



# RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM FILOSOFIA

## INICIAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE

EVANDRO OLIVEIRA DE BRITO  
CAMILA BOZZO MOREIRA  
DIEGO DOS ANJOS AZIZI  
(ORGS.)



---

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM FILOSOFIA**  
**Iniciação à prática docente**

---

## **APOLODORO VIRTUAL EDIÇÕES**

**Direção editorial:** Charles Feldhaus

### **SÉRIE “FILOSOFIA, ARTE E EDUCAÇÃO”**

**Editor da série:** Jason de Lima e Silva (UFSC/Brasil)

#### **Comitê Editorial**

- Aline Medeiros Ramos (UQAM e UQTR/Canadá)
- Alexandre Lima (IFC/Brasil)
- Arthur Meucci (UFV/Brasil)
- Caroline Izidoro Marim (UFPE/Brasil)
- Charles Feldhaus (UEL/Brasil)
- Cleber Duarte Coelho (UFSC/Brasil)
- Elizia Cristina Ferreira (UNILAB/Brasil)
- Ernesto Maria Giusti (UNICENTRO/Brasil)
- Evandro Oliveira de Brito (UNICENTRO/Brasil)
- Fernando Mauricio da Silva (FMP/Brasil)
- Flávio Miguel de Oliveira Zimmermann (UFFS/Brasil)
- Gilmar Evandro Szczepanik (UNICENTRO/Brasil)
- Gislene Vale dos Santos (UFBA/Brasil)
- Gilson Luís Voloski (UFFS/Brasil)
- Halina Macedo Leal (FSL-FURB/Brasil)
- Héctor Oscar Arrese Igor (CONICET/Argentina)
- Jean Rodrigues Siqueira (UNIFAI/Brasil)
- Joedson Marcos Silva (UFMA/Brasil)
- Joelma Marques de Carvalho (UFC/Brasil)
- José Cláudio Morelli Matos (UDESC/Brasil)
- Leandro Marcelo Cisneros (UNIFEBE/Brasil)
- Lucio Lourenço Prado (UNESP/Brasil)
- Luís Felipe Bellintani Ribeiro (UFF/Brasil)
- Maicon Reus Engler (UFPR/Brasil)
- Marciano Adilio Spica (UNICENTRO/Brasil)
- Marília Mello Pisani (UFABC/Brasil)
- Paulo Roberto Monteiro de Araujo (Mackenzie/Brasil)
- Renato Duarte Fonseca (UFRGS/Brasil)
- Renzo Llorente (Saint Louis University/Espanha)
- Rogério Fabianne Saucedo Corrêa (UFSM/Brasil)
- Vanessa Furtado Fontana (UNIOESTE/Brasil)

**Evandro Oliveira De Brito  
Camila Bozzo Moreira  
Diego dos Anjos Azizi  
(Orgs.)**

**RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM FILOSOFIA  
Iniciação à prática docente**

**Apolodoro Virtual Edições  
2020**

**APOLODORO VIRTUAL EDIÇÕES**  
Coordenadora Administrativa: Simone Gonçalves

**Capa**

“Coruja da Reserva do Moçambique”, foto de Evandro O. Brito  
Preparação e revisão: Organizadores

**Concepção da Série**

Grupo de Pesquisa “Filosofia. Arte e Educação” UFSC/CNPq

**Concepção da Obra**

Grupo de Pesquisa “Ética, Política e Cidadania”  
UNICENTRO/CNPq

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

R433

Residência pedagógica em filosofia: iniciação à prática docente / Evandro Oliveira de Brito, Camila Bozzo Moreira, Diego dos Anjos Azizi (Orgs.) – 1 ed. – Guarapuava: Apolodoro Virtual Edições, 2020.  
269 p.

ISBN 978-85-93565-30-4 (e-book)  
ISBN 978-85-93565-31-1 (Impresso)

1. Filosofia. 2. Ensino de Filosofia 3. Residência pedagógica.  
4. Estágio supervisionado. I. Evandro Oliveira de Brito. II. Camila Bozzo Moreira. III. Diego dos Anjos Azizi. IV. Título.

CDD 107

Atribuição - Uso Não-Comercial  
Vedada a Criação de Obras Derivadas  
APOLODORO VIRTUAL EDIÇÕES  
editora@apolodorovirtual.com.br  
www.apolodorovirtual.com.br  
Rua Coronel Luís Lustosa, 1996 Batel, Guarapuava/PR  
85015-344

## AGRADECIMENTOS

O Subprograma Residência Pedagógica em Filosofia da UNICENTRO apresenta aqui seu agradecimento a todos os apoiadores e financiadores de suas atividades de iniciação à prática docente realizadas entre agosto de 2018 e janeiro de 2020. Ainda assim, destacamos nosso especial agradecimento às direções das Escolas-Campo, Colégio Estadual Visconde de Guarapuava e Colégio Estadual Carneiro Martins, à Secretaria Estadual de Educação (SED/Paraná), ao Departamento de Filosofia - DEFIL/ UNICENTRO, ao Programa Residência Pedagógica coordenado pela Pró-Reitoria de Ensino da UNICENTRO e, finalmente, à Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), financiadora do Subprograma por meio das bolsas dos residentes, preceptores e coordenador.



## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO.....</b>	<b>13</b>
----------------------	-----------

### **SEÇÃO 1**

#### **REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA**

##### **PENSAMENTO FILOSÓFICO E ENSINO DE FILOSOFIA**

Evandro O. Brito .....	19
------------------------	----

##### **QUESTÃO DE MÉTODOS: COMO CONSTRUIR EXERCÍCIOS E AVALIAÇÕES EM UMA AULA DE FILOSOFIA - UM ENSAIO PRÁTICO**

Camila Bozzo Moreira - Diego dos Anjos Azizi .....	49
--	----

##### **A VIDA ENQUANTO OBRA DE ARTE: CHAVES DE LEITURA PARA TRABALHAR NIETZSCHE EM SALA DE AULA**

Angela Zamora Cilento - Patrícia Del Nero Velasco .....	77
---	----

##### **O ENSINO DE FILOSOFIA E O PENSAMENTO DE PIERCE: APROXIMAÇÕES**

Tiziana Cocchieri - Cleber Duarte Coelho .....	101
--	-----

##### **ENSINO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REFLEXÕES A PARTIR DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO**

