise é possível, a nós seres humanos adultos, retomarmos a reflexão responsável e assumirmos a responsabilidade pelo mundo.

O entendimento acerca da crise, proposto por Hannah Arendt, permitiu a esta pesquisa a oportunidade de pensar os fenômenos que se apresentaram à educação, sem a “crença falsa” de que tais “problemas” são inerentes ao espaço escolar, e que, para resolvê-los, seriam necessárias disparadas e intermináveis reformas educacionais. Para explicitar esta relação entre o espaço escolar e o espaço social, a pensadora contrapõe dois entendimentos: “crença falsa” e “crise geral”. Para Arendt (2019, p. 222) “a crise geral que se abate sobre o mundo moderno e que atinge quase todas as áreas da vida humana” se manifestou em diferentes contextos e percorre livremente o tempo histórico.

Diante disso, ficou entendido que a educação não estava em crise, mas a crise estava na educação. Esse trocadilho foi relevante, pois, a crise, expressa como um desafio ou pelas frustrações por parte dos professores da UE, contribuiu para entender o que está acontecendo no espaço escolar. Quando Arendt (2019, p. 222), afirma que, “certamente, há aqui mais que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler”, ela apontou para a crise geral que estava presente na educação e que, por meio dela, se consolidava a oportunidade de pensar no que estava acontecendo para além do espaço escolar.

Foi possível retomar a própria vivência dos professores da UE para identificar a crise sendo manifesta em várias US, tais como U2P1a: “cabe a mim professor ter que lidar com outros fatores externos ao ensino, sendo aqueles que os alunos trazem para a escola, como sua bagagem pessoal e interpessoal com o resto do mundo, além dos muros da escola”. Ou ainda, pela U4P12a, quando é expresso que “hoje os alunos tem muito problemas sociais que interfere no ensino aprendizagens”. Por consequência, agregou-se à complexidade inerente ao trabalho pedagógico da UE, muitos dos elementos do espaço público, tal como expresso em U1P8b (Quadro 39) – “Atribuir à complexidade da educação, as transformações e problemas

socioeconômicos”. Ou ainda, em U1P6b (Quadro 37): “apontar que a demanda da educação está além das possibilidades da profissão”.

Foi identificado que, nestas e em outras US, o processo de ensino e aprendizagem da UE passou por significativas mudanças, isto é, por uma crise, que permitiu buscar um melhor entendimento da CA espaço escolar e espaço público e, com isso, evitou “a tentação de crer que estamos tratando de problemas específicos confinados a fronteiras históricas e nacionais, importantes somente para os imediatamente afetados” (ARENDRT, 2016, p. 222).

Pensar a crise na EB no Brasil, antes e durante a pandemia, revelou uma crise geral que se manifestou em todas as esferas do espaço público. Mas, quando a pesquisa avançou para a vivência dos professores da UE, percebeu-se que a crise geral está no espaço escolar, devido à relação com o espaço público. Entretanto, essa relação foi reduzida à crença de que a educação estava em crise, e que, por isso, o espaço escolar precisava de profundas reformas. Arendt (2019, p. 222) é enfática em afirmar que se fosse verdade essa crença, “a crise em nosso sistema escolar não se teria tornado um problema político”.

Em outras palavras, mesmo que o contexto e a conjuntura desta pesquisa sejam distintos da realidade vivenciada por Hannah Arendt, o aparato conceitual, pelo qual a pensadora propôs para pensar a educação, permitiu transpassar espaços isolados e dismantelar a crença de que o professor precisava resolver, de forma integral, tudo o que acontece no espaço escolar ou ainda, esperar que os estudantes resolvam demandas geradas no espaço público, pelos adultos.

Não existem “problemas específicos” do espaço escolar, e nem podem ser resolvidos por novidades que prometem um ambiente seguro, saudável e de aprendizado, sem levar em consideração a relação entre o espaço escolar e o espaço público. A violência, a falta de interesse, baixo rendimento e outras manifestações da crise geral, presente na educação, foram postos como responsabilidade daqueles que estão na escola, por meio de reformas miraculosas, tal como no caso da BNCC (BRASIL, 2018), que direcionou ao espaço escolar, muitos dos elementos do espaço público, conforme capítulo 3, desta pesquisa.

Foi enfatizado pela pensadora a especificidade da condição humana: “a rigor, a esfera dos negócios humanos consiste na teia de relações humanas que existe onde quer que os homens vivam juntos” (ARENDRT, 2020, p. 173). Assim, as pessoas se

relacionam e, nestas relações, pensam e elaboram suas ações no mundo e para o mundo. Esta caracterização também foi manifestada no espaço escolar, mas com uma distinção fundamental: as crianças e adolescentes não são responsáveis pelo mundo. Partindo desta linha de pensamento, acreditou-se que o espaço escolar está saturado com o deslocamento dos elementos da crise das relações dos adultos para a relação das crianças e dos adolescentes, manifestas no espaço público.

A vivência dos professores da UE expressou a crise entre o espaço escolar e o espaço público, anteriormente apontada pelo levantamento documental e, posteriormente, enriquecida pela seleção, leitura e análise de fontes teóricas. Entretanto, revelou-se, por meio da redução fenomenológica, que os mesmos professores têm dificuldades e frustrações para lidar com a crise na educação, ou mais especificamente, com a complexidade de 2R2. Assim, para pensar a elaboração do produto educacional, buscou-se, primeiramente, aquilo que Hannah Arendt chamou de “senso comum” enquanto sugestão para o ensino de filosofia.

### **6.3. O “senso comum” como proposta para agir e pensar o mundo**

Atualmente, a busca por contribuir para com uma realidade ou mesmo com alguma necessidade específica, tal como, por exemplo, uma vacina, exige, por parte do pesquisador, procedimentos metodológicos rigorosos, para, com isso, ter um afastamento do que se convencionou chamar de senso comum. Demonstrando, com isso, que por essa linha consensual, a ideia recebe fortes traços de oposição ao conhecimento científico, possivelmente por influência das ciências médicas, tal como apontado por Rios *et al* (2007, p. 502):

No contexto atual, o pensamento dos profissionais de saúde está voltado para considerar conhecimento como aquilo cientificamente comprovado, aquilo que a literatura afirma como verdade, muitas vezes se opondo ou desprezando o senso comum, passando a negar ou tratar como erro o modo como as pessoas comuns, do saber popular, entendem e explicam o mundo, a criar abismos epistemológicos questionáveis.

Por este entendimento, Lakatos e Marconi (1992, p. 16) também denominaram o senso comum como “conhecimento popular” e apontaram para as seguintes características: reflexivo, assistemático, verificável, falível e inexato. Mesmo

se atentando a estas características, não se tem uma aproximação do senso comum para com a pesquisa acadêmica.

De qualquer forma, por ora, partindo da linha de pensamento, iniciada no item 2, desta pesquisa, quando Moreira (2002) identifica as distinções e distanciamentos entre o senso comum e a ciência, foi entendido que a ciência deriva do senso comum. Este ponto inicial, embora sugestivo, não ofereceu elementos suficientes para se atentar com maior profundidade à ideia de senso comum, mas, contribuiu para o pesquisador se atentar a posteriores leituras.

Por meio das diversas referências e contribuições do pensamento de Hannah Arendt, presentes em várias de suas obras, mas, também, por comentadores, foi possível ter uma releitura do entendimento acerca do senso comum, considerando-o como “[...] um dos conceitos fundamentais para o seu esforço intelectual – Hannah Arendt – em reabilitar o sentido da política no mundo contemporâneo” (SANTOS FILHO *in* CORREIA *et al*, 2022, p. 401). Com isso, entender de que forma, o senso comum, proposto por Arendt, pode subsidiar a elaboração, aplicação e avaliação do produto educacional, com ênfase no ensino de filosofia, tendo em vista, uma possível contribuição para com a UE.

Primeiramente, foi necessário ter em vista o que Hannah Arendt entende ao pensar o senso comum, mas, tendo como consideração norteadora que, “o mais importante é notar que, mesmo em contextos diferentes, ela atribui ao senso comum uma função *sui generis*<sup>26</sup> que eleva o conceito para outro patamar” (SANTOS FILHO *in* CORREIA *et al*, *op. cit.*, p. 403). Assim, foi destacada a definição arendtiana de senso comum: “estritamente, aquele sentido que nos ajusta a uma comunidade formada com os outros, que nos torna membros e capacita-nos a comunicar as coisas dadas pelos nossos cinco sentidos” (ARENDR, 1989, p. 158). Foi possível afirmar que a ideia arendtiana de senso comum, transcendeu seu tempo e seu contexto, podendo assim, ser colaborativa para o ensino de filosofia da UE.

Essa colaboração foi organizada, nesta pesquisa, em alguns apontamentos: os adultos não estão resolvendo seus problemas, ou seja, preservando o mundo para as novas gerações; as crianças e adolescentes estão recebendo uma responsabilidade que não é delas, ou seja, resolver problemas do mundo dos adultos.

---

<sup>26</sup> De comum tradução nas expressões latinas, *sui generis* significa “de seu gênero, único no gênero, especial, original, sem comparação”.

Outra citação da vivência dos professores da UE contribuiu para clarificar esses apontamentos. Ao apresentar sua vivência sobre a educação, U1P8a (Quadro 14) afirmou, de forma categórica: “Fundamental para um mundo melhor”.

O “mundo melhor”, expresso pela unidade de sentido, sob a CA 2R2, é uma criação utópica, pois se projeta em quem não pode tomar decisões por um mundo melhor. Todas as ações daqueles que estão chegando ao mundo serão decididas em vista de outro mundo, não necessariamente melhor ou pior. A crise na educação revelou essa tensão entre a responsabilidade de preservar o mundo e as novidades para um mundo diferente. Entretanto, ficou entendido que a UE não está sendo utilizada para projetar esta tensão em seu processo de ensino e aprendizagem. Foi mantida esta linha de entendimento, por meio das próprias US, tal como expresso por U6P5a (Quadro 11): “a responsabilidade é tão pesada, que muitos de nós carregamos, o fardo dos alunos junto com eles. Fardos de famílias, de educadores mal intencionados, sociedade, condições financeiras, afeto, amor e tantas coisas mais”.

As vivências que os estudantes estão tendo não são resultados de suas ações, mas das ações dos adultos. Foi relevante apontar que Arendt (2020, p. 9) define a ação como “única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo”. Essa falta de mediação é devida ao fato de o homem ser responsável direto pelo mundo em que habita. Em termos políticos, a responsabilidade pelo mundo em que habita é própria dos adultos, expressa, assegurada e exercida pelos direitos e deveres de cidadania. Assim, crianças e adolescentes não podem ser responsabilizados pela ação política dos adultos.

Cabe advertir que, este senso comum não é meramente um recurso intelectualivo que, em conjunto com os demais conceitos arendtianos, poderá solucionar os desafios e pôr fim às frustrações dos professores da UE. Esta idealização, apenas substituiria o “mundo melhor” por outra criação idealizada. A própria Hannah Arendt depositou muito de seus esforços em apenas entender o que estava acontecendo. Explicitou isso, afirmando em uma de suas obras: “este livro não oferece uma resposta a essas preocupações e perplexidades. Tais respostas são dadas diariamente, e elas

concernem à política prática e estão sujeitas ao acordo de muitos” (ARENDT, 2020, p. 6).

Por outro lado, seus esforços foram capazes de entender uma longa tradição filosófica que omitiu a pluralidade da relação homem-mundo, ou nas palavras de Dias (2019, p. 27), uma “cegueira frente aos assuntos humanos e a falta de um interesse prático no pensar”. Sobre esta omissão, Frateschi (2020, p. 7-8) retoma a abordagem histórica de Arendt, identificando em Platão o primeiro “a erigir um modelo no qual a ficção do ‘One Man’ suprime a pluralidade humana”, mas que essa “inabilidade do filósofo para lidar com o instável e o relativo reaparece reiteradas vezes ao longo da história da filosofia”. Infere-se que o modelo “mundo melhor”, manifesto na UE, pela relação entre espaço escolar e espaço público, é consequência dessa supressão da pluralidade humana, por parte dos adultos.

A possibilidade de pensar, por meio da crise, o que está acontecendo, levou Arendt, dentro de seu contexto, a indicar alguns pressupostos gerados pela falta de senso comum do homem, de seu ajustamento ao mundo: primeiro, “que existe um mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças, autônomos e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem” (ARENDT, 2016, p. 229), ou seja, o abandono da infância à própria sorte, em que as crianças e os adolescentes ficariam alheios ao mundo e à história; segundo, que a “pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada”, ou seja, a precária formação dos professores, que geram o descrédito de sua especialidade, transformando sua responsabilidade, enquanto adulto, em um discurso moral e emocional (ARENDT, op. cit., p. 231); terceiro, “é o de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária quanto óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer” (ARENDT, op. cit., p. 231), ou seja, sugerindo que o conhecimento dependesse de habilidades para criar coisas para o mundo e não mais da relação com o mundo.

Estes pressupostos foram identificados, por meio da crise geral, presente no contexto de Arendt, mas, por meio da crise na UE, identificada por esta pesquisa, ao aplicar a redução fenomenológica, foi possível sugerir que o ensino de filosofia pode propor a ideia de senso comum, como uma contribuição para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Seguindo a linha de pensamento de Hannah



Arendt, Novaes (2017, p. 15) oferece fundadas preocupações, que contribuíram para entender o que está acontecendo:

A falta de significado somada à perda do senso comum criaram uma estupidez crescente que Arendt define em termos kantianos, citando a Crítica da razão pura: estupidez é a ausência de juízo que levou os homens a moldar seus hábitos em função do autoelogio e da publicidade constante.

Esta pesquisa identificou que, por meio da crise, manifestada no espaço escolar da UE, seria possível sugerir à UE, uma retomada da ideia de senso comum, por meio do ensino de filosofia. Foi sugerido, então, que, por meio do produto educacional, o ensino de filosofia, na UE, poderia contribuir para reatar essa relação homem-mundo. Acreditou-se que, o senso comum é uma possibilidade de lidar com os desafios e com as frustrações do espaço escolar, proporcionando momentos para se pensar o espaço público, em toda a sua pluralidade.

## **7. Delineamento do produto educacional**

### **7.1. Título do produto educacional**

“Senso Comum: uma proposta para o ensino de filosofia, sob a perspectiva de Hannah Arendt”

### **7.2. Resumo do projeto do produto educacional**

Este produto educacional é um recurso pedagógico elaborado contendo um tabuleiro, feito com papelão adesivado, oito peças para movimentação no tabuleiro, um dado para apontar a movimentação das peças, setenta e três perguntas, organizadas em três categorias: economia, política e cultura. Sua aplicação é uma proposta voltada para o ensino de filosofia. Tem como proposta contribuir para com a prática de ensino da EB, desenvolvendo nos estudantes o senso crítico e de pertencimento à sociedade, partindo do espaço escolar para o espaço público. Tem como embasamento teórico o pensamento de Hannah Arendt acerca da educação. Seu pensamento foi aplicado ao jogo, direcionado a partir do conceito de “Senso Comum”, que segundo Arendt (1989, p. 158) é o “sentido que nos ajusta a uma comunidade formada com os outros, que nos torna membros e capacita-nos a comunicar as coisas dadas pelos nossos cinco sentidos”. Este produto educacional foi aplicado no contexto de uma UE, da rede pública estadual, de Educação Básica, para estudantes do EM. Sua aplicação é recomendada para estudantes com idade entre 15 e 17 anos. Sua elaboração, aplicação e avaliação é parte dos estudos da dissertação de mestrado, intitulada Uma proposta para o Ensino de Filosofia, sob a perspectiva de Hannah Arendt, apresentada, como requisito obrigatório, ao PPGDEB, Unesp-Bauru.

### **7.3. Diagnóstico local**

Como procedimento necessário à elaboração, aplicação e avaliação do produto educacional, foram levantados alguns dados e informações acerca do corpo docente e discente da UE. Localizada no interior do estado de São Paulo, a UE, de

governabilidade estadual, no ano de 2021, ano em que foi aplicado o protótipo do produto educacional, contava com 42 professores, sendo cinco professores da área de humanas, público-alvo para aplicação do protótipo do produto educacional. Além dos professores, a UE tinha 222 estudantes matriculados no Ensino Médio, sendo 51 estudantes estavam matriculados regularmente na 1ª série do EM, público-alvo para aplicação do protótipo do produto educacional deste projeto.

Em 2022, ano em que foi aplicado o produto educacional “Senso Comum: uma proposta para o ensino de filosofia, sob a perspectiva arendtiana”, contava com 277 estudantes do Ensino Médio, sendo 71 estudantes estavam matriculados regularmente na 2ª série do EM, público-alvo para aplicação do produto educacional deste projeto.

#### **7.4. Público-alvo**

Este produto educacional se destina a estudantes do Ensino Médio.

#### **7.5. Metodologia**

A elaboração, a aplicação e a avaliação do produto educacional “Senso Comum: uma proposta para o ensino de filosofia, sob a perspectiva arendtiana” se deu pelo desenvolvimento de suas partes e que fazem parte da dissertação de mestrado, intitulada “Uma proposta para o ensino de filosofia, sob a perspectiva arendtiana”. Todas as partes desta pesquisa se deram com recursos financeiros próprios. Como requisito obrigatório das normativas do PPGDEB, da Unesp, campus de Bauru, São Paulo, visando, assim, rigor e métodos científicos.

##### **7.5.1. Elaboração do produto educacional**

A elaboração teve como primeiro momento a análise qualitativa de dados quantitativos, através de levantamento documental. Posteriormente, através da redução fenomenológica, foi possível conhecer alguns elementos que compunham o contexto do espaço escolar, *locus* desta pesquisa. Para finalizar este momento, foi feita a seleção, leitura e análise de fontes teóricas, tendo como referencial o

pensamento de Hannah Arendt. Com isso, foi possível fundamentar teoricamente o produto educacional.

Em um segundo momento, foi escolhido, dentre outras opções, a elaboração de um jogo de tabuleiro, como produto educacional. A escolha por este tipo de jogo teve como fundamento, a seleção, leitura e análise de fontes teóricas de outras pesquisas que fundamentaram a pertinência pela escolha. Ainda por esta seleção, leitura e análise de fontes teóricas foi possível constatar que, dentre os resultados de 1 a 100, não constava nenhuma aplicação de um jogo de tabuleiro para o ensino de filosofia, conforme item 2.7, desta pesquisa.

A primeira parte a ser elaborada foi a base, contendo pré-marcação. Os recursos gráficos foram pensados e projetados, ao longo do segundo semestre de 2020, por meio da plataforma “Diagrams.net”. Para o desenvolvimento da estruturação e da jogabilidade do produto educacional, foram feitas cinco reuniões virtuais, pela plataforma meet, com o Prof. Dr. Eli Vagner Francisco Rodrigues, sendo uma delas, com a presença da prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Marques Zanata, ambos membros do PPGDEB, ao longo do primeiro semestre de 2021.

O layout do produto educacional teve duas versões. A primeira versão, denominada protótipo. E a segunda, apresentada como versão final, contou com ajustes de ordem estética e didática, a partir das sugestões dos professores e dos estudantes, da Unidade Escolar, além das próprias sugestões dos professores do PPGDEB, conforme item 7.5.2, desta pesquisa.

Os ajustes, de ordem estética, procuraram uma reorganização de elementos gráficos, a saber, os elementos que sugeriram “pessoas”, na parte central inferior, foram substituídos por pontos de exclamação e de interrogação, para melhor entendimento visual. Os ajustes, de ordem didática, alteraram o nome do jogo que, na primeira versão, era apenas “Senso Comum”, e, posteriormente, ficou denominado “Senso Comum: uma proposta para o ensino de filosofia sob a perspectiva arendtiana”. Este complemento foi alocado à parte superior direita do tabuleiro, abaixo do primeiro nome, para melhor visibilidade e inteligibilidade. Outra alteração feita foi o acréscimo, na parte inferior central, da definição do conceito de “Senso Comum”, para Hannah Arendt, a saber, “Senso Comum “nos ajusta a uma comunidade formada com os outros, que nos torna membros e capacita-nos a comunicar as coisas dadas pelos nossos cinco sentidos” – Hannah Arendt”. Abaixo, o layout final do produto

educacional "Senso Comum: uma proposta para o ensino de filosofia, sob a perspectiva de Hannah Arendt":

Figura 1. Produto educacional: versão final



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador

As peças de movimentação dos jogadores foram desenhadas pelo próprio pesquisador e confeccionadas, por meio de impressora 3D, por um profissional autônomo contratado. Ao todo foram confeccionadas oito peças, atentando-se para que tivessem características próprias, projetadas com figuras geométricas, em sua parte superior, para a diferenciação, conforme figura a seguir:

**Figura 2. Peças do produto educacional**



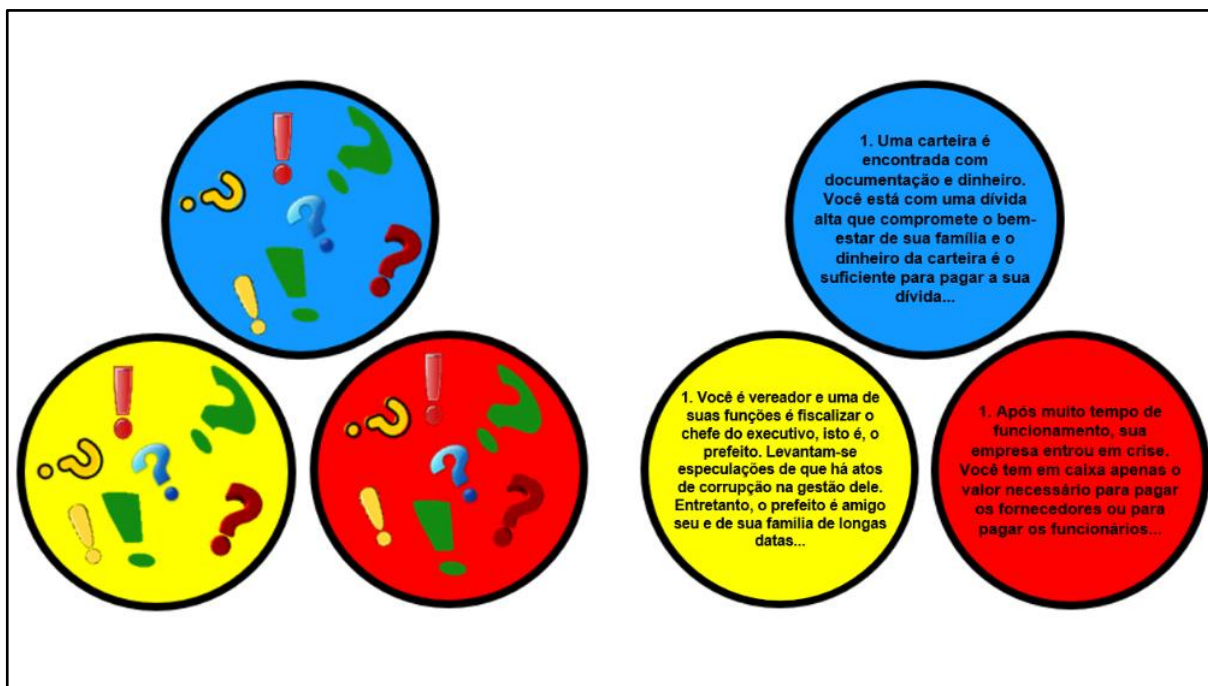
Fonte: arquivo pessoal do pesquisador

O dado, componente utilizado para quantificar a movimentação dos jogadores, foi adquirido em uma loja comercial, sem nenhuma especificação própria.

A apresentação das questões propostas aos estudantes passou por dois momentos. No primeiro momento, as questões foram apresentadas em recortes de folha branca comum. Posteriormente, foram apresentadas em cartas, com formato circular. De um lado da carta, foram colocados recursos gráficos, a saber, cor, pontos de interrogação e de exclamação, comum a todas as cartas. Do outro lado de cada uma das cartas, foi colocada uma das questões propostas para reflexão dos estudantes. As cartas foram organizadas pelas cores vermelha, amarela e azul, para fazer correspondência à temática “economia”, “política” e “cultura”, respectivamente.

Ao todo são setenta e três cartas circulares, sendo vinte e cinco para a temática “economia”, dezenove para a temática “política” e vinte e nove para a temática “cultura”, conforme a figura a seguir:

**Figura 3. Cartas com as interrogações**



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador

As questões foram elaboradas pelo próprio pesquisador, com contribuições de colaboradores, incluindo os professores participantes e os estudantes participantes na aplicação e o próprio Prof. Dr. Eli Vagner Francisco Rodrigues. As interrogações apontadas na figura 3, são exemplos retirados do conjunto total setenta e três questões foram organizadas em três categorias, conforme o apêndice C.

### **7.5.2. Aplicação do produto educacional**

O produto educacional foi aplicado em momentos diferentes, sob os termos éticos e procedimentais, previstos pela Plataforma Brasil, conforme item 2.2, desta pesquisa. Foram caracterizados e definidos pela participação dos envolvidos, a saber, professores e estudantes.

A primeira aplicação se efetuou com três professores da UE, convidados pela correspondência entre suas formações, ou seja, área de humanas, e a ênfase ao ensino de filosofia, do produto educacional a ser aplicado. Juntamente com esses professores, outros dois professores externos foram convidados para participarem. Entretanto, mesmo com o aceite de ambos, apenas um pode comparecer e participar da aplicação, somando, assim, um total de quatro professores. Os dois professores



externos foram convidados para que fosse possível pensar o produto educacional, também, fora do contexto da UE. Um dos professores externos era professor da rede particular de EB, além de ser psicólogo em exercício. Este não pode participar. O outro professor participante é da área de linguagens, lecionando o componente de Educação Física, nas esferas municipal e particular de ensino. Além disso, era membro do PPGDEB, como discente regularmente matriculado, conforme fotografia abaixo:

**Figura 4. Aplicação do protótipo do produto educacional com os professores**



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador

Esta aplicação foi gravada, para posterior consulta e, após o término da aplicação, os professores foram convidados a avaliarem o produto educacional, por meio de formulário digital, disponibilizado via link. Neste formulário, os professores, além de tomarem ciência do TA, anexo B, descreveram sua experiência com o protótipo do produto educacional, sugeridas em duas perspectivas. A primeira: “Após a experiência na aplicação do protótipo do produto educacional, descreva as potencialidades que foram evidenciadas.”, apêndice A. E a segunda: “Após a experiência na aplicação do protótipo do produto educacional, descreva as contribuições que podem ser incorporadas ao produto.”, apêndice B.



Os professores destacaram algumas potencialidades do produto educacional e possíveis contribuições a serem incorporadas ao produto educacional. Todos os apontamentos foram organizados e apresentados, conforme apêndices A e B, desta pesquisa, e após a análise foram agregados ou não ao produto educacional.

Posteriormente, em novembro de 2021, foi feita a segunda aplicação do protótipo do produto educacional que agrupou sete estudantes, da 1ª série do Ensino Médio, da UE, em caráter de amostragem, devido aos protocolos de segurança impostos pela Seduc/SP. Para esta aplicação, os estudantes receberam o TCLERPE (Anexo C) e o TAM (Anexo D) em formato impresso.

Nesta aplicação, os estudantes foram apresentados ao pensamento de Hannah Arendt, por meio do conceito de Senso Comum. E ao protótipo do produto educacional para posterior participação.

**Figura 5. Primeira aplicação com os estudantes**



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador

Nesta aplicação (figura 6), foram feitos apontamentos pelos estudantes, de forma oral, ao longo da partida e feito registros pontuais, pelo pesquisador. Não foram verificadas necessidades de ajustes ao tempo e a estrutura do protótipo tendo em

consideração que a aplicação transcorreu sem interrupções ou quaisquer outros problemas que comprometesse o andamento. Além disso, também, não houve manifestações que sugerissem intervenções imediatas ou correções posteriores. Esta aplicação se deu sob a abordagem da metodologia ativa, pela qual, o estudante deve ter uma ação ativa durante a aula para que o aprendizado tenha maior eficiência (BONWELL; EISON, 1991). Nesta linha, adotou-se a estratégia de agrupamento produtivo, em que todos os envolvidos participam, de forma a contribuir para com o processo e para com o objetivo proposto.

A terceira aplicação se deu no mês de fevereiro de 2022. Neste período, a UE ainda estava sob normas de segurança, impostas pela Seduc/SP, porém, os estudantes poderiam frequentar as aulas, presencialmente. Isso fez possível a aplicação com os estudantes da 2ª série do Ensino Médio, da UE. Entretanto, dos 71 estudantes convidados, apenas doze retornaram com o TCLERPE (Anexo C) e o TAM (Anexo D). A maioria alegou que os pais/responsáveis não autorizaram, alguns não trouxeram os termos por esquecerem e outros não apresentaram motivos.

**Figura 6. Segunda aplicação com os estudantes**



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador

Esta aplicação também foi realizada sob a abordagem da metodologia ativa, mas com a estratégia, baseada na organização do fishbowl™, mais conhecida como metodologia do “aquário” (ARAÚJO et al, 2016). Nesta aplicação, os estudantes foram organizados em dois círculos. Um círculo de estudantes, ao centro, que jogaram “Senso Comum: uma proposta para o ensino de filosofia, sob a perspectiva arendtiana”. E outro círculo de estudantes, externo ao círculo central, com a função de registrar suas considerações sobre o jogo e sobre os posicionamentos de cada jogador. Nesta aplicação, também não foram verificadas necessidades de ajustes ao produto, pelo fato de a aplicação ter transcorrido sem interrupções ou quaisquer outros problemas que pudessem comprometer seu andamento. Ao final da aplicação, foram coletados os registros escritos de todos os estudantes que, por sua vez, apontaram entendimento e satisfação para com o jogo “Senso Comum: uma proposta para o ensino de filosofia, sob a perspectiva arendtiana”.

É pertinente destacar que uma estudante do 8º ano quis participar da aplicação, pelo fato de seu irmão ter sido convidado. Feitas as devidas considerações técnicas e seguidos os devidos protocolos, a estudante participou. Sua avaliação foi positiva, com a ressalva de ter considerado as interrogações muito difíceis de serem respondidas: “Eu achei as perguntas um pouco difíceis. E se tem um momento no jogo que a gente como aluno pode falar de algum problema que a gente sabe?” (EC5b, Apêndice C). O que, por sinal, confirmou a escolha do público-alvo, ou seja, estudantes do Ensino Médio e, também, as contribuições de Hannah Arendt, ao apontar que assuntos e decisões do espaço público são responsabilidades dos adultos.

### **7.5.3. Avaliação do produto educacional**

A avaliação do produto educacional se projeta por duas estratégias. A primeira, por meio da coleta de registros, logo após as aplicações. Estes registros se deram por via digital, pela qual os professores da UE registraram suas considerações e contribuições, a respeito do jogo “Senso Comum: uma proposta para o ensino de filosofia, sob a perspectiva arendtiana”. Por via oral, pela qual os estudantes se posicionaram, de forma síncrona à aplicação do jogo. E, por registros escritos, pelos quais os estudantes puderam refletir em suas considerações, antes de apresentarem.

A segunda estratégia, seria por meio de uma sequência didática, elaborada para apresentação da base teórica, de cada uma das partes do jogo, das peças e regras do jogo, além de apresentar uma sugestão de aplicação e sugestões de leitura para aprofundamento dos estudos. Esta sequência didática será entregue aos professores da UE e disponibilizada pelo repositório institucional da Unesp, após os trâmites processuais, prescritos pelas normativas do Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica, Unesp/Bauru.

## **7.6. Resultados e melhorias esperadas**

A análise dos resultados da abordagem quantitativa contribuiu para um entendimento mais abrangente do contexto da EB no Brasil. Entretanto, com os resultados da redução fenomenológica, foi possível se aproximar do local de aplicação e diagnosticar as dificuldades e as frustrações dos professores da UE, em lidar com os problemas que chegam ao espaço escolar. Esse diagnóstico foi expresso, por meio da CA 2R2 – espaço escolar e espaço público, como vivência dos professores da UE. Por conseguinte, a seleção, leitura e análise de fontes teóricas levantou algumas contribuições do pensamento de Hannah Arendt e comentadores à CA 2R2.

Com estas contribuições, alterou-se o objetivo geral do produto educacional, previsto no projeto inicial desta pesquisa, a saber, “elaborar, aplicar e avaliar uma sequência didática para o Ensino de Filosofia” para o seguinte objetivo geral: orientar o processo de ensino e aprendizagem, com ênfase ao ensino de filosofia, sob a perspectiva de Hannah Arendt, para estudantes do Ensino Médio desenvolverem o senso crítico e de pertencimento à sociedade. Justifica-se esta alteração pelo fato de um melhor entendimento advindo dos resultados desta pesquisa e de uma melhor clareza ao fato de que a elaboração, aplicação e avaliação do produto educacional não pode ser objetivo do produto educacional.

Para alcançar o objetivo geral, o projeto inicial traçou como objetivos específicos: “instigar o estudante a pensar sobre os elementos que constituem uma situação problema”; “instigar o estudante a refletir sobre as tomadas de decisões e como estas refletem sua constituição como cidadãos”. Acerca dos objetivos específicos, foram mantidos, mas com uma alteração no segundo objetivo específico, resultando em: “instigar o estudante a refletir sobre as tomadas de decisões no espaço

público para, com isso, pensar na responsabilidade pelo mundo, nas ações dos adultos”. Justifica-se esta alteração pelo fato de um melhor entendimento advindo dos resultados desta pesquisa e de uma melhor clareza ao fato de que o exercício da cidadania, pelos dispositivos e princípios legais, está sob a tutela do adulto e baseada no princípio da negatividade, ou seja, naquilo que as crianças e adolescentes não podem fazer. Além disso, o pensamento arendtiano também elucidou a distinção entre o espaço escolar e espaço público, enfatizando a responsabilidade do adulto.

## Considerações finais

No início desta pesquisa foi proposta uma questão norteadora: qual a responsabilidade do adulto, na condição de professor, diante do processo de ensino e aprendizagem? Esta questão, longe de ser exaurida, foi paulatinamente se desdobrando ao longo de cada etapa e culminou, de forma intencional e metodológica, na elaboração, aplicação e avaliação de um jogo de tabuleiro, por meio de uma sequência didática, com ênfase no ensino de filosofia, em uma escola da rede pública.

O levantamento documental, por meio da análise qualitativa de dados quantitativos, contribuiu para com uma visão panorâmica do cenário da EB no Brasil. Muitos dos elementos, manifestos em quantidade e magnitudes diferentes na sociedade, em forma de problemas a serem resolvidos, chegam à educação. Os adultos, na condição de professores, aplicam as estratégias, programas e documentos que são elaborados e impostos à escola, com a proposta de agregar ao processo de ensino e aprendizagem, demandas da sociedade, tais como, por exemplo, a violência.

Realizando a leitura e a análise dos números e das estatísticas apontadas, inferiu-se a necessidade de uma maior aproximação da UE para, com isso, entender qual era a realidade dos responsáveis diretos pelo processo de ensino e aprendizagem, ou seja, os professores. Assim, indagou-se qual a responsabilidade do adulto, na condição de professor? Os resultados advindos do levantamento documental, de fato, não responderam definitivamente a esta interrogação, mas, justificaram a necessidade de avançar com a pesquisa, para, assim, entender o que estava acontecendo na UE.

Para isso, optou-se pela redução fenomenológica, pela perspectiva teórica de Edmund Husserl e, por conseguinte, pela perspectiva metodológica de Joel Martins e Maria Bicudo. Pela aplicação desta análise, foi possível identificar três categorias abertas na UE. Para corresponder às possibilidades desta pesquisa, optou-se pela leitura e análise da CA 2R2 – espaço escolar e espaço público. Por meio desta categoria, foi possível pensar a realidade da UE. A vivência dos professores apontou para uma crise na UE, ao relatarem a tensão entre a consciência intencional de responsabilidade e os desafios postos à UE. Essa crise permitiu pensar na dificuldade dos professores em lidar com essa tensão, manifesta em frustrações e esgotamentos.

Estes relatos, expressos nas US, se tornaram um referencial para pensar na possível contribuição da linha de pensamento de Hannah Arendt. A linha de pensamento arendtiana apresenta ideias e reflexões com originalidade, confirmada por comentadores, que, mesmo estando em um contexto específico, puderam agregar à CA 2R2. Dentre as ideias presentes em sua linha de pensamento, destacou-se “senso comum”, ou seja, um “sentido que nos ajusta a uma comunidade formada com os outros, que nos torna membros e capacita-nos a comunicar as coisas dadas pelos nossos cinco sentidos” (ARENDR, 1989, p. 158). Entendeu-se que esta ideia não se reduz a uma mera definição, mas de um instrumental para pensar e refletir a realidade dada.