Crislei de Oliveira Custódio .....	129
------------------------------------	-----

## **SEÇÃO 2**

### **EXPERIÊNCIAS DISCENTES NO PROGRAMA “RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA”**

#### **A SENSIBILIZAÇÃO ATRAVÉS DA MÚSICA E DA PSICOLOGIA NO ENSINO DE FILOSOFIA**

Luciano Kluschkowski - Emerson de Albuquerque .....149

#### **O CINEMA PODE SER UMA EXPRESSÃO DA FILOSOFIA**

Janaína Carneiro - Maicon Cruz.....161

#### **A FILOSOFIA A PARTIR DO PROBLEMA E DA CONTEXTUALIZAÇÃO**

Leonardo da Silva .....171

#### **REALIDADE VIRTUAL NO ENSINO DE FILOSOFIA**

Luana Marcella Santos Trentin .....179

#### **REFLEXÕES SOBRE A CRIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS A PARTIR DE DELEUZE E GUATTARI**

Patrícia Neumann .....187

#### **FILOSOFIA ATIVA, CRIATIVA E VIVA NAS AULAS DO ENSINO MÉDIO**

Maiara Kosmo de Oliveira .....205

**DESAFIOS DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA RESIDÊNCIA  
PEDAGÓGICA EM FILOSOFIA**

Josnei José Ferreira .....217

**IMPORTÂNCIA DA LÓGICA PARA ARGUMENTAÇÃO FILOSÓFICA**

Pâmela Karla de Assis.....227

**DISCUSSÕES ÉTICAS PARA PENSAR A SOCIEDADE E SUAS  
ATITUDES**

Mayara Raimundo Galinski .....237

**A ÉTICA EM ESPINOSA A PARTIR DOS QUATRO PASSOS  
METODOLÓGICOS DE SILVIO GALLO**

Odair José Nunes da Silva .....251

**UMA TROCA DE CONHECIMENTOS NO ENSINO MÉDIO:  
SENSIBILIZAR É PRECISO**

Matheus Brudeki .....259



## PREFÁCIO

O presente livro é fruto de reflexões e experiências produzidas no interior do programa “Residência Pedagógica”, no curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), o qual vigorou entre agosto de 2018 e janeiro de 2020. Com a coordenação do Professor Doutor Evandro Oliveira de Brito, as alunas e os alunos do curso que participaram do projeto produziram relatos e reflexões sobre as suas experiências em sala de aula e da importância do programa para uma formação sólida na carreira docente.

O “Residência Pedagógica” é um programa de aperfeiçoamento da formação de docentes, implementado em 2018 por iniciativa do MEC (Ministério da Educação) em conjunto com a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que oferece bolsas de estudo a estudantes de licenciatura para ampliar as suas vivências em sala de aula, fornecendo um aprofundamento e um enriquecimento das vivências oferecidas pelos estágios obrigatórios exigidos pelos cursos de licenciatura do país. Os estágios possuem um caráter mais passivo, observacional, fazendo com que estudantes não participem diretamente das experiências de ensino dentro das escolas. As intervenções das alunas e dos alunos das licenciaturas são bem pontuais, fazendo com que suas habilidades docentes não sejam colocadas à prova ao longo de sua formação. O “Residência Pedagógica”, tal como os programas de residência médica, constitui um programa extremamente importante para todo mundo que pretende ingressar na carreira docente, complementando a formação universitária e dialogando com as experiências do estágio, das disciplinas referentes ao ensino de filosofia e das outras disciplinas do currículo.

Observamos em nossa turma de residentes um aumento considerável de suas capacidades de didatização dos conteúdos, de planejamento de aulas e de iniciativas de construção de

ambientes de aprendizagem, o que faz com que o programa seja fundamental, não apenas no que tange às técnicas de didática, mas também na própria motivação para continuar aperfeiçoando a carreira docente. Há uma diferença expressiva entre residentes e não residentes no tocante à clarificação dos problemas, elaboração de conceitos e construção de laços entre docente e discentes para o bom funcionamento de uma aula.

O livro que agora publicamos mostra todo o esforço oriundo de uma práxis contínua, tanto dos docentes das disciplinas pedagógicas do departamento de filosofia da UNICENTRO quanto das e dos discentes que pretendem se tornar professoras e professores com seriedade, motivação e rigor. É possível observar em cada relato, em cada reflexão, o vigor da experiência filosófica, as saídas criativas para o ensino da disciplina, as questões que obstaculizam o ensino nas escolas brasileiras e os problemas que se apresentam para todo mundo que pretenda aperfeiçoar a arte de ensinar filosofia.

Dividimos esta publicação da seguinte forma: na primeira seção disponibilizamos reflexões produzidas por professoras e professores, também pesquisadoras e pesquisadores da UNICENTRO e de outras instituições de ensino superior, sobre o próprio ensino de filosofia, seus desafios, suas possibilidades e suas limitações. Na segunda seção estão contidos os relatos e as reflexões de residentes do curso de filosofia da UNICENTRO, que expuseram suas experiências em sala de aula ao longo do ano e mostraram como encontraram meios para ensinar filosofia a partir de temas, problemas e ambientes tão diversos e desafiadores.

É uma enorme alegria trazer à luz tantas reflexões fundamentais sobre o ensino de filosofia, principalmente em uma época em que tal atividade está ameaçada por forças obscuras que pretendem atacar o poder da racionalidade, do pensamento e da cultura. Pretendemos, portanto, mostrar o valor do ensino de filosofia, sua importância fundamental e, mais ainda, a im-

portância fundamental de programas como o “Residência Pedagógica”, que permitem expandir e aprofundar as experiências docentes de nossas alunas e nossos alunos em formação nas licenciaturas para que possam atuar com vigor, rigor e seriedade nas salas de aulas desse país que tanto precisa de reflexão. Desejamos uma ótima leitura e, como nos ensinou Kant, *sapere aude!*