Tendo um entendimento melhor da realidade da UE, e de suas respectivas necessidades, elaborou-se um jogo de tabuleiro, com o objetivo de orientar o processo de ensino e aprendizagem, com ênfase ao ensino de filosofia, sob a perspectiva de Hannah Arendt, para estudantes do Ensino Médio desenvolverem o senso crítico e de pertencimento à sociedade. A aplicação do jogo, denominado “Senso Comum: uma proposta para o ensino de filosofia, sob a perspectiva de Hannah Arendt”, foi de grande valia para proporcionar um espaço de reflexão e instigar os estudantes a pensarem sobre os elementos que constituem uma situação problema, além de levá-los a refletirem sobre as tomadas de decisões no espaço público para, com isso, pensar na responsabilidade pelo mundo, nas ações dos adultos.

Estas conclusões, sobre o jogo “Senso Comum: uma proposta para o ensino de filosofia sob a perspectiva de Hannah Arendt”, se fundamentam a partir da avaliação processual, ou seja, durante a aplicação do jogo, e pela avaliação contínua, ou seja, por meio da coleta de registros posteriores à aplicação.

Não se pretende que os resultados apresentados por esta pesquisa esgotem as possibilidades de reflexão e estratégias sobre a educação, mas que, por outro lado, contribuam para futuras pesquisas e avaliações críticas. A aplicação do produto educacional “Senso Comum: uma proposta para o ensino de filosofia, sob a perspectiva de Hannah Arendt” mostrou uma possível estratégia colaborativa para o processo de ensino e aprendizagem da UE e, se coloca à disposição para todo aquele que se faz responsável pelo mundo.

## Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

ALVES FILHO, Manuel. Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas. **Jornal da Unicamp**. Campinas, 04 dez. 2017. Seção Especial. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam#:~:text=p%C3%ABblica%20de%20qualidade.-,No%20entanto%2C%20os%20representantes%20dos%20interesses%20mercadoI%C3%B3gicos%20se%20vincularam%20ao,da%20escola%20p%C3%ABblica%E2%80%9D%2C%20relata.>>>. Acesso em 19 set. 2019.

AMORIM, Igor Soares. Rizoma: potência conceitual à biblioteconomia e ciência da informação. **Revista Texto Digital**. Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 76-104, jan./jul. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2020v16n1p76/43946>>. Acesso em 05 jan. 2022.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira *et al.* **Adoção da estratégia de mentoria fishbowl em projetos integradores em curso de graduação**. São Paulo: Univesp, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.pgsskroton.com//handle/123456789/34598>>. Acesso em 19 set. 2021.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

\_\_\_\_\_. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2019.



\_\_\_\_\_. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_. **Responsabilidade e julgamento**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARQUIVO NACIONAL. **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005. Disponível em: <<https://simagestao.com.br/wp-content/uploads/2016/01/Dicionario-de-terminologia-arquivistica.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2021.

ARRUDA, Antonio Carlos Jesus Zanni de. **A importância da experiência na construção da noção espacial, segundo a epistemologia genética de Piaget**. 2004. 208 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências de Bauru, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90867>>. Acesso em: 19 dez. 2022.

BERNSTEIN, Richard. **Por que ler Hannah Arendt hoje?** Tradução e apresentação de Adriano Correia, Nádia Junqueira Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2021.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; KLÜBER, Tiago Emanuel. A questão da pesquisa sob a perspectiva da atitude fenomenológica de investigação. **Revista Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v.18, n.3, p. 24-40, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1949>>. Acesso em 27 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BONWELL, Charles C.; EISON, James A. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. **ERIC Digest**. Sep. 1991. ASHE-ERIC Higher Education Reports. George

Washington University. Washington DC Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=ED336049>>. Acesso em 12 de set. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 02 out. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 10 out. 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP 2/2017** - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. MEC: Brasília - DF, 2017. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22017.pdf?query=curriculo](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo)>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. A dessegregação de Little Rock a partir de Hannah Arendt. **Pro-Posições** [online]. 2019, v. 30. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0154>>. Acesso em 27 jul. 2022.

CAMPOS, Rafael de. Sobre “a crise na educação”: uma reflexão sobre a essência da educação em Hannah Arendt. **Revista Saber Acadêmico**, Presidente Prudente, S. P., v. 25, 2018. ISSN 1980-5950. Disponível em: <[https://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20181113151549.pdf](https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20181113151549.pdf)>. Acesso em: 28 out. 2021.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento: Diálogos com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. **Educação e mundo comum em Hannah Arendt: reflexões e relações em face da crise do mundo moderno**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/D.48.2011.tde-04072011-144919. Disponível em <[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-144919/publico/CRISLEI\\_DE\\_OLIVEIRA\\_CUSTODIO.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-144919/publico/CRISLEI_DE_OLIVEIRA_CUSTODIO.pdf)>. Acesso em 18 set. 2021.

D'AGOSTINI, Ana Carolina C. Brasil lidera índice de violência contra professores. O que podemos fazer? **Revista Nova Escola**. 05 jun. 2019. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/17609/brasil-lidera-indice-de-violencia-contra-professores-o-que-podemos-fazer>>. Acesso em 03 mar. 2020.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Atlas, 1995.

DERVICHE, André. Dados mostram que oito em cada dez jovens já presenciaram atos de violência nas escolas. **Jornal da USP**. 28 jul. 2021. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/dados-mostram-que-oito-em-cada-dez-jovens-ja-presenciaram-atos-de-violencia-nas-escolas/>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

DICHTCHEKENIAN, Nichan. **Instante: Essência do tempo**. São Paulo: Centro de formação e coordenação de grupos em fenomenologia, 2010. Disponível em <<http://fenoegrupos.com.br/category/nichan/>>. Acesso em 03 set. 2021.

ESTUDO revela motivos para o desinteresse de estudantes pelo ensino médio. **Correio Braziliense**. Brasília, 25 jun. 2013. Disponível em: <[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino\\_educacaobasica/2013/06/25/ensino\\_educacaobasica\\_interna,373237/estudo-revela-motivos-para-o-desinteresse-de-estudantes-pelo-ensino-medio.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2013/06/25/ensino_educacaobasica_interna,373237/estudo-revela-motivos-para-o-desinteresse-de-estudantes-pelo-ensino-medio.shtml)>. Acesso em 7 jan. 2021.

FIORILLO, Andrea; GORWOOD, Philip. The consequences of the COVID-19 pandemic on mental health and implications for clinical practice. **Eur Psychiatry**. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/E2826D643255F9D51896673F205ABF28/S0924933820000358a.pdf/the-consequences-of-the-covid-19-pandemic-on-mental-health-and-implications-for-clinical-practice.pdf>>. Acesso em: 23/10/2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2012.

FOLHAPRESS. Um em cada sete alunos de 13 a 17 anos dizem já ter sofrido violência sexual. **Portal Brasil ao Minuto**. 10 set. 2021. Disponível em: <[https://www.noticiasao minuto.com.br/brasil/1841278/um-em-cada-sete-alunos-de-13-a-17-anos-dizem-ja-ter-sofrido-violencia-sexual?utm\\_medium=email&utm\\_source=gekko&utm\\_campaign=afternoon](https://www.noticiasao minuto.com.br/brasil/1841278/um-em-cada-sete-alunos-de-13-a-17-anos-dizem-ja-ter-sofrido-violencia-sexual?utm_medium=email&utm_source=gekko&utm_campaign=afternoon)>. Acesso em 11 set. 2021.

FRATESCHI, Yara Adario. Seyla Benhabib com Hannah Arendt contra a filosofia do sujeito. **Caderno CRH**, [S. l.], v. 33, p. e020016, 2020. DOI: 10.9771/ccrh.v33i0.35519. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/35519>. Acesso em: 24 set. 2021.

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

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Tradução de Artur Morão. Rio de Janeiro: Edições 70, 1986.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2019**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2020.

KLINJEY, Rossandro. **Help! Me eduque**: prepare as crianças para lidar com o mundo. São Paulo: Intelítera Editora, 2017.

KUBO, Olga Mitsue; BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 5, dez. 2001. ISSN 1981-8076. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3321>>. Acesso em: 12 out. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LAIS, Semis. O grito silencioso da lâmina entre os adolescentes tem crescido nos últimos anos e acende um alerta para os educadores. **Revista Nova Escola**. 25 nov. 2016. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3384/cutting-o-que-e-como-lidar-com-automutilacao-na-escola>>. Acesso em 07 set. 2021.

LIMA, Luiz Augusto Normanha. O Método da Pesquisa Qualitativa do Fenômeno Situado. Uma criação do educador brasileiro Joel Martins, seguida pela Professora Maria Aparecida Vigianni Bicudo. As análises: Ideográfica e Nomotética. *In*: Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa. 5., 2016, Lisboa, Portugal. **Atas Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa**. Lisboa, Portugal: PKP, 2016. p. 534-540. Disponível em: <<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq/2016/article/view/640>>. Acesso em 26 jul. 2021.

LOTUFO, João Paulo Becker. Como o bullying pode mudar o destino de uma criança em vulnerabilidade. **Jornal da USP**. Rádio USP. 26 jul. 2022. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/radio-usp/como-o-bullying-pode-mudar-o-destino-de-uma-crianca-em-vulnerabilidade/>>. Acesso em: 30 jul. 2022.

LOVATO, Fabricio Luís; MICHELOTTI, Angela; LORETO, Elgion Lucio da Silva. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**. Canoas/RS, v. 20, n. 2, mar./abr. 2018, p. 154-171. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3690>>. Acesso em 02 mar. 2021.

MARTINS, Joel. **Um Enfoque Fenomenológico do Currículo**: educação como poiésis. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em Psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Educ/Moraes, 1989.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOTA, Ana Rita; ROSA, Cleci Teresinha Werner da. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 25, n. 2, p. 261-276, 28 mai. 2018. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8161/4811>>. Acesso em 17 fev. 2021.

NASCIMENTO, Carlos Eduardo Gomes. Invisibilidade dos negros em “Reflexões sobre Little Rock”, de Hannah Arendt: outra história na educação. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 9, n. 1, ago. 2019. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/460>>. Acesso em: 06 out. 2021.

NOVAES, Adriana Carvalho. **Pensar sem apoios**: Hannah Arendt e a vida do espírito como política do pensar. 2017. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-02062017-095237/publico/2017\\_AdrianaCarvalhoNovaes\\_VCorr.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8133/tde-02062017-095237/publico/2017_AdrianaCarvalhoNovaes_VCorr.pdf)>. Acesso em: 11 mar. 2022.

O'BRIEN, Dan. **Introdução à teoria do conhecimento**. Tradução de Pedro Gaspar. Portugal: Gradiva, 2013.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessia**. Paraná: UNIOESTE, 2008. Quadrimestral. E-ISSN: 1982-5935.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. **Introdução à Sociologia**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

ORSO, Paulino José. Os desafios do conhecimento e o método da pesquisa científica. **ETD – Educação Temática Digital**. São Paulo: Campinas, 2003 - ISSN 1676-2592.

PALHARES, Isabela. Para 65,8% dos professores, alunos estão mais violentos após pandemia. **Folha de São Paulo**. 21 ago. 2022. Educação. Disponível em: <[https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/08/para-658-dos-professores-alunos-estao-mais-violentos-apos-pandemia.shtml?utm\\_source=newsletter&utm\\_medium=email&utm\\_campaign=newsfolha](https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/08/para-658-dos-professores-alunos-estao-mais-violentos-apos-pandemia.shtml?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=newsfolha)>. Acesso em: 21 ago. 2022.

PEREIRA, Ricardo Francisco; FUSINATO, Polônia Altoé; NEVES, Marcos Cesar Danhoni. Desenvolvendo um jogo de tabuleiro para o ensino de Física. *In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência*. VII., 2009, Florianópolis, Anais eletrônicos. Santa Catarina: Florianópolis, 2009, p. 12-23. Disponível em: <<http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viienpec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/1033.pdf>>. Acesso em 03 jan. 2023.

RANIERI, Leandro Penna; BARREIRA, Cristiano Roque Antunes. A entrevista fenomenológica. *In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos*, 4, 2010, Rio Claro. **Anais eletrônicos IV Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**, Rio Claro, 2010, p. 1-8. Disponível em: <<https://arquivo.sepq.org.br/IV-SIPEQ/Anais/artigos/46.pdf>>. Acesso em 18 set. 2021.

RIOS, Ediará Rabello Girão *et al.* Senso comum, ciência e filosofia: elo dos saberes necessários à promoção da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. 2007, v. 12, n. 2, pp. 501-509. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-81232007000200026>>. Acesso em 10 jul. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A criança cidadã: vias e encruzilhadas. **Revista Imprópria**. Lisboa: UNIPOP. n. 2, p. 45-49, 2012. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36755>>. Acesso em 16 mai. 2022.

SANTOS FILHO, José dos. Senso Comum. *In*: CORREIA, Adriano *et al* (Orgs.). **Dicionário Hannah Arendt**. São Paulo: Edições 70, 2022. p. 401-406.

SÃO PAULO. **Boletim do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo**. Disponível em: <<https://saresp.fde.sp.gov.br/Boletins.aspx>>. Acesso em 23 jun. 2022.

SETE em cada 10 educadores dizem que estudantes estão mais agressivos após pico da pandemia. **G1**. 19 ago. 2022. Jornal Nacional. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/08/19/sete-em-cada-10-educadores-dizem-que-estudantes-estao-mais-agressivos-apos-pico-da-pandemia.ghtml>>. Acesso em: 21 ago. 2022.

STRECK, Danilo Romeu; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

SUART JÚNIOR, José Bento. **A vivência de ser cientista docente-pesquisador formador de professores na indissociabilidade do tripé universitário: um estudo com físicos e químicos**. 2016. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Bauru, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/144373>>. Acesso em 26 jul. 2022.

TRAVASSOS, Luiz Eduardo Panisset *et al*. **Jogos de tabuleiro na sala de aula: proposta de ensino da geografia física pela adaptação do monopoly®**. Boletim Alfenense de Geografia, v. 1, n. 1, p. 98-109, 27 set. 2021. Disponível em: <<https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/boletimalfenensedegeografia/article/view/1606>>. Acesso em 03 jan. 2023.



UNICEF/Ipec. **Educação brasileira em 2022: a voz de adolescentes**. UNICEF/Ipec, 2022. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/media/20186/file/educacao-em-2022\\_a-voz-de-adolescentes.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/20186/file/educacao-em-2022_a-voz-de-adolescentes.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2022.

UNICEF. **Situação no Brasil**. 2020. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/educacao>>. Acesso em: 31 out. 2022.

ZILES, Urbano. Fenomenologia e teoria do conhecimento em Husserl. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 216-221, dez. 2007. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-68672007000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672007000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 28 ago. 2021.

ZULIANI, Silvia Regina Quijadas Aro. **Prática de ensino de química e metodologia investigativa: uma leitura fenomenológica a partir da semiótica social**. 2006. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em <[http://bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde\\_arquivos/8/TDE-2006-06-07T13:20:08Z-1048/Publico/TeseSRQAZ.pdf](http://bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/8/TDE-2006-06-07T13:20:08Z-1048/Publico/TeseSRQAZ.pdf)>. Acesso em: 16 mai. 2022.

## Apêndices

### Apêndice A – Questões propostas pelo produto educacional

<b>Economia</b>
1. Após muito tempo de funcionamento, sua empresa entrou em crise. Você tem em caixa apenas o valor necessário para pagar os fornecedores ou para pagar os funcionários...
2. Apenas você descobriu que o produto que sua empresa vende está fazendo mal para a saúde, mas essa informação levaria a empresa à falência...
3. Um valor é pago como auxílio a famílias de renda baixa. Para continuar recebendo, os familiares precisam fazer cursos profissionalizantes, em um órgão em que você é o diretor. Porém, muitas das famílias que recebem o auxílio se recusam a participar de cursos profissionalizantes e correm o risco de perder o valor do auxílio...
4. Você tem uma grande quantidade de dólares. Você ouve que a variação do preço da moeda americana pode baixar muito e, também, que pode subir muito. Como o valor que você tem é alto, você corre o risco de perder ou ganhar muito dinheiro...
5. Você recebeu um dinheiro extra e tem a possibilidade de pagar as últimas parcelas do financiamento da casa, que pesam muito sobre o seu orçamento. Enquanto isso, seu irmão está com problemas para pagar as contas do mês e pede ajuda...
6. Você é responsável por uma pequena igreja que teve queda brusca de coletas e, por isso, está com grande dificuldade em pagar as contas. Observando o problema, o conselho da igreja sugere que sejam suspensos os cuidados de jardinagem dos jardins em torno da igreja, com flores e rosas doadas pela comunidade...
7. Seus pais abriram uma conta no banco para que você possa ir guardando seu dinheiro. Porém, seus amigos costumam sair todo final de semana e estão pressionando você para acompanhá-los...
8. O condomínio em que você mora está propondo uma votação para decidir sobre a cobertura da garagem, fazendo com que o imóvel seja valorizado. Entretanto, seu orçamento ficará muito apertado para pagar as parcelas...
9. Como governador, você recebe relatórios diários que apontam para o aumento de contágios de pessoas contaminadas por um vírus desconhecido. A recomendação é que seja decretado um lockdown, mas a economia está em recessão e o número de desempregados está aumentando...
10. Como presidente, você está sendo pressionado para aprovar uma lei que retira a proteção de uma área ambiental em que se encontram comunidades indígenas. Esta lei permitirá que essa área seja usada para o cultivo de arroz e, por conseguinte, atender à grande demanda do mercado internacional...
11. Você é proprietário de uma fábrica de queijos artesanais que está em posse de sua família por séculos. A tradição mantém o nome vivo, mas um rendimento pequeno e local. Um empresário oferece sociedade, permitindo, provavelmente, que a fábrica torne o queijo industrializado e competitivo no mercado nacional...
12. Você é o chefe de uma equipe de carros de corrida. Seu filho é piloto e ama o que faz, mas não consegue ter um bom rendimento. Os patrocinadores ameaçam não renovar o contrato, caso a equipe não comece a ter vitórias...
13. Sua fábrica recebeu a proposta de uma grande multinacional para tornar a produção exclusiva. Entretanto, você acumula centenas de clientes que teriam que deixar de ser atendidos...

14. Você paga um aluguel muito caro para seu restaurante e encontra um novo local melhor e muito mais barato. Entretanto, em frente ao local, também há um restaurante...

15. O país que você governa tem uma forte relação comercial com um outro país. Esta relação movimentada a economia nacional e permite a sobrevivência e a prosperidade de muitas regiões. Um dos líderes deste país fez comentários ofensivos em relação a você e, você está sendo pressionado a responder...

16. Um funcionário da empresa tem um excelente rendimento e liderança, gerando uma boa produção. Mas, é insubordinado, ou seja, não acata suas comandas, como gerente...

17. Uma empresa bem-sucedida ofereceu fusão com a sua, o que permitirá expandir a produção e os clientes. Entretanto, sua esposa não aceita, pois quer que a empresa fique apenas com a família...

18. O cultivo de milho de sua fazenda é bem-sucedido e tem boa aceitação por ser considerado orgânico, ou seja, sem o uso de produtos químicos. Seu sócio está sugerindo usar um fertilizante artificial que tem fama no mercado por aumentar a produção...

19. O país está prestes a fazer uma aliança comercial para a exportação de arroz, o que trará muitos empregos e lucros. Porém, ao aumentar a exportação, haverá inflação tornando o produto menos acessível para as classes menos favorecidas...

20. Você é presidente e uma empresa aérea nacional não está em boa situação e acumula uma grande dívida. Seu ministro da economia sugere que ela seja vendida para um grupo do exterior e a empresa deixará de ser do país...

21. Após anos construindo e mantendo o sonho de ter seu próprio negócio, as dívidas aumentam. E aparece uma oportunidade de vender, porém bem abaixo do que realmente foi investido...

22. O hospital em que você é diretor está sem fundos. Ao mesmo tempo, tem casos clínicos aumentando que demandam novos equipamentos, e uma empresa oferece a divisão de um dinheiro, resultado de superfaturamento...

23. Seu chefe te oferece o cargo de diretor de uma fundação para crianças carentes que a empresa irá abrir. Entretanto, você descobre que também irá ocorrer lavagem de dinheiro, por meio da fundação...

24. A loja que seus pais te deixaram como herança está sem clientes e você recebe uma proposta de seu concorrente para comprá-la, o que colocaria fim à marca que sua família construiu a décadas...

25. Dias seguidos de chuvas fortes, contribuíram para o deslizamento de terras de um bairro, deixando dezenas de famílias desabrigadas. A empresa acabou de sair de uma crise e tem um pequeno capital para se reerguer, mas recebe o pedido de ajudar as famílias desabrigadas...

### Cultura

1. Uma carteira é encontrada com documentação e dinheiro. Você está com uma dívida alta que compromete o bem-estar de sua família e o dinheiro da carteira é o suficiente para pagar a sua dívida...

2. Os donos de um estabelecimento que foram assaltados são um casal que está começando a vida e só tem esta renda para sobreviver. Você sabe que o ladrão que organizou o roubo é seu amigo e que a sua identidade ainda não é conhecida pela polícia...

3. Domingo à tarde, você escuta a campainha tocar. Você abre a porta e é seu amigo assustado e ofegante, pedindo para entrar. Preocupado, você o acolhe em sua casa. Cinco minutos depois toca novamente a campainha. São dois policiais perguntando se você viu uma pessoa com as características dadas por eles que, por sinal, são as do seu amigo...

4. Sábado à noite, você vai buscar a encomenda feita em um restaurante. Ao entrar, você encontra seu tio com outra mulher em uma mesa bem afastada e discreta. Ele, ao avistar você, estremece e fica desconcertado por ser flagrado...
5. Ao avistar um produto que estava procurando, você pega para verificar as características. Já em sua mão, o produto escorrega e bate no carrinho de compras, lascando um pedaço...
6. Em um restaurante cheio, você recebe um pedido de um cliente que está com pressa. O prato é demorado e caro. Após algum tempo e algumas reclamações, o prato fica pronto. Ao tirar a comida da panela para colocar no prato, a carne escorrega e cai no chão...
7. Uma de suas filhas passou em uma importante faculdade, porém, a faculdade é distante e fizeram a inscrição na última hora. Na pressa, esqueceram o documento do veículo e foram parados por um guarda corruptível, ou seja, que propõe um suborno para ignorar a infração e deixar vocês passarem...
8. Como farmacêutico, você recebe uma pessoa com uma infecção grave na garganta. O antibiótico só pode ser vendido com prescrição médica e a pessoa oferece pagar o valor dobrado, pois alega que em outros momentos o remédio fez efeito...
9. Como assistente social, você tem uma criança com 10 anos. Na entrevista e no contato com a criança, o casal demonstra preencher os requisitos para a adoção. Após alguns dias, você recebe uma ligação oferecendo uma quantia em dinheiro para dizer que a criança já foi adotada e apresentar outra criança...
10. Durante um passeio, você escuta todos os amigos do grupo concordando em revezar para segurar um papelote com drogas. Após concordarem, olham para você...
11. No escritório, alguns documentos estão atrasados e seu chefe disse que está com pressa e pede que alguns sejam assinados sem a sua análise. Você dá sua palavra que vai assinar, mas, ao retomar os documentos, você percebe que não alguns têm negócios ilícitos...
12. Seu amigo próximo acabou confiando em você e contou-lhe que teve pensamentos suicidas. Mas, pediu para não contar a ninguém...
13. Seu professor sempre teve muita amizade e conversa com você. Ao organizar a sala em grupos, você acabou notando que um de seus amigos está com drogas na mochila...
14. Na semana de provas, você ficou até de madrugada estudando e revisando o conteúdo. No dia da prova, você percebeu que um dos colegas, estava colando...
15. Seu avô está em um abrigo para idosos. Em uma de suas visitas ele pede que você compre uma pomada para ele, mas que não conte a ninguém do asilo, dando dinheiro e o nome do remédio. Porém, é terminantemente proibido comprar remédios sem o conhecimento do abrigo...
16. Recentemente, em sua cidade, foi aprovada uma lei que proíbe soltar fogos de artifício, para resguardar a alta sensibilidade dos animais e de crianças com necessidades especiais. Um grupo de amigos chega à sua casa para assistir ao jogo de futebol. E trouxeram fogos de artifício...
17. Um casal chega ao seu restaurante querendo uma mesa para sentar-se. Porém, o restaurante está cheio e com várias pessoas esperando. Este casal te oferece uma gorjeta para que deixe eles entrarem pela porta lateral...
18. Durante as compras, você nota que os produtos de uma prateleira estão com a data de validade vencida. Ao chamar o gerente, ele te oferece um vale compras para não falar nada...
19. Em uma fuga, você repara que o foragido se escondeu dentro de um espaço da parede. Os guardas estão vasculhando por toda a parte e não encontraram, até que perguntam a você se viu algo suspeito...

20. Você acabou de conseguir emprego em uma farmácia renomada que tem milhares de lojas espalhadas pelo país. Ao final do dia, você repara que uma das notas que você recebeu é uma nota falsa...

21. Você está se relacionando com uma pessoa vinte anos mais velha. E seus pais não sabem e, também, não aprovariam esse relacionamento. Essa pessoa está te pressionando para que você conte a seus pais...

22. Após anos convivendo com sua família, você descobre que seus pais não são seus pais biológicos. Além disso, você descobre que o filho biológico deles veio a óbito logo que nasceu e que eles trocaram com você na maternidade...

23. Seu filho está ficando dependente químico. Seu cônjuge é favorável à internação, enquanto seu filho ameaça fugir e nunca mais aparecer...

24. Como eletricitista, você é chamado em uma casa, onde mora uma senhora sozinha e muito rica. Ela fala que não sabe o que está acontecendo com o chuveiro, e pede que você resolva o problema. Ao olhar o chuveiro, você percebe que está apenas com um fio solto...

25. Você é gerente de uma editora recém-aberta. Um dos editores descobriu um site com textos gratuitos e sugeriu que fossem usados estes textos para novas publicações...

26. Sua amiga de infância disse que não gosta muito do namorado dela e que só está com ele por conveniência, já que ele tem uma boa condição financeira. Por outro lado, por coincidência você acabou se encontrando com ele e contou o quanto gosta dela e que pretende pedir ela em casamento...

27. Como policial, você participou de uma operação que acabou prendendo o homem que molestou sua sobrinha. Enquanto isso, a comunidade enfurecida, quer linchá-lo...

28. Como médico afrodescendente, você se depara com uma pessoa sofrendo ataque cardíaco. Ao começar a massagem cardíaca, porém observa que a pessoa tem uma suástica nazista no peito...

29. Ao ir ao supermercado, você se depara com seu vizinho que está desempregado e passando por diversas dificuldades para alimentar seus filhos. De longe, você repara que ele coloca uma caixa de leite debaixo da camiseta e sai do mercado...

### Política

1. Você é vereador e uma de suas funções é fiscalizar o chefe do executivo, isto é, o prefeito. Levantam-se especulações de que há atos de corrupção na gestão dele. Entretanto, o prefeito é amigo seu e de sua família de longas datas...

2. Como governador, você recebe a proposta de comprar respiradores de ar para os hospitais. Porém, o revendedor te oferece uma parcela de lucro, caso você aumente o valor da nota fiscal...

3. A partir de algumas análises feitas na água que foi distribuída para um dos bairros da cidade descobriu-se substâncias que provocaram vômitos e diarreias, porém, o problema já foi resolvido. Você, como prefeito, foi o único que recebeu o resultado da análise...

4. Após ser eleito, você está sendo pressionado a levantar a imagem do partido. Ao mesmo tempo, uma das obras da cidade que tinha sido começada pelo prefeito anterior, que é do partido de oposição, precisaria ser finalizada...

5. Como prefeito de uma cidade, você recebe uma verba para asfaltar trechos que estão com paralelepípedos e melhorar o transporte, principalmente de veículos da área da saúde e da segurança. Entretanto, os paralelepípedos fazem parte da memória popular e da história da cidade...

6. Como síndico, você precisa direcionar um investimento. Uma opção seria a impermeabilização do prédio, pois toda chuva tem infiltrações nas paredes. Outra opção, seria fazer a cobertura da

garagem, pois todos os veículos ficam expostos ao sol e à chuva. Ambos são reivindicados pelos condôminos, porém, o dinheiro só permite uma das obras...

7. No tiro de guerra, você recebeu ordem imediata para não deixar o seu posto de guarda, por motivo algum. Algumas horas depois, você observa que uma mulher tropeça e acaba caindo na calçada...

8. Em seu mandato de governador, você recebeu um grupo de agropecuários, propondo um grande investimento no estado, mas que precisa derrubar uma área de preservação ambiental para transformar em pastagem. Enquanto isso, grupos de ambientalistas entregaram a você relatórios apontando a importância daquele ambiente para a fauna e para a flora...

9. Em seu município, as escolas recebem gratificação pelo desempenho, que é calculado pelo número de alunos aprovados. Na escola em que você trabalha como diretor, no final do ano, dezenas de alunos foram apontados pelos professores para a retenção...

10. Seu partido não está bem nas pesquisas. E recebe uma proposta de um grande investimento para a campanha de uma empreiteira em troca de favores políticos se ganharem as eleições...

11. A cidade recebeu uma verba do governo federal para recapear as ruas de bairros vulneráveis. A empresa que faz o asfaltamento e que, por sinal, o ajudou em sua campanha, te ofereceu uma grande quantia em dinheiro para colocar apenas 3 cm e não 5 cm de asfalto, como está na licitação...

12. No segundo turno das eleições para governador, você está com 2 pontos a menos de seu rival. Você descobre algumas informações confidenciais que iriam desmoralizar seu rival e a família dele, mas que poderiam te dar a vitória...

13. Você aceitou participar da campanha para prefeito, pois está desempregado e com dívidas. O rival de campanha te procurou e te ofereceu um grande valor para você colocar um microfone escondido no gabinete do candidato para o qual você trabalha...

14. Foi assumido como compromisso de campanha, o fim de rodeios na cidade. Após eleito, em uma reunião com um empresário, ele demonstrou interesse em abrir uma unidade da área de montaria na cidade, gerando mais empregos e arrecadação de impostos, mas que, em troca, queria que a cidade mantivesse o rodeio...

15. A cidade está tendo um aumento do número de moradores de rua que se abrigam em um prédio da prefeitura abandonado a anos e você está sendo pressionado a colocar em uso o prédio...

16. O secretário da educação propôs algumas mudanças de material que, além de terem um custo menor para o orçamento do município, também poderiam trazer melhores resultados do ensino nas escolas. Porém, os professores não estão convencidos e ameaçam fazer greve, caso tenha a mudança...

17. Você sempre foi envolvido e participante com a religião. Após eleito presidente, líderes religiosos pedem maior participação nos ministérios. Ao mesmo tempo, diversos setores da sociedade que te apoiaram durante a campanha, discordam dessa abertura...

18. Seu irmão tem uma entrevista de emprego em uma cidade vizinha e liga desesperado para você que precisa estar em meia hora para a entrevista. Entretanto, você está com o carro oficial da prefeitura...

19. A polícia militar precisa renovar boa parte de suas viaturas. A arrecadação caiu muito. Com o valor aprovado para a aquisição, chegaram até o governo duas propostas. A primeira, seria comprar uma quantidade de viaturas com motores mais fortes, mas que gastam mais, e, por isso, são mais caras. A outra, seriam viaturas com motores mais fracos e que têm menores custos e, por isso, são mais baratos...

## Apêndice B – Devolutiva dos professores: potencialidades do protótipo

Índice	Após a experiência na aplicação do protótipo do produto educacional, descreva as potencialidades que foram evidenciadas.
PC1	Envolver todos os alunos de uma classe, impulsionar o protagonismo juvenil, dilatar várias habilidades inerentes a BNCC. a ferramenta também permite diferentes formas de aplicação, ou seja, grande capacidade de adaptabilidade, que é fundamental para um ensino público heterogêneo.
PC2	<p>Apresenta potencialidade para construção de um senso de alteridade - enquanto capacidade de perceber diferentes formas de viver e estar no mundo - dos alunos participantes.</p> <p>Estimula a reflexão e a tomada de decisão em meio a uma diversidade de pontos de vista sobre um mesmo assunto.</p> <p>O jogo é interessante e instiga a vontade de participar.</p> <p>O tempo necessário para a realização é preciso e não muito extenso.</p> <p>Serve como um instrumento para tornar o ensino de Filosofia mais dinâmico e atraente aos alunos.</p> <p>Pode facilmente ser incorporado a uma sequência didática ou a um projeto de extensão.</p>
PC3	Acredito que o jogo/lúdico na educação é sempre uma experiência com grande potencial para aprendizagens. Especificamente em relação ao protótipo analisado, ele traz as características do jogo mantendo em sua dinâmica as intencionalidades educativas propostas o que justifica seu desenvolvimento.
PC4	Trabalho em Equipe; Todos Ganham. Variedade de Conteúdo que pode ser trabalhado; Livre arbítrio para mudar a direção do jogo em relação aos tópicos; Possibilidade de expor seus pensamentos sobre o assunto - Protagonismo

### Apêndice C – Devolutiva dos professores: contribuições ao protótipo

Índice	Após a experiência na aplicação do protótipo do produto educacional, descreva as contribuições que podem ser incorporadas ao produto.
PC1	Cada um dos participantes (pinos) pode representar um grupo de alunos, fazendo com que a participação da classe seja efetiva. Os alunos poderiam participa na fase de elaboração das questões (protagonismo juvenil). Desenvolver o jogo em "capítulos" para manter o interesse e evitar o tédio, se tornar enfadonho.
PC2	<p>- Apesar da apresentação muito bem estruturada do conceito de "senso comum" para Hanna Arendt, há a necessidade de se demarcar um pouco mais a diferença entre "senso comum" como conceito filosófico da autora e o senso comum como palavra utilizada no cotidiano, o que pode garantir um aproveitamento melhor ainda do jogo/produto. Isso talvez possa ser colocado antes da aplicação do jogo, mas fica a critério do desenvolvedor.</p> <p>Apesar de ter sido um problema muito pontual durante a realização do jogo, as perguntas têm de ser construídas para possibilitar a percepção de diferentes modos de viver e interagir com outras pessoas, de modo que os sujeitos representados nas questões aparentem ter motivações razoáveis dentro de seus contextos. Caso contrário, isso pode levar a situações onde é muito fácil construir uma unanimidade em torno de um tema, o que não me parece ser o objetivo do jogo.</p> <p>Apesar da discussão ser algo inevitável ao jogo, talvez seria interessante incorporar um momento final de reflexão e discussão após a conclusão de uma partida, de modo a potencializar a experiência dos participantes.</p>
PC3	Pensar na aplicação dentro contexto aulas: horários, tempo duração, organização salas, materiais etc. Enfatizar os objetivos do jogo (reflexão)e suas características colaborativa/competitivas.
PC4	Mudar a identificação das casas por cores. Uma interrogação, duas livres, duas interrogações, uma livre para evitar a mesma situação quando cai na junção de duas cores ou três cores.