Camila B. Moreira  
Diego A. Azizi  
Evandro O. Brito



## **SEÇÃO 1**

# **REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA**



# PENSAMENTO FILOSÓFICO E ENSINO DE FILOSOFIA

Evandro O. Brito<sup>1</sup>

## Introdução<sup>2</sup>

Este não é apenas um simples artigo sobre o ato de ensinar filosofia no contexto do Programa Residência Pedagógica. A bem da verdade, trato aqui de reconsiderar a análise radical e desesperançosa acerca do ensino de filosofia no Brasil, a qual publiquei com o título “Posfácio a uma década iluminada: filosofia no ensino médio (☆2008 – †2016)” (BRITO, 2017). Não quero dizer, com isso, que apresento aqui a esperança recuperada num amanhã iluminado pela razão, mas apenas que a falta de horizonte imposta pelo anúncio da última reforma da educação básica permite visualizar uma fraca luz no final do túnel. Certamente, eu não chamaria este vislumbre de conclusão, mas apenas de uma suspeita decorrente da relativa conquista obtida na implementação do Programa Residência Pedagógica em Filosofia – UNICENTRO, o qual se apresentou como um caminho capaz de garantir um lugar autônomo para o ensino de filosofia, mesmo nos termos estabelecidos pela nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio<sup>3</sup>. Deste modo, revisitar e reestruturar aquele *Posfácio* é mais que corrigir uma análise,

---

<sup>1</sup> Doutor em filosofia. Professor adjunto do Departamento de filosofia –DEFIL- e do Programa de Pós-graduação em Educação –PPGE- da Universidade Estadual do Centro Oeste – PR. Pesquisado da Fundação Araucária.

<sup>2</sup> Este trabalho também foi publicado Revista Fundamentos – v. 17 (2019).

<sup>3</sup> Daqui em diante BNCC-EM.

ainda que a mesma tenha sido escrita com o “sangue” vertido na época. Trata-se, no final das contas, de apresentar uma possível reorientação que permite, ao menos, conservar uma utopia acerca do ato de ensinar filosofia nas escolas. Neste sentido, não se trata de estancar a sangria causada pela última reforma da educação básica, contra a qual levantei e mantenho todas as críticas, mas apenas de enxugar o excesso de sangue usado como tinta na redação do *Posfácio* “ao encerramento de um projeto educacional que vigorou por quase uma década no Brasil” (BRITO, 2017. p. 189).

Ao retomar o texto do *Posfácio* em uma nova redação, acrescento algumas considerações críticas, já confirmadas pelo fato de revisitarmos o texto a partir “do futuro”, mas mantenho na descrição do trágico e brutal projeto de mudança da educação básica, tal como apontei na época, os seus efeitos sobre o que chamei de *década iluminada*, em função da vigência da obrigatoriedade do ensino de filosofia nas escolas.

Além disso, reproduzo com algumas alterações circunstanciais os três principais pontos apresentados na análise do *Posfácio*, a saber: i) *aonde se queria chegar e já não se podia mais*; ii) *o problema que impedia ir aonde se queria e sua solução*; iii) *a partir de onde tudo isso fazia sentido*. Agrego outros dois tópicos a esses três listados: iv) *a BNCC por ela mesma em cinco definições e um fluxograma*; v) *“O caráter filosófico do “desenvolvimento de competências” e “aquisição de habilidades”*. Com este último ponto, sugerido em forma de questionamento, apresento descritivamente o novo “lugar” do ensino de filosofia no currículo da educação básica, tal como foi estabelecido pela nova BNCC-EM (2018)<sup>4</sup>. Finalmente, questiono se o seu caráter utópico pode ser efetivado no ensino médio a partir do Programa Residência Pedagógica em Filosofia, pois a tese de que o ensino de filosofia deve ser orientado para “o desenvolvimento de competências e

---

<sup>4</sup> As referências à BNCC daqui em diante dizem respeito às mudanças relativas ao ensino médio e suas consequências.

a aquisição de habilidades” já pressupõe *competências* e *habilidades* didático-filosóficas” dos docentes. Por isso mesmo, tais *competências* e *habilidades* didático-filosóficas demandam um processo de formação docente orientado para a implementação de um currículo que deveria estar demarcado pelos eixos sintático, semântico, e pragmático respectivos a cada área de conhecimento.

### **Aonde se queria chegar e já não se podia mais**

Instituído em 2008, após anos de luta política pela redemocratização do conhecimento e pela garantia do acesso de todos os brasileiros ao nível médio de formação escolar, o projeto chamado *Ensino de filosofia no ensino médio* sucumbiu diante da força antidemocrática da, assim chamada, *Medida Provisória do Ensino Médio* de 2016. Certamente não sem resistência, principalmente por parte dos estudantes secundaristas (*Os Ocupas*) que ocuparam escolas em todo o Brasil, mas de fato sem força suficiente para vencer o debate político, a campanha midiática, a força policial e a estratégia de desocupação elaborada por seus respectivos governos municipais e estaduais (sim, alguns governos municipais e estaduais que hoje, em meio ao caos da COVID-19, suplicam ao governo federal um mínimo de respeito pelo conhecimento científico, enquanto sepultam sem ritos fúnebres os corpos de pessoas que não tiveram a oportunidade de aprender sequer a distinção entre compreensão mítica e explicação científica da realidade).

Já no contexto da sua publicação, em de 22 de setembro de 2016, qualquer investigação preocupada com o “espírito da lei” evidenciava que a *Medida Provisória n° 746* se opunha frontalmente, não apenas ao *telos* do ensino de filosofia no ensino médio, mas também à intrínseca relação entre o ensino de filosofia e o ensino das demais ciências. O fato era que a sequência

de mudanças legais iniciada com a publicação daquela *MP* antecipava as arbitrariedades da futura reforma da educação básica de 2017.

Já no Caput dessa *MP*, a tragédia era anunciada como alteração da própria Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) proposta nos seguintes termos:

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

O que interessava, para uma análise crítica atenta às propostas de mudança na época, eram as outras providências referidas. Entre elas estava, primeiramente, o fato de que tal Medida Provisória anulava o *modus operandi* de construção do *Plano Nacional de Educação* estabelecido pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009.

Neste sentido, a *MP* concentrava suas forças em um ataque direto ao principal pilar do sistema brasileiro de educação, a saber, o artigo 214 da Constituição Federal, o qual determinava:

[...] A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos

níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas.

Tratava-se de um ataque direto ao dispositivo legal que, tal como analisado por Britto, estabelecia a “previsão de duração decenal do PNE e ao objetivo expresso de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração entre os entes federados” (2015, p. 19).