## APÊNDICE D – Devolutiva dos estudantes sobre o produto educacional

<b>Estudante</b>	<b>O que você destaca como positivo no jogo?</b>
EC1a	O jogo é ótimo para discutir sobre problemáticas que realmente acontecem no cotidiano, além de possibilitar os jogadores a dizer o que eles fariam em determinada situação. O jogo, além de ampliar a capacidade do estudante racionar, ajuda se um problema semelhante ao do jogo acontece na vida desse estudante, já que ele saberá qual atitude tomar nessa ocorrência. Ademais, o jogo faz os alunos interagirem entre si, fazendo esses estudantes se manifestarem e, conseqüentemente, melhorando a sua fala em público e diminuindo esse medo de dialogar para outros seres. Outrossim, também faz o aluno sair mais preparado da escola em relação a sociedade, pois ele terá uma visão mais crítica sobre o mundo ao seu redor, não podendo ser manipulado facilmente por outros sujeitos.
EC2a	O tabuleiro as peças e as cartas eo número de jogadores
EC3a	O jogo ajuda a ser um protagonista e um exímio estudante, para um dia alcançar o meu objetivo.
EC4a	Pude aumentar meus conhecimentos sobre as matéria que são passadas
EC5a	Foi legal. Meu papel na escola é de estudante, aprender para ser alguém na vida
EC6a	Ser responsável pelo meu aprendizado e entendimento para obter cada vez mais conhecimento.
EC7a	Eu, como um único indivíduo, não me sinto totalmente responsável pelos problemas sociais. Sob meu panorama, o coletivo que manuseia esses problemas. Apenas uma pessoa sozinha não faz diferença, mas várias, sim. O jogo ajuda a pensar nisso.
EC8a	Pensei nos problemas que poderia evitar e não evitei por motivos idiotas sim
EC9a	Fiquei pensando que não só eu como todos causam problemas na sociedade
EC10a	Entendi que porque todos os problemas da sociedade estão mais ligado ao todo, então eu acho que cada um é parcialmente responsável.
EC11a	Fazendo meu melhor para sociedade
EC12a	Fiquei pensando que eu almejo ser um indivíduo positivo, que mude as pessoas para serem uma versão melhores delas mesmas. Quero encontrar algo que eu goste de exercer, com a finalidade de deixar a sociedade melhor.
<b>Estudante</b>	<b>O que você destaca que precisaria ser melhorado no jogo?</b>
EC1b	<p>O jogo, para um produto inicial, é maviOSO. Foi um deleite ter a possibilidade de participar dessa brincadeira, mas teve algo que eu imagino que poderia ser melhor. Mas primeiro, vamos analisar os fatos:</p> <p>A sociologia diz que os 3 marcos centrais da sociedade são: Política, economia e cultura. Ótimo! Sem nenhum defeito aí. Em contraste, creio que se o jogo só abrangir essas três virtudes, seria muito limitado. Por isso, em meu viés, deveria existir mais marcos, como por exemplo, "submarcos". Esses submarcos poderiam acolher outras situações, mas só que mais voltadas a esse tópico. Por exemplo, para nortear essa ideia, adote um submarco de escola. Esse submarco poderia ter situações só voltadas ao âmbito escolar, certo? Com isso, além de deixar o jogo mais amplo e divertido, poderia preparar o aluno para situações escolares, como mencionei anteriormente,</p>

	preparando esse aluno para alguma determinada situação. Mas essa é só minha opinião. Não está certa nem errada, mas espero que ela tenha algum valor.
EC2b	As perguntas poderiam ser mais de certa forma "polêmica" para que tenha mais debates entre as pessoas
EC3b	Nada
EC4b	Gostei de tudo. Só tem gente que fala muita abobrinha no jogo. Kkkk
EC5b	Eu achei as perguntas um pouco difíceis. E se tem um momento no jogo que a gente como aluno pode falar de algum problema que a gente sabe?
EC6b	gostei bastante
EC7b	Super legal aprovado
EC8b	PODERIA SER COM OUTRAS MATERIAS. NÃO GOSTO MUITO DE FILOSOFIA.
EC9b	Eu gostei de jogar. Agente conversa e brinca ao mesmo tempo
EC10b	Sei lá. Não consegui pensar em nada para mexer
EC11b	No mundo de hoje seria legal ter uma versão online para jogar no celular com os colegas. eu acho que seria legal, mas é só uma ideia
EC12b	nada

## Apêndice E – Análises ideográficas da primeira interrogação: descrição, redução e interpretação

### Quadro 8 – Análise ideográfica P1a

P	DESCRIÇÃO			
P1a	<p><u>Minha responsabilidade na condição de professor, vem do ato de educar</u>, ou transmissor/meio condutor de conhecimentos específicos da área de ciências exatas (Física). Ainda por vezes tendo de trabalhar esse conceitos/conhecimentos para que sua complexidade seja de forma mais compreensível para os alunos da rede básica.</p> <p>Algumas vezes como condição e não muito explorado no âmbito de responsabilidade docente, <u>cabe a mim professor ter que lidar com outros fatores externos ao ensino, sendo aqueles que os alunos trazem para a escola, como sua bagagem pessoal e interpessoal com o resto do mundo, além dos muros da escola.</u></p> <p>Assim responsabilidade docente, cabe muitas vezes ser julgada, em quais são as condições em que os alunos vem para mim, pois muitas não tem base, não emocional, não tem condições, e cabe a mim professor lidar com essas divergência, das quais não são exploradas em um curso de licenciatura.</p>			
ÍNDICE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P1a	Minha responsabilidade na condição de professor, vem do ato de educar		Associa a ação de educador como uma responsabilidade.	Apontar a responsabilidade como educador.
U2P1a	cabe a mim professor ter que lidar com outros fatores externos ao ensino, sendo aqueles que os alunos trazem para a escola, como sua bagagem pessoal e interpessoal com o resto do mundo, além dos muros da escola.		Aponta elementos externos ao espaço escolar que não correspondem à prática e/ou formação docente.	Reconhecer elementos pessoais e sociais presentes no espaço escolar.

**Quadro 9 – Análises ideográficas P2a**

P	DESCRIÇÃO			
P2a	<p><u>O professor tem uma responsabilidade imensa na formação do estudante e não apenas em relação ao conteúdo da disciplina lecionada. O professor principalmente na educação pública se torna um amigo, um confidente, um psicólogo. Entender esse papel é muito importante não só pra carreira do professor mas como ele irá a agir diante dos seus estudantes. Um professor que ama sua profissão tentará sempre direcionar seus alunos para o caminho do sucesso, mesmo esse caminho muitas vezes não sendo o caminho do estudo. Sabemos que muitos estudantes tem realidades difíceis</u>, mas ser um exemplo e tentar direcionar para o caminho da independência intelectual e financeira deveria ser o objetivo de todo professor.</p>			
INDÍCE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P2a	<p>O professor tem uma responsabilidade imensa na formação do estudante e não apenas em relação ao conteúdo da disciplina lecionada.</p>		<p>Indica que a responsabilidade do professor está além do conteúdo programático.</p>	<p>Associar educação com a vida do estudante.</p>
U2P2a	<p>Sabemos que muitos estudantes tem realidades difíceis</p>		<p>Aponta para outras realidades que estão para além do espaço escolar.</p>	<p>Reconhecer elementos pessoais e sociais presentes no espaço escolar.</p>

**Quadro 10 – Análises ideográficas P3a**

P	DESCRIÇÃO			
P3a	<u>A minha responsabilidade é mediar e promover um ensino igualitário e sem desigualdade.</u>			
INDÍCE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P3a	A minha responsabilidade é mediar e promover um ensino igualitário e sem desigualdade.		Reconhece a prática de ensino como uma prática de justiça.	Associar educação para além do conteúdo programático.

Quadro 11 – Análises ideográficas P4a

P	DESCRIÇÃO			
P4a	<u>Entendo como profissional graduada em ensinar e promover um ambiente de qualidade com respeito e seriedade.</u>			
INDÍCE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P4a	Entendo como profissional graduada em ensinar e promover um ambiente de qualidade com respeito e seriedade.		Entende a prática de ensino articulada com uma ética das virtudes.	Apontar a ética das virtudes como fundamental à prática de ensino.

**Quadro 12 – Análises ideográficas P5a**

P	DESCRIÇÃO			
P5a	<p>Uma responsabilidade sem ter como medir. Sempre estamos, eu, <u>tentando alcançar novos objetivos diante do que a cada dia nos é apresentado em sala de aula.</u> Não muito atrás, éramos os detentores dessa " autoridade " diante do saber, do conhecimento, hoje <u>aprendemos também em sala aula não apenas diante de nosso conteúdo em específico, mas sobre o ser humano que é muito mais complexo para entender,</u> afinal o Professor não é formado para isso e sim para ensinar. A responsabilidade é muito pesada, ainda mais porque mesmo em nossos dias atuais, assim como o ser humano evoluiu e está em evolução e muito mais aberto e exposto atualmente com tantas informações escancaradas nas mídias sociais, percebo que <u>as Universidades não estão preparadas para essa formação de novos profissionais diante de um mundo tão caótico</u> que estamos vivendo, gerando assim uma grande defasagem nos profissionais e claro, com o Professor, não seria diferente. O detalhe é que <u>esse profissional necessita de um suporte para também suportar as condições de trabalho, não apenas fisicamente e materialmente, mas emocionalmente.</u> O Professor trabalha com uma gama de situações, onde muitas vezes deixa de ser o - Profissional Professor - tornando-se Pai, Mãe, Irmão mais velho, o " saco de Pancadas " dentro de uma única sala de aulas. afetando consideravelmente o seu desempenho para a qual ele se formou. Assim ter um trabalho de qualidade, fica complicado. Mas o Professor, como tantos outros profissionais, sempre e sempre se reinventa e busca não sei de onde, a força para acreditar numa educação melhor... e com isso entendo que a minha responsabilidade acaba sendo cada dia maior. Uma responsabilidade com ele mesmo, mas sempre pensando em como resolver a defasagem deixada desde a sua formação na Universidade, onde muitos nem imaginam que ela, defasagem, exista e vai se deparar com isso, diante dos alunos quando assume suas aulas.</p> <p><u>A responsabilidade é tão pesada, que muitos de nós carregamos, o fardo dos alunos junto com eles. Fardos de famílias, de educadores mal intencionados, sociedade, condições financeiras, afeto, amor e tantas coisas mais.</u></p>			
ÍNDICE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P5a	tentando alcançar novos objetivos diante do que a cada dia nos é apresentado em sala de aula.		Relata o esforço de lidar com os novos desafios da sala de aula.	Indicar as mudanças que estão ocorrendo na educação.
U2P5a	aprendemos também em sala aula não apenas diante de nosso conteúdo em específico, mas sobre o ser humano que é muito mais complexo para entender		Aponta para a complexidade humana que está além do espaço escolar.	Associar educação para além do conteúdo programático.
U3P5a	as Universidades não estão		Sugere a defasagem da formação	Apontar a defasagem acadêmica

	preparadas para essa formação de novos profissionais diante de um mundo tão caótico		acadêmica diante da complexidade do mundo.	na formação de novos profissionais.
U4P5a	esse profissional necessita de um suporte para também suportar as condições de trabalho, não apenas fisicamente e materialmente, mas emocionalmente		Sugere a importância de o professor ter condições para sua prática profissional.	Relacionar o bem-estar do professor com a qualidade da prática de ensino.
U5P5a	O Professor trabalha com uma gama de situações, onde muitas vezes deixa de ser o - Profissional Professor		Aponta para outras realidades que estão para além do espaço escolar.	Reconhecer elementos pessoais e sociais presentes no espaço escolar.
U6P5a	A responsabilidade é tão pesada, que muitos de nós carregamos, o fardo dos alunos junto com eles. Fardos de famílias, de educadores mal intencionados, sociedade, condições financeiras, afeto, amor e tantas coisas mais.		Identifica a complexidade da responsabilidade do professor nas relações constituídas no espaço escolar.	Reconhecer a complexidade do espaço escolar.



Quadro 13 – Análises ideográficas P6a

P	DESCRIÇÃO			
P6a	<u>Meu dever como professora é proporcionar uma boa formação para meus alunos garantindo seus direitos. Isto significa contemplar os conteúdos, habilidades e competências previstos em lei num ambiente cordial e tranquilo, atendendo suas necessidades, seguir as orientações da equipe gestora e manter-se à disposição dos pais, responsáveis e alunos.</u>			
ÍNDICE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P6a	Meu dever como professora é proporcionar uma boa formação para meus alunos garantindo seus direitos.		Relaciona a prática de ensino como um dever para assegurar os direitos do estudante.	Reconhecer os direitos dos estudantes.
U2P6a	atendendo suas necessidades, seguir as orientações da equipe gestora e manter-se à disposição dos pais, responsáveis e alunos.		Reconhece necessidades que estão além do espaço escolar.	Associar educação para além do conteúdo programático.

Quadro 14 – Análises ideográficas P7a

P	DESCRIÇÃO			
P7a	<u>Entendo ser extrema. O professor, apesar da tecnologia, é influenciador e formador de caráter e cidadãos.</u>			
INDÍCE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P7a	Entendo ser extrema. O professor, apesar da tecnologia, é influenciador e formador de caráter e cidadãos.		Aponta para o papel do professor diante da sociedade.	Associar educação para além do conteúdo programático.

Quadro 15 – Análises ideográficas P8a

P	DESCRIÇÃO			
P8a	<u>Fundamental para um mundo melhor</u>			
INDÍCE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P8a	Fundamental para um mundo melhor		Aponta para o papel do professor diante da sociedade.	Associar educação para além do conteúdo programático.

Quadro 16 – Análises ideográficas P9a

P	DESCRIÇÃO			
P9a	<u>Educar e socializar os alunos para que tenham uma visão para o futuro</u>			
INDÍCE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P9a	Educar e socializar os alunos para que tenham uma visão para o futuro		Aponta para o papel do professor diante da sociedade.	Associar educação para além do conteúdo programático.

Quadro 17 – Análises ideográficas P10a

P	DESCRIÇÃO			
P10a	Estar comprometido com a minha profissão. <u>Observando, refletindo, escutando, aprendendo e mudando as minhas práticas, à medida que estou consciente de que mudanças são necessárias para que eu me torne um professor melhor no processo ensino aprendizagem e que traga mais significados para os alunos.</u>			
ÍNDICE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P10a	Observando, refletindo, escutando, aprendendo e mudando as minhas práticas, à medida que estou consciente de que mudanças são necessárias para que eu me torne um professor melhor no processo ensino aprendizagem e que traga mais significados para os alunos.		Relata a necessidade de estar sempre atento às mudanças para melhorar a prática de ensino aprendizagem.	Relacionar a prática de ensino e aprendizagem às mudanças que afetam o espaço escolar.

Quadro 18 – Análises ideográficas P11a

P	DESCRIÇÃO			
P11a	A minha responsabilidade quanto professor é muito mais que ensinar, é sentir ao entrar na sala de aula o que naquele momento é o mais importante, pois este ato depende totalmente de quem quer aprender, ou seja temos que despertar o interesse dos discentes, proporcionar um momento em que ele esteja aberto ao conhecimento, e com certeza esse processo me ensina muito, e a cada dia que passa tenho a certeza que <u>nossa responsabilidade é muito mais do que explorar um objeto de estudo, mas sim estimular e incentivar formadores de opinião, não apenas em uma sala de aula, mas para uma vida inteira, ensinar é um ato de Amor!</u>			
INDÍCE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P11a	nossa responsabilidade é muito mais do que explorar um objeto de estudo, mas sim estimular e incentivar formadores de opinião, não apenas em uma sala de aula, mas para uma vida inteira		Aponta para o papel do professor na vida do estudante..	Associar educação para além do conteúdo programático.

Quadro 19 – Análises ideográficas P12a

P	DESCRIÇÃO			
P12a	A minha responsabilidade é fundamental pois o papel e mediação do professor com os alunos no ensino aprendizagem tem se tornado cada vez mais desafiador, pois cada aluno aprende de maneira diferente, com isso a nossa metodologia tem que pensar no todo e não só no individual, com isso temos que estar sempre atualizado e se especializando para melhor atender o aluno, hoje os alunos tem muito problemas sociais que interfere no ensino aprendizagens.			
ÍNDICE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P12a	A minha responsabilidade é fundamental pois o papel e mediação do professor com os alunos no ensino aprendizagem tem se tornado cada vez mais desafiador, pois cada aluno aprende de maneira diferente		Estabelece a mediação do professor como fundamental para entender as particularidades no processo de ensino e aprendizagem.	Reconhecer o papel de mediador do professor.
U2P12a	a nossa metodologia tem que pensar no todo e não só no individual		Aponta para a necessidade de buscar outros elementos, além do componente específico, para a prática de ensino e aprendizagem.	Associar educação para além do conteúdo programático.
U3P12a	temos que estar sempre atualizado e se especializando para melhor atender o aluno		Sugere a importância da formação continuada.	Relacionar a formação continuada à melhoria da prática docente.
U4P12a	hoje os alunos tem muito problemas sociais que interfere no ensino aprendizagens.		Aponta para outras realidades que estão para além do espaço escolar.	Reconhecer elementos pessoais e sociais presentes no espaço escolar.

**Quadro 20 – Análises ideográficas P13a**

P	DESCRIÇÃO			
P13a	<u>Como parte no processo de formação de um indivíduo</u> , sendo o restante preenchido pela família, na maioria das vezes pela religião, pelo círculo social, pela comunidade, pelo Estado, pelos livros que lê ou outros meios de informações.			
ÍNDICE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P13a	Como parte no processo de formação de um indivíduo		Sugere que o professor é uma parcela na formação do estudante, enquanto pessoa.	Associar educação para além do conteúdo programático.



**Quadro 21 – Análises ideográficas P14a**

P	DESCRIÇÃO			
P14a	Ampliar conhecimento além de mediar.			
INDÍCE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P14a	Ampliar conhecimento além de mediar.		Sugere o papel do professor como responsável pelo conhecimento.	Associar o conhecimento ao professor.

Quadro 22 – Análises ideográficas P15a

P	DESCRIÇÃO			
P15a	- <u>Despertar nos alunos o interesse e vontade de buscar seus objetivos com seus próprios esforços.</u>			
INDÍCE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P15a	Despertar nos alunos o interesse e vontade de buscar seus objetivos com seus próprios esforços.		Sugere o papel do professor como responsável em despertar no estudante a vontade pelo conhecimento.	Associar o conhecimento à mediação do professor.

Quadro 23 – Análises ideográficas P16a

P	DESCRIÇÃO			
P16a	Entendo que <u>minhas</u> <u>responsabilidade</u> <u>como</u> <u>professor</u> <u>está</u> <u>alicerçada</u> <u>em</u> <u>minha</u> <u>capacidade</u> <u>de</u> <u>transmitir</u> <u>conhecimento</u> , <u>despertar</u> <u>boas</u> <u>potencialidades</u> <u>nos</u> <u>alunos</u> <u>e</u> <u>de</u> <u>construir</u> <u>conjuntamente</u> <u>valores</u> <u>e</u> <u>ideias</u> <u>voltadas</u> <u>para</u> <u>a</u> <u>construção</u> <u>de</u> <u>uma</u> <u>sociedade</u> <u>mais</u> <u>justa</u> <u>e</u> <u>racional</u> . Nesse sentido, enquanto professor, por meio do ensino de Filosofia - e de outros componentes que eu seja responsável - imagino que eu possa de alguma forma <u>construir</u> <u>um</u> <u>novo</u> <u>olhar</u> <u>sobre</u> <u>a</u> <u>realidade</u> <u>do</u> <u>aluno</u> , <u>o</u> <u>que</u> <u>possibilite</u> <u>a</u> <u>este</u> <u>ganhar</u> <u>um</u> <u>pouco</u> <u>mais</u> <u>de</u> <u>autonomia</u> <u>e</u> <u>de</u> <u>pensamento</u> <u>crítico</u> <u>em</u> <u>relação</u> <u>a</u> <u>sua</u> <u>realidade</u> <u>cotidiana</u> .			
ÍNDICE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P16a	minhas <u>responsabilidade</u> <u>como</u> <u>professor</u> <u>está</u> <u>alicerçada</u> <u>em</u> <u>minha</u> <u>capacidade</u> <u>de</u> <u>transmitir</u> <u>conhecimento</u> , <u>despertar</u> <u>boas</u> <u>potencialidades</u> <u>nos</u> <u>alunos</u> <u>e</u> <u>de</u> <u>construir</u> <u>conjuntamente</u> <u>valores</u> <u>e</u> <u>ideias</u> <u>voltadas</u> <u>para</u> <u>a</u> <u>construção</u> <u>de</u> <u>uma</u> <u>sociedade</u> <u>mais</u> <u>justa</u> <u>e</u> <u>racional</u> .		Sugere o papel do professor como responsável em despertar no estudante a vontade pelo conhecimento e por sua formação humana.	Associar o conhecimento e a formação humana à mediação do professor.
U2P16a	<u>construir</u> <u>um</u> <u>novo</u> <u>olhar</u> <u>sobre</u> <u>a</u> <u>realidade</u> <u>do</u> <u>aluno</u> , <u>o</u> <u>que</u> <u>possibilite</u> <u>a</u> <u>este</u> <u>ganhar</u> <u>um</u> <u>pouco</u> <u>mais</u> <u>de</u> <u>autonomia</u> <u>e</u> <u>de</u> <u>pensamento</u> <u>crítico</u> <u>em</u> <u>relação</u> <u>a</u> <u>sua</u> <u>realidade</u> <u>cotidiana</u> .		Sugere o papel do professor como responsável em despertar no estudante autonomia e senso crítico na sociedade.	Associar educação para além do conteúdo programático.