Destruída a base constitucional, a Medida Provisória passava, então, a investir seus ataques contra as legislações específicas que regulamentavam o ensino. Entre outros ataques, a MP revogava a Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, denominada Lei Haddad, cujo Caput anunciava a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia no ensino médio do seguinte modo:

Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

Diante daquele quadro, e quando se considerava ainda no contexto da publicação da MP o período de quase uma década em que vigorou a Lei Haddad, era preciso reconhecer a seguinte implicação. Se em 20 de dezembro de 1996 havia nascido, para todos os estudantes do ensino médio, o direito ao conhecimento filosófico disponível na cultura ocidental, e o dever do Estado em garanti-lo em todo o território nacional, então em 22 de setembro de 2016 havia morrido tal garantia legal positivada pela Lei Haddad.

A pergunta que ficava, naquele contexto, era a seguinte: morta a lei, só nos caberia descansar em paz?

## Aonde se queria chegar e já não se podia mais

Os argumentos do *Posfácio*, redigidos no contexto da publicação da *Medida Provisória n° 746*, precisam ser retomados e revisados aqui, em suas linhas gerais, com o intuito de garantir o registro de algumas características específicas do ensino de filosofia que possam servir, tanto de fonte documental para as futuras pesquisas históricas, como de motivação para a luta pela reconquista da garantia constitucional da emancipação pela educação, por meio do ensino da filosofia<sup>5</sup>. Neste sentido, é importante retomar os dois pilares fundamentais das reflexões acerca da formação de professores de filosofia que realizaram seus estágios de docência antes da vigência da nova Base Nacional Comum Curricular.

O primeiro pilar é teórico e pode ser apresentado a partir de uma breve exposição sistemática do consenso, anterior à BNCC-EM (2018), acerca da autonomia e da emancipação política própria de todo ato de ensinar e aprender filosofia, e sua relação com as ciências, no contexto do ensino médio. Neste sentido, trata-se de apresentar tanto o pano de fundo teórico, a discrepância entre o que era tomado como *telos* do ensino de filosofia no ensino médio e as diretrizes do MEC vigentes até 2016, bem como o principal ponto de convergência defendido pelos estudiosos dos métodos de ensino de filosofia no ensino médio (muito bem definido por Ronai Rocha como *curiosidade pelo conhecimento científico*), que dava sustentação à formação daqueles novos docentes que realizaram estágio docência naquele contexto.

O segundo pilar é político e consiste em explicitar o fato histórico do ataque à educação emancipadora, ou seja, trata-se de descrever o objeto de estudo das futuras investigações cien-

---

<sup>5</sup> Não discutirei aqui os pressupostos iluministas dessa esperança.

tíficas sociais chamado de desestruturação do projeto de emancipação, o qual fora instituído pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Deste modo, este segundo pilar encerra o papel histórico que o primeiro pretende assumir com a análise do *telos* que orientava a formação de professores no estágio docência anterior à nova BNCC-EM.

Neste sentido, recupera-se também aquilo que se considerava ser um ponto consensual entre as perspectivas de ensino de filosofia presente nos principais trabalhos publicados no Brasil após a reintrodução da disciplina filosofia na educação básica, os quais também inspiraram e inspiram a formação dos professores de filosofia. Tratava-se, por exemplo, das perspectivas adotadas nos trabalhos publicados por Ronai Rocha, Walter Kohan, Silvio Gallo, Elisete Tomazetti, entre outros. Do mesmo modo, e ainda que não tenha sido escrito com orientação para o ensino de filosofia no ensino médio, o trabalho de Mário Porta era concebido na mesma perspectiva, uma vez que se definia como uma análise sobre a didática e a metodologia do estudo filosófico. Em suma, tomados em conjunto, esses estudos sobre o ensino de filosofia tratavam de conceber o ensino e o aprendizado da filosofia por meio da apresentação e da apropriação do problema/problematizar, da questão/questionar, da pergunta/perguntar ou, como formula Rocha, da curiosidade pelo conhecimento disponível no discurso filosófico e, também, científico.

Finalmente, destacava-se que essas perspectivas adotadas pelos estudiosos dos modelos de ensino de filosofia atendiam a perspectiva do projeto de educação interdisciplinar (ou de transversalidade) reivindicada pelo projeto de educação básica do MEC, embora a recíproca não fosse verdadeira, como se verá a seguir. Em outras palavras, os anos que sucederam a inclusão da disciplina filosofia no currículo da educação básica serviram, não apenas para formação do consenso acerca dos métodos compatíveis com sua especificidade de ensino filosofia, mas

também para a concepção de um modo de ensino de filosofia essencialmente interdisciplinar. Neste sentido, o método de ensino desenvolvido por Gallo, o SPIC, assumiu o protagonismo na luta do ensino de filosofia contra as “*tecnologias do eu*”, ao mesmo tempo em que se tornou também uma tecnologia para o ensino de filosofia.

### **O problema que impedia ir aonde se queria e sua solução**

Olhando o passado recente a partir do caos educacional instaurado como “projeto governamental de desconstrução de tudo o que está aí”<sup>6</sup>, uma pergunta se impõe de imediato: todos os problemas metodológicos estavam resolvidos e a filosofia, no ensino médio, nadava no mar da tranquilidade até 2016?

Claro que não!

Além da clássica discussão quanto aos conteúdos que deveriam ser ministrados em cada um dos três anos do Ensino Médio (história da filosofia, temas filosóficos ou problemas filosóficos), uma dificuldade na própria concepção curricular do Ensino Médio se impunha radicalmente. Em outras palavras, se para a perspectiva do projeto do MEC a relação entre a disciplina filosofia e as disciplinas das demais ciências era tida como harmônica, para a perspectiva dos estudiosos do ensino de filosofia o projeto do MEC era tido como equivocado em alguns pontos fundamentais. Deste modo, e como solução, os estudiosos do ensino de filosofia demandavam uma correção na própria concepção de currículo do ensino médio. Em resumo, era exatamente por esse motivo que se *lutava*, a saber, *por uma reclassificação dos tipos de ciências e suas tecnologias (ciências da natu-*

---

<sup>6</sup> Projeto tácito, mas declarado publicamente pelo atual Presidente da República e seu Ministro da Educação sob o rótulo de ataque ao comunismo vigente nas instituições educacionais.

reza, ciências humanas e linguagens) orientadas pelos tipos de curiosidades próprias do ser humano. Retomemos os detalhes daquela demanda.