Quadro 24 – Análises ideográficas P17a

P	DESCRIÇÃO			
P17a	<u>Minha responsabilidade envolve muito mais que ensinar, que passar conhecimentos.</u> Procuo entender a realidade do aluno, os interesses, os projetos e assim ajudá-los a alcançar esses objetivos através da busca e construção desse conhecimento. É muito mais do que simplesmente ensinar: é auxiliar o aluno na busca do seu conhecimento, do seu sonho, com empatia e respeito.			
ÍNDICE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P17a	Minha responsabilidade envolve muito mais que ensinar, que passar conhecimentos.		Aponta para a necessidade de buscar outros elementos, além do componente específico, para a prática de ensino e aprendizagem.	Associar educação para além do conteúdo programático.

**Quadro 25 – Análises ideográficas P18a**

P	DESCRIÇÃO			
P18a	<u>Dar oportunidade de aprendizado a todos os estudantes, estimulando sempre, orientando e buscando dar o meu melhor.</u>			
INDÍCE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P18a	Dar oportunidade de aprendizado a todos os estudantes, estimulando sempre, orientando e buscando dar o meu melhor.		Entende a responsabilidade do professor pela busca de equidade e crescimento pessoal dos estudantes.	Associar educação para todos e além do conteúdo programático.

Quadro 26 – Análises ideográficas P19a

P	DESCRIÇÃO			
P19a	Entendo que, além do profissional responsável por mediar o conhecimento, devo também compreender as dificuldades dos alunos, levando em conta sua condição social e experiências trazidas como bagagem ao longo da vida.			
ÍNDICE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P19a	além do profissional responsável por mediar o conhecimento, devo também compreender as dificuldades dos alunos, levando em conta sua condição social e experiências trazidas como bagagem ao longo da vida.		Entende que o professor não faz a mediação apenas do conhecimento, mas também das diversas realidades do estudante.	Associar educação para todos e além do conteúdo programático.

Quadro 27 – Análises ideográficas P20a

P	DESCRIÇÃO			
P20a	Entendo que a responsabilidade está no <u>poder de informar e formar crianças, jovens e adultos, abrindo mentes e levando para uma reflexão dual da vida e dos fatos. Formar o cidadão reflexivo e crítico.</u>			
INDÍCE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P20a	poder de informar e formar crianças, jovens e adultos, abrindo mentes e levando para uma reflexão dual da vida e dos fatos.		Aponta a responsabilidade do professor na formação dos estudantes para além do conteúdo.	Associar educação para todos e além do conteúdo programático.
U2P20a	Formar o cidadão reflexivo e crítico.		Entende a responsabilidade da educação com a dimensão social do estudante.	Relacionar educação com cidadania.

Quadro 28 – Análises ideográficas P21a

P	DESCRIÇÃO			
P21a	<u>Ter um olhar capaz de reconhecer a realidade do aluno e de sua família.</u>			
INDÍCE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P21a	Ter um olhar capaz de reconhecer a realidade do aluno e de sua família.		Indica a importância de reconhecer aspectos da vida do estudante.	Associar a responsabilidade do professor para além do conteúdo programático.



Quadro 29 – Análises ideográficas P22a

P	DESCRIÇÃO			
P22a	<u>De extrema responsabilidade na formação de um cidadão consciente e crítico. O papel do professor tem se diversificado muito</u> , contudo ao meu ver , ainda continua sendo o de um educador, motivador e percebo q meu dever é ser sempre uma agente ativa na formação de meus alunos, me dedicando e me comprometendo cada vez mais.			
ÍNDICE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P22a	De extrema responsabilidade na formação de um cidadão consciente e crítico.		Reconhece a importância da formação da cidadania no estudante.	Relacionar a educação com a formação da cidadania.
U2P22a	O papel do professor tem se diversificado muito		Entende que o papel do professor vem sofrendo mudanças.	Apontar as mudanças ocorridas na profissão.
U3P22a	me dedicando e me comprometendo cada vez mais.		Associa a necessidade de aumentar constantemente a dedicação à profissão.	Buscar uma dedicação constante à profissão.

**Quadro 30 – Análises ideográficas P23a**

P	DESCRIÇÃO			
P23a	Como professora, tem a finalidade do desenvolvimento do educando, o preparo para o seu convívio social e os qualificar para o exercício do <u>trabalho</u>			
INDÍCE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P23a	finalidade do desenvolvimento do educando, o preparo para o seu convívio social e os qualificar para o exercício do trabalho		Associa a educação à formação social e profissional do estudante.	Relacionar a formação do estudante à socialização e ao mundo do trabalho.

Quadro 31 – Análises ideográficas P24a

P	DESCRIÇÃO			
P24a	<u>A minha maior responsabilidade como professora, é criar caminhos para o aluno pesquisar, descobrir e ou aprofundar seus conhecimentos, motiva-lo e encoraja-lo a aprender, considerando seus conhecimentos prévios, buscando sempre uma relação igualitária, na horizontal, entre professor-aluno e aluno-professor, e não perder de vista a Educação Integral do estudante.</u>			
ÍNDICE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P24a	A minha maior responsabilidade como professora, é criar caminhos para o aluno pesquisar, descobrir e ou aprofundar seus conhecimentos, motiva-lo e encoraja-lo a aprender		Entende o professor como mediador para desenvolver habilidades no estudante.	Desenvolver uma educação para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes.
U2P24a	considerando seus conhecimentos prévios		Sugere a importância de elementos que antecedem a sala de aula.	Associar a responsabilidade do professor para além do conteúdo programático.
U3P24a	buscando sempre uma relação igualitária, na horizontal, entre professor-aluno e aluno-professor		Busca uma educação que não se organiza na hierarquia institucional ou curricular.	Construir uma educação sem hierarquias.
U4P24a	não perder de vista a Educação Integral do estudante.		Relaciona a prática docente à formação integral do estudante.	Associar a responsabilidade do professor para além do conteúdo programático.

Quadro 32 – Análises ideográficas P25a

P	DESCRIÇÃO			
P25a	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<u>Ensinar a ler, escrever e falar corretamente.</u></li> <li>- <u>Formar cidadãos capazes de sua própria opinião, argumentar seu ponto de vista.</u></li> <li>- <u>Provocador de "sonhos"</u></li> <li>- <u>Preparar o aluno para o "mundo lá fora"</u></li> </ul>			
ÍNDICE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P25a	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ensinar a ler, escrever e falar corretamente.</li> <li>- Formar cidadãos capazes de sua própria opinião, argumentar seu ponto de vista.</li> <li>- Provocador de "sonhos"</li> <li>- Preparar o aluno para o "mundo lá fora"</li> </ul>		Aponta as múltiplas responsabilidades do professor na formação de seu estudante.	Associar a responsabilidade do professor ao conteúdo programático e aos demais aspectos da formação do estudante.

Quadro 33 – Análises ideográficas P26a

P	DESCRIÇÃO			
P26a	<u>Extrema, o futuro breve do país depende de minha atuação.</u>			
INDÍCE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P26a	Extrema, o futuro breve do país depende de minha atuação.		Atribui-se ao professor como responsável pela formação dos estudantes.	Desenvolver o país por meio do professor.

Quadro 34 – Análises ideográficas P27a

P	DESCRIÇÃO			
P27a	Entendo que <u>somos o modelo e alicerce deles, não somente na parte da educação em si, como num todo.</u> Estamos ali para ensinar as habilidades cognitivas e também estar presente nas competências socioemocionais.			
ÍNDICE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P27a	somos o modelo e alicerce deles, não somente na parte da educação em si, como num todo.		Sugere o professor como modelo para os estudantes.	Desenvolver a formação do estudante por meio do professor.
U2P27a	Estamos ali para ensinar as habilidades cognitivas e também estar presente nas competências socioemocionais.		Entende que o professor deve ensinar para além do aspecto cognitivo dos estudantes.	Associar a prática de ensino ao desenvolvimento integral do estudante.

## APÊNDICE F – Análises ideográficas da segunda interrogação: descrição, redução e interpretação

**Quadro 35 – Análises ideográficas P1b**

P	DESCRIÇÃO			
P1b	<p>Acredito que boa parte dessa resposta, já havia dito acima, mas <u>a experiência, vem muito de encontro com a bagagem que eu, “P1b” possuo, tanto como docente como um cidadão de uma sociedade classificatória, julgadora e que não perdoa as diferenças entre as pessoas.</u>  <u>Quando eu falo de um assunto de física na sala de aula, para os alunos, tento trazer para eles o máximo de experiências, fato e situações para que o subconsciente deles possa explorar sozinho esses conceitos, quando muitas vezes trabalho experimentos com os alunos. Mas nem sempre consigo fazer isso, ou atingir esse aluno, e não pela complexidade de um assunto, mais pela falta de experiências que esse aluno teve na vida, ou o excesso delas.</u>            Como por exemplo, trabalhar trajetórias com alunos de periferia, ou alunos que já possuem antecedentes criminais, acaba levando sempre a aula para outros caminhos, pois esse aluno conhece o termo: "trajetória", a partir de outros pontos de vista, julgando as experiências dele.            Ou até mesmo trabalhar o conceito de termodinâmica com os alunos, existem alunos que tem mentes criativas e me permitem explorar muito esse assunto, no entanto <u>há outros que são pobre em criatividade ou em imaginação, fazendo com que eu tenha que me forçar mais e mais, para passar minhas experiências aos alunos.</u>  <u>Portanto uma experiência docente no âmbito de responsabilidade docente, é caracterizar ou imaginar uma turma, seja ela perfeita, idealizada ou com condições mínimas de estudos, fazendo com que a responsabilidade varie de condição a condição.</u></p>			
ÍNDICE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P1b	a experiência, vem muito de encontro com a bagagem que eu, “P1b” possuo, tanto como docente como um cidadão de uma sociedade classificatória, julgadora e que não perdoa as diferenças entre as pessoas.		Associa a experiência profissional com o que recebe da sociedade.	Associar a profissão com a sociedade.
U2P1b	Quando eu falo de um assunto de física na sala de aula, para os alunos, tento trazer para eles o máximo de experiências, fato e		Compartilha de certa frustração ao perceber que os estudantes não têm experiência de vida.	Relacionar a educação com a vida.

	<p>situações para que o subconsciente deles possa explorar sozinho esses conceitos, quando muitas vezes trabalho experimentos com os alunos. Mas nem sempre consigo fazer isso, ou atingir esse aluno, e não pela complexidade de um assunto, mais pela falta de experiências que esse aluno teve na vida, ou o excesso delas.</p>			
U3P1b	<p>há outros que são pobre em criatividade ou em imaginação, fazendo com que eu tenha que me forçar mais e mais, para passar minhas experiências aos alunos.</p>		<p>Propõe a experiência de vida do professor como forma de compensar a falta de experiência de vida do estudante.</p>	<p>Atribuir ao professor responsabilidade por demandas sociais.</p>
U4P1b	<p>Portanto uma experiência docente no âmbito de responsabilidade docente, é caracterizar ou imaginar uma turma, seja ela perfeita, idealizada ou com condições mínimas de estudos, fazendo com que a responsabilidade varie de condição a condição.</p>		<p>Aponta para a relevância do ideal do professor para com a sua turma para atender às suas necessidades de aprendizagem.</p>	<p>Associar o trabalho docente a demandas sociais.</p>



Quadro 36 – Análises ideográficas P2b

P	DESCRIÇÃO			
P2b	<u>Tento me corrigir o tempo todo em relação a essa postura de igualdade, de companherismo.</u> Quando jovem a maioria dos meus professores não tinha essa visão, e os que mais me conquistaram e fizeram parte do meu amadurecimento foram aqueles que me trataram em pé de igualdade, com respeito e companherismo. <u>O tempo dentro da escola e da sala de aula não pode ser apenas de estudos e sim de amadurecimento como ser humano.</u>			
ÍNDICE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P2b	Tento me corrigir o tempo todo em relação a essa postura de igualdade, de companherismo.		Acredita na necessidade profissional de um constante amadurecimento, enquanto ser humano.	Associar a formação profissional com uma formação humana.
U2P2b	O tempo dentro da escola e da sala de aula não pode ser apenas de estudos e sim de amadurecimento como ser humano.		Sugere que o espaço escolar precisa estar aberto à formação do estudante, enquanto ser humano.	Expandir o currículo para uma formação humana.

Quadro 37 – Análises ideográficas P3b

P	DESCRIÇÃO			
P3b	<u>Estar aberto a mudanças e novas propostas de ensino, de acordo com cada situação apresentada.</u>			
INDÍCE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P3b	Estar aberto a mudanças e novas propostas de ensino, de acordo com cada situação apresentada.		Reconhece a importância de continuar com uma formação profissional que esteja próxima às necessidades dos estudantes.	Apontar a formação continuada como necessária à prática docente.

Quadro 38 – Análises ideográficas P4b

P	DESCRIÇÃO			
P4b	<u>Tenho conquistado avanços na vida do aprendizado dos meus alunos.</u> Exemplo foi de conquistar alunos leitores, conquistar a aprendizagem em produzir um texto, tenho aluno que hoje é professor e nunca esqueceu de mim.			
INDÍCE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P4b	Tenho conquistado avanços na vida do aprendizado dos meus alunos.		Associa o sucesso dos estudantes como uma conquista do professor.	Compartilhar o sucesso do estudante com a realização do professor.

Quadro 39 – Análises ideográficas P5b

P	DESCRIÇÃO			
P5b	Complicada. <u>Digamos que também fui afetado por tantas situações no dia a dia escolar, onde muitas vezes desacreditei de muitas coisas, da educação de uma forma geral. Mas sou consciente de minha Missão. Hoje olho mais diretamente ao aluno e consigo ver através dele e não apenas para ele, tentando mais o entendimento da necessidade do aluno e assim gerando muito mais responsabilidade por que a esfera do saber se expandiu, não me preocupando apenas com o conteúdo e sim com quem irá aprender o conteúdo. O Professor consciente vê o aluno não mais como antigamente, um número, e sim com um ser em formação e que espera que esse aluno venha a ter condições de continuar sua vida, com suas vontades e atitudes próprias, mesmo depois de sair da Escola, onde muitos sentem-se protegidos, mesmo com suas atitudes de revolta com o Professor e com a Escola ou de ignorar o aprendizado naquele momento que para muitos não servirá de nada.</u>			
ÍNDICE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P5b	Digamos que também fui afetado por tantas situações no dia a dia escolar, onde muitas vezes desacreditei de muitas coisas, da educação de uma forma geral. Mas sou consciente de minha Missão.		Mantém consciente a responsabilidade como professor, mesmo com as frustrações vivenciadas.	Superar as frustrações mediante às responsabilidades da profissão.
U2P5b	Hoje olho mais diretamente ao aluno e consigo ver através dele e não apenas para ele, tentando mais o entendimento da necessidade do aluno e assim gerando muito mais responsabilidade por que a esfera do saber se expandiu, não me preocupando apenas com o conteúdo e sim com quem irá aprender o conteúdo.		Entende que a realidade de um estudante está relacionada à sua experiência de vida.	Associar o processo de ensino e aprendizagem com o envolvimento do estudante.
U3P5b	O Professor consciente vê o aluno		Identifica uma mudança de	Reconhecer as mudanças

	não mais como antigamente, um número, e sim com um ser em formação e que espera que esse aluno venha a ter condições de continuar sua vida, com suas vontades e atitudes próprias, mesmo depois de sair da Escola		perspectiva sobre o estudante, nos últimos anos, que sugere a necessidade de uma responsabilidade maior para com a vida do estudante.	ocorridas na educação.
--	---	--	---	------------------------

Quadro 40 – Análises ideográficas P6b

P	DESCRIÇÃO			
P6b	<u>Minha experiência mostra que muitas vezes não conseguimos cumprir toda essa responsabilidade. Na minha opinião o problema principal é a falta de responsabilidade do próprio aluno que não faz as atividades e não obedece aos professores e regras da escola. O segundo é a falta de acompanhamento e cobrança por parte dos pais ou responsáveis, notando-se uma grande diferença no desempenho do aluno cujo pai ou mãe acompanham e ajudam em contraste com outros que não o fazem, principalmente no atual ensino à distância. Também sinto falta de uma política ou legislação por parte do estado para combater a indisciplina e irresponsabilidade por parte dos alunos resultando em professores e gestores viverem sob constante stress psicológico.</u>			
ÍNDICE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P6b	Minha experiência mostra que muitas vezes não conseguimos cumprir toda essa responsabilidade.		Entende que as responsabilidades estão além das possibilidades da profissão de professor.	Apontar que a demanda da educação está além das possibilidades da profissão.
U2P6b	Na minha opinião o problema principal é a falta de responsabilidade do próprio aluno que não faz as atividades e não obedece aos professores e regras da escola.		Associa problemas de aprendizado com a falta de responsabilidade e de respeito dos estudantes.	Sugerir a relação entre o aprendizado e a disciplina.
U3P6b	O segundo é a falta de acompanhamento e cobrança por parte dos pais ou responsáveis		Associa problemas de aprendizado a questões familiares.	Sugerir a relação entre o aprendizado e a família.
U4P6b	Também sinto falta de uma política ou legislação por parte do estado para combater a indisciplina e irresponsabilidade por parte dos alunos resultando em professores e gestores viverem sob constante		Responsabiliza a falta de legislações e políticas mais rígidas para lidar com os problemas dos estudantes.	Sugerir legislações e políticas públicas mais rígidas para melhorar o espaço escolar.

	stress psicológico.			
--	---------------------	--	--	--

Quadro 41 – Análises ideográficas P7b

P	DESCRIÇÃO			
P7b	<u>A experiência nem sempre é satisfatória. Inúmeras situações atuam juntamente à formação do cidadão, porém enquanto houver alunos esperando por um professor, sempre haverá a responsabilidade de fazê-lo aprender.</u>			
ÍNDICE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P7b	A experiência nem sempre é satisfatória. Inúmeras situações atuam juntamente à formação do cidadão, porém enquanto houver alunos esperando por um professor, sempre haverá a responsabilidade de fazê-lo aprender.		Alimenta a responsabilidade do aprendiz na relação com o estudante em sala de aula.	Fundamentar a responsabilidade do professor na relação com o estudante.