Em seu livro *Ensino de filosofia e currículo*, no capítulo em que analisou a possibilidade interdisciplinar do exercício da filosofia no ensino médio, intitulado “*Por uma transversalidade pedestre*”, Rocha (2008) problematizou, de modo sistemático, a comparação (quadro 1) entre a classificação das ciências estabelecidas pelo MEC e aquilo que ele denominou curiosidades humanas fundamentais, as quais compõem o intrínseco desejo humano de conhecer.

Quadro 1

<b>Classificação do MEC</b>	<b>Curiosidades humanas</b>
Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias: Física, Química, Biologia, Matemática.	Como é o ‘mundo’ sem as gentes? Curiosidade sobre a natureza.
Ciências Humanas e suas tecnologias: Filosofia, Geografia, História, Sociologia.	Como é o mundo com as gentes? Curiosidades sobre o mundo enquanto habitado por gentes.
Linguagem, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras, Espanhol, Artes Educação Física.	Curiosidades sobre nossas capacidades compreensivas e expressivas: Exploração de si-mesmo, enquanto mente e corpo.
?	Curiosidades sobre os aspectos formais da realidade. Matemática, uma ciência <i>sui generis</i> .
?	Curiosidades sobre todas as curiosidades

Fonte: Rocha, 2008, p. 32.

A análise de Rocha, enriquecedora em muitos aspectos, demarcou dois pontos fundamentais, a saber, um problema e sua solução.

No que se refere ao problema, Rocha indicou que o projeto educacional, em vigor até 2016, pressupunha a existência de *cinco tipos característicos de curiosidades humanas* frente a um grupamento menor composto por *três tipos de ciências ou discursos científicos*. Em outras palavras, a análise de Rocha, muito bem desenvolvida no livro, demonstrou que havia uma falha estrutural, encontrada na relação entre organização dos conhecimentos científicos e tipos de curiosidades próprias dos estudantes, que dificultava não apenas a organização, mas também o processo do ensino e do aprendizado em todas as disciplinas do ensino médio.

Em relação à solução, Rocha sustentou a tese de que seria preciso reconhecer o lugar e o modo como se dá essa curiosidade humana, para, então, reorientar a apropriação dos discursos científicos. Em outras palavras, tratava-se de uma reorientação do tipo de discurso científico em função do tipo específico de curiosidade devidamente correspondente, pois esta reorientação seria *conditio sine qua non* do processo do ensino e do aprendizado em todas as áreas científicas disponíveis no currículo do ensino médio.

Tendo em vista o problema e o fato de que a proposta de solução estava orientada, fundamentalmente, pela curiosidade humana, Rocha sustentou que a filosofia assumiria dois papéis interdisciplinares fundamentais no ensino médio, a saber:

- Caracterização do aspecto filosófico da interdisciplinaridade, por meio da delimitação do objeto no universo dos discursos científicos que compõem o currículo: tratava-se de reconhecer os conteúdos filosóficos (temas, problemas e teses histórico-filosóficas) nos próprios discursos científicos, ou disciplinas, do currículo do ensino médio.

- Caracterização do aspecto filosófico da interdisciplinaridade, por meio da delimitação das condições de possibilidade de compreensão por parte do sujeito: reagrupamento desses discursos científicos, ou disciplinas, em função da correspondência para com o tipo específico de curiosidade humana.

A análise dessa dupla caracterização da interdisciplinaridade filosófica, tal como pensada no contexto do ensino médio, explicitava a dimensão mais radical da natureza do conhecimento em questão. Em outras palavras, reagrupar os discursos científicos em função dos tipos de curiosidade permitia uma reclassificação de tais discursos a partir da fundamentação última do conhecimento (sintático, semântico e pragmático). Do mesmo modo, a reorganização também permitia uma reflexão sobre a própria experiência filosófica fundamental a partir de um lugar em que esta distinção epistemológica se impunha, a saber, de uma experiência estética (vivência) do sentido.

A análise de Rocha (2008), portanto, sugeriu resumidamente a seguinte classificação:

Quadro 2 - Eixo sintático ⇔ ciências formais

<b>Eixo do Conhecimento</b>	<b>Relação com o mundo</b>	<b>Relação conosco mesmos</b>
Eixo sintático do conhecimento humano  <b>SINTÁTICA</b>	<b>Ciências Formais</b> Matemática e lógica (dedutivas): não precisam dar conta de referência e verificação de enunciados no mundo (o cientista investiga a relação entre signos).	Estas ciências valem-se do léxico, regras de inferência, axiomas etc. A dimensão semântica do conhecimento ('verdadeiro' e 'falso') aqui diz respeito à validade do uso de regras de inferência etc.

Fonte: Rocha, 2008, p. 180.

Quadro 3 - Eixo semântico ⇔ ciências materiais

<b>Eixo do conhecimento</b>	<b>Relação com o mundo</b>	<b>Relação conosco mesmos</b>
<p>Eixo semântico do conhecimento humano.</p> <p><b>SEMÂNTICA</b></p>	<p><b>Ciências Materiais</b> Física, Química, Biologia (indutivas): os enunciados são objetos de verificação ou validação empírica, a partir de esquemas conceituas.</p>	<p>Além de preservar a dimensão “sintática” do conhecimento, a dimensão semântica do conhecimento (‘verdadeiro’ e ‘falso’) precisa da adequação dos enunciados aos estados de coisas descritos.</p>

Fonte: Rocha, 2008, p. 180.