**Quadro 42 – Análises ideográficas P8b**

P	DESCRIÇÃO			
P8b	É desafiadora pois à complexidade do mundo e a velocidade no avanço do conhecimento e os problemas socioeconômicos.			
INDÍCE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P8b	É desafiadora pois à complexidade do mundo e a velocidade no avanço do conhecimento e os problemas socioeconômicos.		Identifica a complexidade da educação ao lidar com as mudanças e com os problemas socioeconômicos.	Atribuir à complexidade da educação, as transformações e problemas socioeconômicos.

Quadro 43 – Análises ideográficas P9b

P	DESCRIÇÃO			
P9b	<u>Difícil pois há um grande desinteresse dos alunos</u>			
INDÍCE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P9b	Difícil pois há um grande desinteresse dos alunos		Associa problemas de aprendizado com a falta de interesse por parte dos estudantes.	Associar problemas de aprendizado com a falta de interesse dos estudantes.

Quadro 44 – Análises ideográficas P10b

P	DESCRIÇÃO			
P10b	<u>Procuro transformar as minhas responsabilidades em práticas pedagógicas. Encontrando novas tecnologias, explorando diversidades metodológicas, verificando os resultados junto aos desenvolvimentos dos alunos, procurando entretê-los para que enfim, haja EDUCAÇÃO.</u>			
ÍNDICE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P10b	Procuro transformar as minhas responsabilidades em práticas pedagógicas.		Entende que as práticas pedagógicas são de responsabilidade do professor.	Transformar responsabilidades em práticas pedagógicas.
U2P10b	Encontrando novas tecnologias, explorando diversidades metodológicas, verificando os resultados junto aos desenvolvimentos dos alunos, procurando entretê-los para que enfim, haja EDUCAÇÃO		Busca ampliar seu repertório didático e metodológico para a melhoria da educação.	Buscar uma formação continuada para a melhoria da educação.

Quadro 45 – Análises ideográficas P11b

P	DESCRIÇÃO			
P11b	<u>Essa responsabilidade me torna viva e útil, me faz bem sentir que posso ajudar e ser ajudada , pois aprendo muito com meus alunos, e essa troca de conhecimentos só me faz um profissional melhor, com mais ânimo e vontade de aprender mais e mais me capacitar, me superar diariamente, pois em sala de aula, não somos apenas professores, somos pais, amigos, psicólogos, aquele ombro amigo pronto a ajudar, eu Amo o que eu faço, sou muito feliz em ter esse contato diário com meus alunos, enfim essa responsabilidade é o meu combustível diário.</u>			
ÍNDICE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P11b	Essa responsabilidade me torna viva e útil, me faz bem sentir que posso ajudar e ser ajudada , pois aprendo muito com meus alunos		Associa a responsabilidade da profissão com a realização pessoal.	Associar responsabilidade profissional à realização do professor.
U2P11b	essa troca de conhecimentos só me faz um profissional melhor, com mais ânimo e vontade de aprender mais e mais me capacitar, me superar diariamente		Relaciona a realização pessoal com a vontade de buscar uma formação continuada.	Buscar a formação continuada na prática docente.
U3P11b	em sala de aula, não somos apenas professores, somos pais, amigos, psicólogos, aquele ombro amigo pronto a ajudar		Sugere que a educação está além do currículo.	Identificar que o espaço escolar está associado a demandas sociais.

Quadro 46 – Análises ideográficas P12b

P	DESCRIÇÃO			
P12b	<u>Com os anos vc adquire experiência para se trabalhar com metodologia diversificadas e com os problemas sociais que interfere na escola, o trabalho em dupla ou em grupo ajudar muito na nossa responsabilidade, com isso ajudar na mediação com alunos -escola e também a continua formação acadêmica, que auxilia no nosso dia a dia.</u>			
ÍNDICE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P12b	Com os anos vc adquire experiência para se trabalhar com metodologia diversificadas e com os problemas sociais que interfere na escola		Sugere que a experiência colabora para com o repertório de estratégias para lidar com as demandas pedagógicas e sociais.	Relacionar a prática docente às demandas pedagógicas e sociais.
U2P12b	a continua formação acadêmica, que auxilia no nosso dia a dia		Aponta a importância da formação continuada na prática docente.	Sugerir a formação continuada como necessária à prática docente.

Quadro 47 – Análises ideográficas P13b

P	DESCRIÇÃO			
P13b	<u>Procuo deixar claro que eles (alunos), devam explorar ao máximo os professores enquanto especialistas do conhecimento, apenas isso, e não tomá-los como donos da verdade, pois também são seres subjetivos, que traçaram seus caminhos. Também os oriento a buscarem diferentes fontes de informações sobre o mesmo assunto e daí extrair as suas convicções.</u>			
INDÍCE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P13b	Procuo deixar claro que eles (alunos), devam explorar ao máximo os professores enquanto especialistas do conhecimento, apenas isso, e não tomá-los como donos da verdade, pois também são seres subjetivos, que traçaram seus caminhos.		Sugere a importância do professor como mediador do conhecimento.	Apontar o professor como mediador do conhecimento.
U2P13b	Também os oriento a buscarem diferentes fontes de informações sobre o mesmo assunto e daí extrair as suas convicções.		Indica a importância de expandir as fontes de conhecimento para formação pessoal.	Ampliar as fontes de informação para a produção de conhecimento e formação pessoal do estudante..

Quadro 48 – Análises ideográficas P14b

P	DESCRIÇÃO			
P14b	<u>Ótima</u>			
INDÍCE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P14b	Ótima			

Quadro 49 – Análises ideográficas P15b

P	DESCRIÇÃO			
P15b	<u>Diante dessa responsabilidade devemos:</u> - Criar uma boa relação com os alunos; - Identificar as dificuldades de cada aluno; - Estimular a curiosidade; - Usar a tecnologia para engajar os alunos; - Ter um bom planejamento da aula;			
ÍNDICE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P15b	Diante dessa responsabilidade devemos: - Criar uma boa relação com os alunos; - Identificar as dificuldades de cada aluno;		Identifica a responsabilidade do professor na relação com o estudante.	Relacionar a responsabilidade do professor à formação humana do estudante.
U2P15b	- Estimular a curiosidade; - Usar a tecnologia para engajar os alunos; - Ter um bom planejamento da aula;		Identifica a responsabilidade do professor com recursos didáticos e estratégias pedagógicas.	Relacionar a responsabilidade do professor ao uso de recursos didáticos e estratégias pedagógicas.



Quadro 50 – Análises ideográficas P16b

P	DESCRIÇÃO			
P16b	<p><u>Desafiadora, uma vez que, no concreto, realizar esse processo de construção de novas ideias e olhares se mostra muito complicado, já que existem muitas variáveis para lidar: o preconceito que os alunos têm em torno do componente de Filosofia - visto como uma matéria "inútil" -, a necessidade de lidar com uma sala heterogênea, o que dificulta a condução do processo; a indisciplina dos alunos em sala de aula, o que afeta o tempo disponível para as aulas.</u></p> <p><u>Outro aspecto mais particular da minha experiência como professor se dá pelo meu início recente na docência, já que ainda estou desenvolvendo minha didática para a educação básica e me adaptando ao trabalho.</u></p> <p><u>Desse modo, acredito que mesmo diante de todas essas dificuldades apontadas, quando um aluno se mostra aberto a questionar de alguma forma uma ideia ou postura cotidiana sinto que consigo cumprir com minha responsabilidade como professor.</u></p>			
ÍNDICE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P16b	Desafiadora, uma vez que, no concreto, realizar esse processo de construção de novas ideias e olhares se mostra muito complicado, já que existem muitas variáveis para lidar: o preconceito que os alunos têm em torno do componente de Filosofia - visto como uma matéria "inútil" -, a necessidade de lidar com uma sala heterogênea, o que dificulta a condução do processo; a indisciplina dos alunos em sala de aula, o que afeta o tempo disponível para as aulas.		Aponta para a complexidade do ensino de filosofia, relacionado-a ao papel do estudante no processo.	Apontar a relação entre o estudante e o ensino como uma relação complexa.
U2P16b	Outro aspecto mais particular da minha experiência como professor se dá pelo meu início recente na docência, já que ainda estou		Reconhece a importância da experiência profissional para o desenvolvimento pedagógico.	Apontar a formação continuada como um elemento importante.

	desenvolvendo minha didática para a educação básica e me adaptando ao trabalho.			
U3P16b	Desse modo, acredito que mesmo diante de todas essas dificuldades apontadas, quando um aluno se mostra aberto a questionar de alguma forma uma ideia ou postura cotidiana sinto que consegui cumprir com minha responsabilidade como professor.”		Relaciona a realização profissional à participação e interesse do estudante.	Destacar a participação do estudante no processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 51 – Análises ideográficas P17b

P	DESCRIÇÃO			
P17b	<u>Desgastante mas gratificante. São adolescente que ainda não sabe o que querem, que não tem uma perspectiva, um projeto de vida. Mas, esse é meu desafio, essa é minha missão: ajudá-los a trilhar o caminho para sua realização pessoal e até mesmo profissional.</u>			
INDÍCE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P17b	Desgastante mas gratificante. São adolescente que ainda não sabe o que querem, que não tem uma perspectiva, um projeto de vida. Mas, esse é meu desafio, essa é minha missão		Sugere uma compensação do desgaste do trabalho com a compensação do crescimento humano dos estudantes.	Relacionar o processo de ensino e aprendizagem para além do currículo.
U2P17b	ajudá-los a trilhar o caminho para sua realização pessoal e até mesmo profissional.		Reconhece a responsabilidade do professor no processo de formação humana e profissional do estudante.	Apontar a responsabilidade do professor na formação humana e profissional do estudante.

Quadro 52 – Análises ideográficas P18b

P	DESCRIÇÃO			
P18b	<u>Desafiadora, às vezes frustrante. Mas é muito bom quando vemos o fruto de nosso trabalho, quando percebemos o crescimento dos alunos como estudantes, e como pessoa.</u>			
ÍNDICE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P18b	Desafiadora, às vezes frustrante. Mas é muito bom quando vemos o fruto de nosso trabalho, quando percebemos o crescimento dos alunos como estudantes, e como pessoa.		Sugere uma compensação do desgaste do trabalho com a compensação do crescimento humano dos estudantes.	Relacionar o processo de ensino e aprendizagem para além do currículo.

**Quadro 53 – Análises ideográficas P19b**

P	DESCRIÇÃO			
P19b	<u>Enquanto professor, procuro ouvir as dificuldades do aluno, compreender e orientar da melhor maneira possível.</u>			
INDÍCE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P19b	Enquanto professor, procuro ouvir as dificuldades do aluno, compreender e orientar da melhor maneira possível.		Sugere como importante compreender o estudante para além do currículo.	Apontar a relação entre o estudante e o ensino como uma relação complexa.

Quadro 54 – Análises ideográficas P20b

P	DESCRIÇÃO			
P20b	<u>Em sala de aula e fora dela a responsabilidade existe sempre , assim busco despertar a reflexão através dos conteúdos, tentando ser o mais neutro possível para não influenciar nas decisões e não desenvolver seguidores.</u>			
ÍNDICE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P20b	Em sala de aula e fora dela a responsabilidade existe sempre , assim busco despertar a reflexão através dos conteúdos, tentando ser o mais neutro possível para não influenciar nas decisões e não desenvolver seguidores.		Compreende a necessidade de desenvolver a autonomia de pensamento nos estudantes.	Desenvolver o processo de ensino e aprendizagem a partir da autonomia do estudante.

Quadro 55 – Análises ideográficas P21b

P	DESCRIÇÃO			
P21b	<u>Sempre aprendendo a reconhecer que cada aluno é único, cada um aprende de uma forma diferente.</u>			
INDÍCE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P21b	Sempre aprendendo a reconhecer que cada aluno é único, cada um aprende de uma forma diferente.		Busca a compreensão do estudante, enquanto indivíduo, no processo de ensino e aprendizagem.	Desenvolver o processo de ensino e aprendizagem a partir da individualidade do estudante.

Quadro 56 – Análises ideográficas P22b

P	DESCRIÇÃO			
P22b	<u>A cada dia me deparo com mais cobranças e exigências. Percebo q está sendo atribuído a nós professores papéis q ã nos cabem, dificultando assim desempenharmos uma atividade profissional pautada na ética e na autonomia.</u>			
INDÍCE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P22b	A cada dia me deparo com mais cobranças e exigências. Percebo q está sendo atribuído a nós professores papéis q ã nos cabem, dificultando assim desempenharmos uma atividade profissional pautada na ética e na autonomia.		Aponta para encargos e cobranças aos professores que estão além do que lhe cabem, enquanto profissionais da educação.	Alertar para o aumento de cobranças e de encargos atribuídos aos professores.



Quadro 57 – Análises ideográficas P23b

P	DESCRIÇÃO			
P23b	<u>Na sala de aula, desenvolvendo atividades e demonstrando através de artigos, leitura e gráficos, etc.</u>			
INDÍCE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P23b	Na sala de aula, desenvolvendo atividades e demonstrando através de artigos, leitura e gráficos, etc.		Aponta a sala de aula como espaço de desenvolvimento de estratégias	Sugerir a sala de aula como espaço de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 58 – Análises ideográficas P24b

P	DESCRIÇÃO			
P24b	<u>Sempre procuro incentivar o aluno, mostrando a importância dos estudos, fazendo com que ele seja protagonista das suas ações, nas atividades desenvolvidas, incentivo a participação ativa seja individual ou coletiva, mostro que todo o conhecimento dele já adquirido é de extrema importância para aprender ou aprofundar os novos conhecimentos, e que todo o conhecimento tem um efeito em espiral.</u>			
ÍNDICE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P24b	Sempre procuro incentivar o aluno, mostrando a importância dos estudos, fazendo com que ele seja protagonista das suas ações, nas atividades desenvolvidas, incentivo a participação ativa seja individual ou coletiva, mostro que todo o conhecimento dele já adquirido é de extrema importância para aprender ou aprofundar os novos conhecimentos, e que todo o conhecimento tem um efeito em espiral.		Entende a importância do professor como incentivador para o desenvolvimento e aquisição do conhecimento.	Fundamentar o trabalho do professor como incentivador no processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 59 – Análises ideográficas P25b

P	DESCRIÇÃO			
P25b	<p>Muitos alunos tem "sede" de aprender e muitos não, onde atrapalha muito o andamento da aprendizagem. Preparo aulas onde acho que terei bons resultados, porém dependendo do público não consigo atingir nem um terço do meu objetivo.</p> <p>Além disso o professor quando chega em uma sala de aula ele não é apenas professor, ele tem que fazer papel de amigo, de pai, de mãe, de psicólogo, dar carinho, atenção entre outros.</p>			
ÍNDICE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P25b	Muitos alunos tem "sede" de aprender e muitos não, onde atrapalha muito o andamento da aprendizagem.		Aponta o empenho do estudante como elemento importante na produção e aquisição do conhecimento.	Apontar a importância do papel do estudante na produção e aquisição de conhecimento.
U2P25b	Preparo aulas onde acho que terei bons resultados, porém dependendo do público não consigo atingir nem um terço do meu objetivo.		Aponta que nem sempre atinge os resultados esperados, mesmo quando planejado.	Apontar que o planejamento da aula nem sempre garante bons resultados.
U3P25b	Além disso o professor quando chega em uma sala de aula ele não é apenas professor, ele tem que fazer papel de amigo, de pai, de mãe, de psicólogo, dar carinho, atenção entre outros.		Reconhece que o papel do professor na formação do estudante está além do currículo.	Relacionar o processo de ensino e aprendizagem para além do currículo.

**Quadro 60 – Análises ideográficas P26b**

P	DESCRIÇÃO			
P26b	Frustrante, pois vejo que por mais que me esforce e nao vou parar de faze-lo, existe muitos outros problemas que paralisam a educação.			
INDÍCE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P26b	Frustrante, pois vejo que por mais que me esforce e nao vou parar de faze-lo, existe muitos outros problemas que paralisam a educação.		Associa à frustração com a educação, elementos que estão além do espaço escolar.	Relacionar os problemas do espaço escolar com problemas que estão além do currículo.

Quadro 61 – Análises ideográficas P27b

P	DESCRIÇÃO			
P27b	<u>Sempre buscando trazer atividades que façam parte de sua vivência, de seu cotidiano, tendo um momento para desenvolver as habilidades cognitivas e também um momento para participar da vida do aluno, conversar com ele e mostrar a ele o quanto é importante, mas nunca deixar de lado, a aprendizagem.</u>			
INDÍCE	EXCERTOS	ENXERTO HERMENÊUTICO	UNIDADES DE SIGNIFICADO	UNIDADES DE SENTIDO
U1P27b	Sempre buscando trazer atividades que façam parte de sua vivência, de seu cotidiano, tendo um momento para desenvolver as habilidades cognitivas e também um momento para participar da vida do aluno, conversar com ele e mostrar a ele o quanto é importante, mas nunca deixar de lado, a aprendizagem.		Busca o esforço para participar da vida do estudante e garantir que o aprendizado seja valorizado.	Relacionar o processo de ensino e aprendizagem para além do currículo.

## APÊNDICE F – Análise nomotética das interrogações: as divergências, as convergências e as individualidades

Quadro 62 – Análise nomotética das duas interrogações

ÍNDICE	INVARIANTE DA SEGUNDA REDUÇÃO	ÍNDICE	INVARIANTE DA PRIMEIRA REDUÇÃO	ÍNDICE	UNIDADES DE SENTIDO
2R1	Responsabilidade do professor	1R1	Relação professor e o ensino e aprendizagem	U1P1a	Apontar a responsabilidade como educador.
				U1P10b	Transformar responsabilidades em práticas pedagógicas.
				U1P11b	Associar responsabilidade profissional à realização do professor.
				U1P12a	Reconhecer o papel de mediador do professor.
				U1P13b	Apontar o professor como mediador do conhecimento.
				U1P14a	Associar o conhecimento ao professor.
				U1P15a	Associar o conhecimento à mediação do professor.
				U1P15b	Relacionar a responsabilidade do professor à formação humana do estudante.
				U1P16a	Associar o conhecimento e a formação humana à mediação do professor.
				U1P1b	Associar a profissão com a sociedade.
				U1P21a	Associar a responsabilidade do professor para além do conteúdo programático.
U1P22b	Alertar para o aumento de cobranças e de encargos atribuídos aos professores.				