Quadro 4 - Eixo pragmático ⇔ ciências humanas

<b>Eixo do conhecimento</b>	<b>Relação com o mundo</b>	<b>Relação conosco mesmos</b>
<p>Eixo pragmático do conhecimento humano.</p> <p><b>PRAGMÁTICA</b></p>	<p><b>Ciências Humanas</b> Psicologia, História, Economia, Antropologia etc. (têm por objeto o ser humano tomado como ser de sentido): O ‘sujeito’ investiga ‘objetos-sujeitos’. Tanto o sujeito quanto ‘os objetos’ possuem uma dimensão histórica,</p>	<p>Preserva-se as dimensões sintática (relação entre signos) e semântica (‘verdadeiro’ e ‘falso’) do conhecimento, tendo presente que esse esquema conceitual investiga um ‘sistema de sentido’, assim exige mecanismos adicionais</p>

	cultural, social, valorativa etc.: as ações e os eventos são revestidos de sentido, não-compreensíveis apenas como naturais.	de segurança e validação daquilo que afirma.
--	--	--

Fonte: Rocha, 2008, p. 185.

Esta esquematização das três possíveis relações interdisciplinares entre os três grupos de disciplinas científicas e a filosofia, tomadas sob uma perspectiva epistemológica (sintática, semântica e pragmática), oferecia um ótimo exemplo do alcance interdisciplinar do trabalho filosófico desenvolvido pelos estudiosos do ensino de filosofia, após a inclusão da disciplina filosofia no ensino médio. Em suma, fosse com base na investigação sobre o papel da disciplina filosofia no currículo, como fez Ronai, ou com base no método de ensino a partir de problematização para a experiência do conceito, como fez Gallo, por exemplo, essas investigações apontavam para o que havia de mais fundamental: a própria experiência filosófica. Tratava-se, portanto, de reconhecer a relação fundamental entre a curiosidade do sujeito e natureza da ciência propriamente correspondente a ela, fundada na própria atividade existencial do ensino e do aprendizado de filosofia no ensino médio. Em outras palavras, tratava-se de apontar para o problema ontológico de uma experiência estética do sentido.

Ainda naquele contexto do *Posfácio* foram apresentadas algumas considerações sobre o problema do sentido e sua experiência estética do ensino e do aprendizado, sem qualquer pretensão de sustentar uma tese forte, mas descrevendo tal experiência estética a partir da prática docente realizada durante as atividades de estágio. Tais considerações devem ser retomadas aqui, com o propósito de lançar luzes sobre a alternativa que

será apresentada mais adiante, ainda que em sua primeira descrição pretendessem apenas reafirmar que havia um caminho definido a percorrer e, portanto, era preciso dizer qual seria ele.

### **A partir de onde tudo isso fazia sentido**

O ponto de vista da interdisciplinaridade, apresentado por Rocha, estava epistemologicamente orientado por uma convergência de perspectivas que indicava a possibilidade de pensar a filosofia contemporânea a partir de um núcleo comum, a saber, o sentido. Certamente não se tratava de uma definição<sup>7</sup>, mas da indicação de um problema comum que explicita um aspecto central dos fundamentos das grandes áreas da filosofia contemporânea, as quais são distinguidas, geralmente, como radicalmente opostas (filosofia analítica versus filosofia hermenêutico-fenomenológica). Do mesmo modo, não se tratava, ali, de desenvolver a sustentação teórico-filosófica para a manutenção da interpretação proposta, a qual se reconhecia ser amplamente questionável sob a ótica das divergentes perspectivas filosóficas (principalmente da filosofia analítica). De modo contrário, consideravam-se apenas algumas bases recentemente assumidas pelos teóricos do ensino de filosofia, as quais apontavam um aspecto possível para caracterizar e vincular a unidade da filosofia e sua relação com os três grupos de discursos científicos, ainda que não descartassem as divergências e as particularidades das áreas específicas.

Certamente a tese *Pergunta e Resposta*, de Collingwood (2018), poderia ter sido apresentada como norteadora dessa proposta, mas uma versão da mesma aplicada ao ensino também estava detalhadamente apresentada no livro de Mário Porta (2002), intitulado “*A filosofia a partir de seus problemas: didática e metodologia do estudo de filosofia*”. A sustentação da tese

---

<sup>7</sup> A definição de *sentido*, tal como a definição de *ser*, traz em si a questão mais radical da filosofia.

central de Porta, que reconhece suas limitações, foi apresentada no terceiro capítulo do seu livro, intitulado “*A unidade da filosofia contemporânea do ponto de vista da história da filosofia*”. Não se tratava de reproduzir tal tese<sup>8</sup>, mas de demarcar que ela pôde

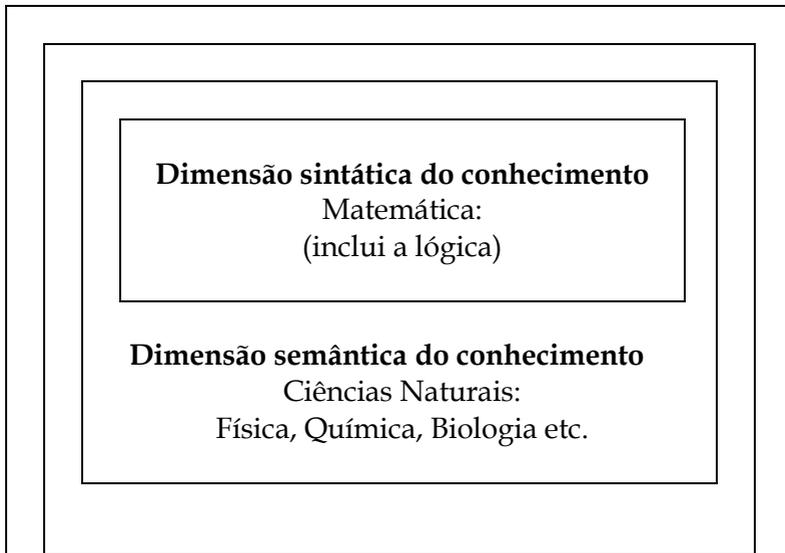
---

<sup>8</sup> Porta diz, acerca da possibilidade de indicar a unidade da filosofia contemporânea a partir do sentido tomado como o problema fundamental pela filosofia analítica, pela filosofia hermenêutica e pela fenomenologia (e, obviamente, por todas as linhas filosóficas contemporâneas que se desenvolvem a partir dessas bases): “O sentido em questão na reflexão analítica é aquele próprio dos enunciados linguísticos e possui caráter proposicional. Importante vantagem do sentido linguístico-proposicional é permitir uma tematização precisa, tanto no caso concreto quanto da conceitualidade geral necessária para pensá-lo, ele é, contudo, claro está, limitado. O conceito hermenêutico de sentido é, sem dúvida, mais amplo. Trata-se ‘também’ do sentido do enunciado linguístico e estruturas proposicionais, não obstante, assim mesmo, de atos, personalidades, fatos históricos, objetos culturais de todo tipo e, em geral, de ‘totalidades’ e ‘estruturas’. A referida amplitude o compromete, em princípio, com uma imprecisão. Ora, se esta é inegável, não se pode esquecer o explícito intento de Dilthey de delimitar e articular de modo unitário os diversos modos de significação em uma teoria universal da significação, na qual o sentido lógico-proposicional representa tão-só um aspecto. No caso da fenomenologia, vale em princípio algo similar ao exposto a propósito da hermenêutica. Seu próprio desenvolvimento a leva a focalizar-se em duas questões de decisiva importância, não só para ela mesma, senão também para as duas tradições restantes: 1) É todo sentido suscetível de uma formulação linguística ou há sentidos que são intrinsecamente extralinguísticos? 2) É todo sentido proposicional ou proposicionável? Uma forma ‘técnica’ que assume esta importante discussão (porém, não a única possível)

ser concebida na base das investigações que norteavam os estudos sobre o ensino e o aprendizado da filosofia. Em outras palavras, a tese central de Porta mantinha uma relação harmônica e coerente com as perspectivas metodológicas de ensino de filosofia desenvolvidas por outros pesquisadores da área (como Walter Kohan, Silvio Gallo, Ronai Rocha etc.), não apenas porque expunha o problema do sentido como questão fundamental da filosofia contemporânea, mas fundamentalmente porque permitia remeter o problema do aprendizado da filosofia a uma vivência que levava à compreensão do sentido pressuposto por todo conceito científico e filosófico.

Para situar esta tese acerca da posição radical do sentido no contexto das classificações epistemológicas proposta por Ronai, retomemos a seguinte esquematização:

#### Quadro 5 - Dimensões do conhecimento



---

se refere à interpretação do noema husserliano.” (2002, p. 172-3).

**Dimensão pragmática do conhecimento**

Ciências Sociais:  
História, Geografia, Psicologia etc.

**Mundo da Vida**

Onde se encontram situados os nativos falantes de uma língua natural; âmbito histórico, social, político, econômico, cultural, técnico etc.

Fonte: Rocha, 2008, p. 185.

No esquema acima, proposto por Rocha como uma aplicação do modelo de Newton da Costa, o lugar do sentido torna-se evidente a partir do mundo da vida, pois consistiria no âmbito mais amplo, que sustentaria significativamente todas as dimensões epistemológicas.

Diante deste quadro comparativo, portanto, a sistematização proposta neste trabalho destacava, fundamentalmente, que o caminho da formação docente para o ensino de filosofia no ensino médio, bem como as reflexões sobre a docência, reconheçam uma vivência capaz de abrir ou desvelar, não apenas o sentido dos conceitos filosóficos que sustentavam os discursos científicos (próprios das disciplinas do currículo do ensino médio), mas essencialmente o jogo vivencial no qual estaria inserida a possibilidade de compreensão (e incompreensão) de todo e qualquer conceito.

Naquele contexto da sanção da Medida Provisória nº746/2016, esse era o caminho que se perdia no crepúsculo daquilo que suspeitávamos ser o “apagar das luzes”.

O que veio depois disso? A BNCC-EM!

## A BNCC por ela mesma em cinco definições e um fluxograma

Nesta seção eu apresento três definições e um fluxograma, presentes na própria BNCC-EM, os quais apresentam a lei que a define, sua materialidade legal, seu *telos* e o layout com a nova forma da organização da educação básica. Além disso, apresento também as definições de *competência* e *habilidade*, as quais estabelecem os novos objetivos do ato de ensinar e aprender filosofia nas escolas.

1ª - O ato legal que instituiu a BNCC-EM (ou sua definição eficiente)

“RESOLUÇÃO Nº 4, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017<sup>9</sup>, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. (BRASIL, 2018, p. 120)

2ª - O conteúdo da BNCC-EM (ou sua definição material)

---

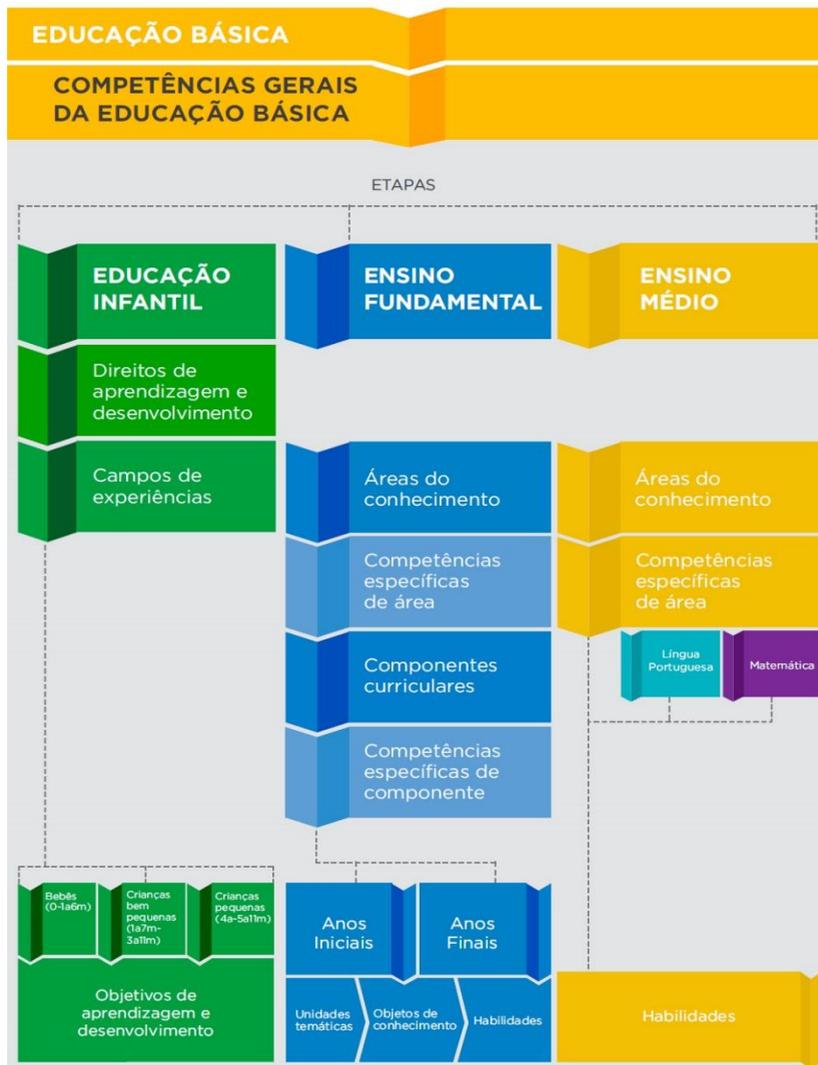
<sup>9</sup> No dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Lembrando que a BNCC aprovada se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, sendo que a Base do Ensino Médio será objeto de elaboração e deliberação posteriores. (MEC, 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> )