				U1P23b	Sugerir a sala de aula como espaço de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.
				U1P24b	Fundamentar o trabalho do professor como incentivador no processo de ensino e aprendizagem.
				U1P25a	Associar a responsabilidade do professor ao conteúdo programático e aos demais aspectos da formação do estudante.
				U1P25a	Associar a responsabilidade do professor ao conteúdo programático e aos demais aspectos da formação do estudante.
				U1P26a	Desenvolver o país por meio do professor.
				U1P27a	Desenvolver a formação do estudante por meio do professor.
				U1P27a	Desenvolver a formação do estudante por meio do professor.
				U1P2b	Associar a formação profissional com uma formação humana.
				U1P5b	Superar as frustrações mediante às responsabilidades da profissão.
				U1P7b	Fundamentar a responsabilidade do professor na relação com o estudante.
				U2P15b	Relacionar a responsabilidade do professor ao uso de recursos didáticos e estratégias pedagógicas.
				U2P17b	Apontar a responsabilidade do professor na formação humana e profissional do estudante.
				U2P24a	Associar a responsabilidade do professor para além do conteúdo programático.
				U2P24a	Associar a responsabilidade do professor para além do conteúdo programático.
				U2P25b	Apontar que o planejamento da aula nem sempre garante bons resultados.

				U3P1b	Atribuir ao professor responsabilidade por demandas sociais.
				U3P22a	Buscar uma dedicação constante à profissão.
				U4P1b	Associar o trabalho docente a demandas sociais.
				U4P24a	Associar a responsabilidade do professor para além do conteúdo programático.
				U4P5a	Relacionar o bem-estar do professor com a qualidade da prática de ensino.
		1R3	Formação continuada	U1P3b	Apontar a formação continuada como necessária à prática docente.
				U2P10b	Buscar uma formação continuada para a melhoria da educação.
				U2P11b	Buscar a formação continuada na prática docente.
				U2P12b	Sugerir a formação continuada como necessária à prática docente.
				U2P13b	Ampliar as fontes de informação para a produção de conhecimento e formação pessoal do estudante.
				U2P16b	Apontar a formação continuada como um elemento importante.
				U3P12a	Relacionar a formação continuada à melhoria da prática docente.
				U3P5a	Apontar a defasagem acadêmica na formação de novos profissionais.
2R2	Espaço escolar e espaço público	1R4	Ensino e aprendizagem e responsabilidade social	U1P11a	Associar educação para além do conteúdo programático.
				U1P13a	Associar educação para além do conteúdo programático.
				U1P17a	Associar educação para além do conteúdo programático.
				U1P17b	Relacionar o processo de ensino e aprendizagem para além do currículo.
				U1P18a	Associar educação para todos e além do conteúdo programático.



				U1P18b	Relacionar o processo de ensino e aprendizagem para além do currículo.
				U1P19a	Associar educação para todos e além do conteúdo programático.
				U1P20a	Associar educação para todos e além do conteúdo programático.
				U1P22a	Relacionar a educação com a formação da cidadania.
				U1P26b	Relacionar os problemas do espaço escolar com problemas que estão além do currículo.
				U1P27b	Relacionar o processo de ensino e aprendizagem para além do currículo.
				U1P3a	Associar educação para além do conteúdo programático.
				U1P6b	Apontar que a demanda da educação está além das possibilidades da profissão.
				U1P7a	Associar educação para além do conteúdo programático.
				U1P8a	Associar educação para além do conteúdo programático.
				U1P9a	Associar educação para além do conteúdo programático.
				U2P12a	Associar educação para além do conteúdo programático.
				U2P16a	Associar educação para além do conteúdo programático.
				U2P1a	Reconhecer elementos pessoais e sociais presentes no espaço escolar.
				U2P1b	Relacionar a educação com a vida.
				U2P20a	Relacionar educação com cidadania.

				U2P2a	Reconhecer elementos pessoais e sociais presentes no espaço escolar.
				U2P2a	Reconhecer elementos pessoais e sociais presentes no espaço escolar.
				U2P2b	Expandir o currículo para uma formação humana.
				U2P5a	Associar educação para além do conteúdo programático.
				U2P6a	Associar educação para além do conteúdo programático.
				U3P11b	Identificar que o espaço escolar está associado a demandas sociais.
				U3P25b	Relacionar o processo de ensino e aprendizagem para além do currículo.
				U3P6b	Sugerir a relação entre o aprendizado e a família.
				U4P12a	Reconhecer elementos pessoais e sociais presentes no espaço escolar.
				U4P12a	Reconhecer elementos pessoais e sociais presentes no espaço escolar.
				U4P6b	Sugerir legislações e políticas públicas mais rígidas para melhorar o espaço escolar.
				U5P5a	Reconhecer elementos pessoais e sociais presentes no espaço escolar.
				U6P5a	Reconhecer a complexidade do espaço escolar.
		1R6	Mudanças na educação	U1P10a	Relacionar a prática de ensino e aprendizagem às mudanças que afetam o espaço escolar.
				U1P5a	Indicar as mudanças que estão ocorrendo na educação.

				U1P8b	Atribuir à complexidade da educação, as transformações e problemas socioeconômicos.
				U2P22a	Apontar as mudanças ocorridas na profissão.
				U3P5b	Reconhecer as mudanças ocorridas na educação.
2R3	Educação e vida	1R2	Relação ensino e aprendizagem e estudante.	U1P23a	Relacionar a formação do estudante à socialização e ao mundo do trabalho.
				U1P24a	Desenvolver uma educação para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes.
				U1P2a	Associar educação com a vida do estudante.
				U1P4a	Apontar a ética das virtudes como fundamental à prática de ensino.
				U2P27a	Associar a prática de ensino ao desenvolvimento integral do estudante.
		1R5	Relação estudante e ensino e aprendizagem	U1P16b	Apontar a relação entre o estudante e o ensino como uma relação complexa.
				U1P19b	Apontar a relação entre o estudante e o ensino como uma relação complexa.
				U1P20b	Desenvolver o processo de ensino e aprendizagem a partir da autonomia do estudante.
				U1P21b	Desenvolver o processo de ensino e aprendizagem a partir da individualidade do estudante.
				U1P23a	Relacionar a formação do estudante à socialização e ao mundo do trabalho.
				U1P25b	Apontar a importância do papel do estudante na produção e aquisição de conhecimento.
				U1P4b	Compartilhar o sucesso do estudante com a realização do professor.

				U1P6a	Reconhecer os direitos dos estudantes.
				U1P9b	Associar problemas de aprendizado com a falta de interesse dos estudantes.
				U2P5b	Associar o processo de ensino e aprendizagem com o envolvimento do estudante.
				U2P6b	Sugerir a relação entre o aprendizado e a disciplina.
				U3P16b	Destacar a participação do estudante no processo de ensino e aprendizagem.
				U3P24a	Construir uma educação sem hierarquias.

## Anexos

## ANEXO A – Termo de Anuência



**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO**  
**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO**  
 DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO JAÚ  
 E.E. CAPITÃO HENRIQUE MONTENEGRO  
 Rua XV de Novembro, 925 – Centro – Bocaina - SP  
 Fone:14-36661249 e-mail- e025732a@educacao.sp.gov.br

**TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "O ENSINO DE FILOSOFIA SOB A PERSPECTIVA ARENDTIANA", sob a coordenação e a responsabilidade do pesquisador Prof. Adriano Aparecido Apolonio, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 15/06/2021 a 30/07/2021, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Bocaina, 16 de abril de 2021

Paulo Henrique Panelli  
 Diretor

*Paulo Henrique Panelli*  
 RG: 21.170.018  
 Diretor de Escola

## **ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores**

Este questionário faz parte de uma Pesquisa de Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica UNESP/Bauru intitulada "O ensino de Filosofia sob a perspectiva de Hannah Arendt".

**Orientando: Adriano Aparecido Apolonio**

**Orientador: Prof. Dr. Eli Vagner Francisco Rodrigues**

Objetivo da pesquisa: Elaborar e aplicar uma sequência didática, com ênfase no ensino de filosofia a partir da relação professor-estudante, em uma escola da rede pública.

Garantia de anonimato: questionários não serão identificados; dados coletados serão utilizados somente para a dissertação e artigos técnicos/científicos; respostas serão tratadas conjuntamente por métodos estatísticos.

Consentimento: sua participação é livre, e não lhe causará nenhum tipo de constrangimento físico ou moral. Tampouco lhe trará benefícios diretos, mas nos ajudará a compreender a relação entre o professor e o estudante na prática de ensino na Educação Básica.

Para participar, basta responder o questionário. Ao respondê-lo você estará concordando com o termo de consentimento livre e esclarecido da pesquisa.

Assinatura:



---

Pesquisador Responsável/RG: 188284849

Prof.º Dr.º Eli Vagner Francisco Rodrigues

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01,

Vargem Limpa Tel: (14) 99175-1616

E-mail: eli.vagner@unesp.br

Assinatura:



---

Pesquisador Participante/RG: 43324702-2

Nome: Adriano Aparecido Apolonio

Endereço: Rua Salvio Pacheco de Almeida Prado

Tel: (14) 99768-6201

E-mail: professoradrianojau@gmail.com / adriano.apolonio@unesp.br

Agradecemos sua participação!

## ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao responsável pelo estudante

<b>IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA</b>	
<b>Pesquisa:</b> "O ensino de Filosofia, sob a perspectiva de Hannah Arendt"	
<b>Orientador:</b> Prof. Dr. Eli Vagner Francisco Rodrigues	<b>Instituição / Departamento:</b> UNESP/Bauru – Departamento de Educação
<b>Telefone:</b> (14) 3103-6081 ramal 9565	<b>E-mail:</b> eli.vagner@unesp.br
<b>Aluno responsável:</b> Adriano Aparecido Apolonio	<b>Instituição / Departamento:</b> UNESP/Bauru – Departamento de Educação
<b>Telefone:</b> (14) 99768-6201	<b>E-mail:</b> adriano.apolonio@unesp.br
<p><b>Comitê de Ética em Pesquisa:</b> Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP, Telefone: (14) 3103-6075 (Ramal: 9400), E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP-Bauru - Faculdade de Ciências.</p>	
<p><b>Justificativa:</b> Os problemas que se fazem presentes no dia a dia estão cada vez mais complexos. Saber responder de forma consciente e crítica também aumenta. O papel da escola como instituição social é fundamental na colaboração de cidadãos conscientes e críticos na sociedade. Os diversos veículos de informação trazem informações cada vez mais rápidas e, por isso, é fundamental que a escola apresente estratégias que estimulem o pensar e o refletir do estudante. Por isso, entende-se a importância da relação professor-estudante no processo de ensino e aprendizagem. Acredita-se que o produto educacional a ser apresentado poderá oferecer uma contribuição para este cenário, estimulando o protagonismo integral do estudante.</p> <p><b>Benefícios:</b> O produto educacional, juntamente com a pesquisa, poderão colaborar com o repertório do professor no exercício da prática de ensino e com a aprendizagem dos estudantes. Por se tratar de jogo de tabuleiro com múltiplas possibilidades para o Ensino Médio, entende-se que poderá ser usado em vários componentes curriculares e interdisciplinares desse ciclo da Educação Básica. Acredita-se ser possível auxiliar de maneira especial o pensar e refletir dos estudantes do Ensino Médio a se posicionarem de forma consciente e crítica diante de situações propostas em seu dia a dia. Portanto, espera-se que seja aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios sejam percebidos pela sociedade.</p> <p><b>Riscos:</b> Aparentemente, a pesquisa não oferece riscos. Entretanto, caso haja algum tipo de desconforto no decorrer da coleta de dados, os participantes possuem o direito de interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos.</p> <p><b>Observações:</b> Ressalta-se que não haverá qualquer forma de pagamento pela participação na pesquisa.</p>	



**Objetivo:** Elaborar e aplicar um jogo de tabuleiro, com ênfase no ensino de filosofia a partir da relação professor-estudante, em uma escola da rede pública.

**Metodologia:** Por meio de uma pesquisa com abordagem quantitativa e qualitativa, de natureza aplicada, este projeto terá como preocupação a elaboração, aplicação e verificação de uma sequência didática para o ensino de Filosofia, da 1<sup>o</sup> Série do EM da Educação Básica, de uma Escola Estadual do interior do Estado de São Paulo. Deverão participar deste projeto professores da unidade escolar e estudantes das respectivas turmas, durante o ano letivo de 2020 e 2021.

Durante o primeiro semestre de 2020, foi feito o levantamento documental. Partiu-se da BNCC (BRASIL, 2018) para identificar quais eram os referenciais para se compreender o papel do professor no ensino. Identificou-se a necessidade de ampliar essa análise para outros documentos que estavam sendo referenciados, inclusive a própria Constituição Federal (CF/88).

No primeiro semestre de 2021, pretende-se verificar como essa problemática é vivenciada pelo professor diante de estudantes em formação para o século XXI, por meio de relatos coletados em questionário aberto disponibilizado aos professores da Unidade Escolar (UE) escolhida. Serão enviados aos professores link para responder a duas questões: Como você entende a sua responsabilidade na condição de professor? Como é sua experiência na condição de professor mediante essa responsabilidade?

A aplicação se dará por meio de formulário elaborado através do Google Forms. Caso se perceba relatos de pouca abrangência, será aplicada entrevista semi estruturada, por meio do whatsapp, para ampliar e detalhar o relato da experiência. Estes serão transcritos e organizados para compor a análise fenomenológica e usados para subsidiar a pesquisa.

Será proposta a aplicação do protótipo do produto educacional para verificação de possíveis modificações pertinentes.

**Outras informações:** Explicitamos que para a realização desta pesquisa não se prevê riscos ou desconfortos aos participantes. Asseguramos que as informações sobre a vida pessoal e nomes dos alunos, responsáveis e professores envolvidos na pesquisa, serão mantidas em sigilo e que serão cumpridas as exigências éticas da Resolução CNS 466/2012 e 510/16.

### IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do aluno participante:

Responsável:

RG.:

Declaro ter sido informado(a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada "O ENSINO DE FILOSOFIA, SOB A PERSPECTIVA DE HANNAH ARENDT", bem como as atividades envolvidas.



Estou ciente de que a privacidade do (a) estudante (a) será respeitada, ou seja, sigilo de informações sobre a vida pessoal, e, também a não divulgação do nome próprio.

Estou ciente de que posso recusar a participação do aluno (a), retirar meu consentimento, ou interromper a participação dele (a) a qualquer momento, sem precisar justificar.

Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade.

Declaro que concordo com a participação do aluno (a), como voluntário (a), da pesquisa acima descrita e permito a realização de pesquisas e entrevistas via online de forma síncrona ou assíncrona, que não coloca em risco o perigo a vida do aluno.

Declaro que concordo, também, com a divulgação dos resultados provenientes da pesquisa somente para fins didáticos e pedagógicos.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Agradecemos à disposição e à colaboração em participar de nosso estudo! Sua participação é muito importante!

Eu certifico que li o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar deste estudo.

Bocaina, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura

## ANEXO D – Termo de Assentimento do menor

### TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

**Título da Pesquisa:** "O ensino de Filosofia sob a perspectiva de Hannah Arendt".

**Pesquisador:** Adriano Aparecido Apolonio

**Orientador:** Prof. Dr. Eli Vagner Francisco Rodrigues

Prezado estudante,

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo "O ensino de Filosofia sob a perspectiva de Hannah Arendt". Este estudo teve início em fevereiro de 2020 e tem como previsão de término dezembro de 2021 para a publicação dos resultados no primeiro semestre de 2022. Este estudo faz parte de um projeto de mestrado e tem como objetivo elaborar uma Sequência Didática, ou seja, um conjunto de orientações, atividades e questões para que possa ser utilizada durante as aulas.

Sua participação neste estudo se dará em dois momentos. O primeiro momento será feito integralmente online, por meio de formulário. Neste formulário serão propostas duas perguntas para que você descreva como é sua experiência como estudante e como entende a relação da escola com o mundo em que vive. O segundo momento será nas dependências da Escola Estadual Capitão Henrique Montenegro, Bocaina – São Paulo, seguindo todas e quaisquer regras de distanciamento e protocolos de segurança e higienização para assegurar o combate ao Covid-19. O pesquisador Adriano Aparecido Apolonio, coordenador pedagógico nesta escola, será o responsável pela aplicação e execução de ambos os momentos.

Poderá ocorrer risco mínimo para a participação na pesquisa proposta (cansaço físico para o preenchimento do questionário ou na aplicação do jogo), não havendo risco na integridade física. Em relação aos benefícios, os mesmos não são de ordem monetária, porém, contribuirá com o acervo de pesquisas brasileiras e uma maior compreensão na relação professor-estudante em sala de aula. Também poderá colaborar com o repertório do professor no exercício da prática de ensino e com a aprendizagem dos estudantes.

Para ajudar a montar essa Sequência Didática, serão feitas algumas perguntas, com a intenção de saber como você entende a escola hoje. Suas respostas serão pensadas e analisadas para montar um jogo, que fará parte da Sequência Didática. E você poderá participar da última fase que é testar o jogo.

Os dados individuais desse estudo serão mantidos em sigilo e sua identidade será preservada anonimamente; usaremos, apenas, os resultados parciais e finais, individuais e coletivos do estudo, para fins acadêmicos. Para isso, serão utilizados alguns materiais para a coleta de dados, por exemplo, formulários e a descrição da aplicação do jogo.

Caso você deseje, os seus pais autorizaram você a participar desta pesquisa. Você não precisa se identificar e está livre para participar ou não. Caso deseje participar, posteriormente você também estará livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Conforme as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, sua participação é **voluntária**, isso significa que você pode escolher se quer participar ou não, caso não queira, isso não trará nenhum prejuízo a você. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem a identificação de quem participou.

Qualquer informação durante o processo ou depois dele, você pode entrar em contato com os pesquisadores ou com o comitê de ética (todos os contatos encontram-se listados ao final deste termo).

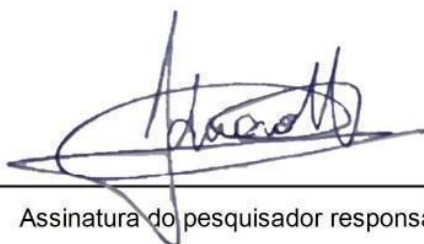
Agradecemos a disposição e a colaboração em participar de nosso estudo! Sua participação é muito importante!

Eu \_\_\_\_\_,

RG \_\_\_\_\_, concordo em participar desta pesquisa e concordo com os termos do presente termo de assentimento.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante da pesquisa

  
\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

Pesquisador Responsável: Adriano Aparecido Apolonio (adriano.apolonio@unesp.br)

Pesquisador Orientador: Prof. Dr. Eli Vagner Francisco Rodrigues (eli.vagner@unesp.br)

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP,  
Telefone: (14) 3103-6075 (Ramal: 9400), E-mail: [cepesquisa@fc.unesp.br](mailto:cepesquisa@fc.unesp.br)  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP-Bauru - Faculdade de Ciências.