“A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)”. (BRASIL, 2017, p. 7)

3<sup>a</sup> - A finalidade da BNCC-EM (ou sua definição teleológica)

“Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)<sup>1</sup>, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p. 7-8)

4ª – A nova organização da BNCC-EM (ou sua definição formal)



## EDUCAÇÃO BÁSICA

### COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os dois outros conceitos nucleares da BNCC-EM são *competência* e *habilidades* e são definidos nos seguintes termos<sup>10</sup>.

- **Competência**

“Na BNCC, *competência* é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos),

---

<sup>10</sup> Trata-se aqui, apenas, de apresentar os conceitos de *competência* e *habilidade* com o propósito de indicar o lugar “transdisciplinar” reservado para o ensino de filosofia na BNCC. Neste sentido, não trato da distinção entre os aspectos efetivos e utópicos intrínsecos à tais conceitos. Além disso, não trato também do contexto neoliberal em que a reforma consumada com a BNCC se instalou. Esta tarefa será desenvolvida num trabalho futuro. No entanto, reconheço que dado o contexto neoliberal de sua implementação, tal como descreve MELO & MAROCHI (2019), a restrição das *competências* filosóficas ao seu caráter meramente utópico (e *transdisciplinar*) elimina a possibilidade de uma educação emancipadora e autônoma. Neste sentido, “as *competências* são uma forma de adaptação do projeto educacional a este tipo de sociabilidade, que esvazia as qualificações profissionais para percursos laborais individuais, inseguros, sujeitos a constantes avaliações. Assim, o cosmopolita, como empreendedor de si mesmo, é o projeto de formação humana adequada ao espírito performático neoliberal” MELO & MAROCHI (2019, p. 1).

habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2018. p. 8)

A BNCC não define explicitamente o conceito de *habilidade*, mas é possível inferir a definição que propusemos a partir do conceito de *competência*.

- **Habilidade**

Tipo específico de competência em que a *mobilização de conhecimentos, definidos como conceitos e procedimentos, se tornam práticas cognitivas e socioemocionais*.

### **O caráter filosófico do *desenvolvimento de competências e da aquisição de habilidades***

Apresentada a estrutura da BNCC, uma pergunta se impõe de imediato, a saber, é possível encontrar algum ponto positivo nesta proposta que resultou de uma afronta ao processo de construção democrático do *plano nacional de educação*? A resposta para esta pergunta é afirmativa quando reconhecemos o fato que a BNCC preservou as garantias, ou ao menos o ideal, do educar autônomo e emancipatório no modo como propôs a efetivação das *competências e habilidades* no processo educativo. Vejamos os detalhes desta perspectiva.

Ao definir *competências e habilidades* nos termos apresentados na seção anterior, a BNCC não eliminou o *telos* filosófico que sustenta o ideal de emancipação educativo. Pelo contrário, ela garantiu as condições formais do ensino de filosofia, ainda que sustentada a partir de uma perspectiva interdisciplinar, ao

definir as linhas gerais de 10 classes de *competências*. Neste sentido, o próprio ensinar orientado ao desenvolvimento de determinadas *competências* e à aquisição de determinadas *habilidades* pressupõe que a educação básica, como um todo, está orientada por linhas filosóficas específicas capazes de garantir a autonomia de pensamento. O quadro abaixo relaciona, de modo sugestivo, uma área filosófica a cada uma das 10 classes de *competências* definidas na BNCC (p. 9-10).

	Competências definida na BNCC	Classificação filosófica sugerida
01.	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Competência em hermenêutica filosófica
02.	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	Competência em filosofia da ciência

03.	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Competência em filosofia da arte e estética
05.	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	Competência em filosofia da tecnologia.
06.	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Competência em Ética e Antropologia filosófica.
07.	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência	Competência em lógica e argumentação, ética prática, filosofia do direito e

	socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	ética utilitarista.
08.	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	Competência em fenomenologia, existencialismo e ética das virtudes.
09.	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	Competência em filosofia política, ética e filosofia dos direitos humanos.
10.	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Competência em ética deontológica e princípalismo.

Bem observado, a coluna da direita apresentada no quadro acima não passa de uma sugestão de orientação filosófica

pressuposta em cada uma das dez competências gerais definidas na BNCC. Certamente, reconhecer a possibilidade do ensino de filosofia, como fizemos aqui, está muito distante de encontrar na BNCC as condições efetivas de sua realização<sup>11</sup>. De qualquer modo, como ressaltai no início deste trabalho, trata-se aqui de reconhecer que um ideal filosófico foi mantido em seus fundamentos e cabe, daqui em diante, indagar pelo modo de orientar o ensino de filosofia para a realização deste ideal. Assim, podemos dizer que será como instrumento orientado para a efetivação deste ideal que programas como o *Residência pedagógica em filosofia* se colocam como fundamentais no processo de uma educação para emancipação e autonomia.

Neste sentido é que indico, ainda que a título de considerações finais, um lugar para o ensino de filosofia na educação básica sustentado, inclusive, como projeto de um governo que desdenha abertamente seu ensino.

### Considerações finais

Para concluir esta análise, que se propôs corrigir o ar de desesperança filosófica publicada no *Posfácio* (BRITO, 2017), podemos retornar ao “quadro 5 - dimensão do conhecimento” (Rocha, 2008, p. 185) apresentado acima.

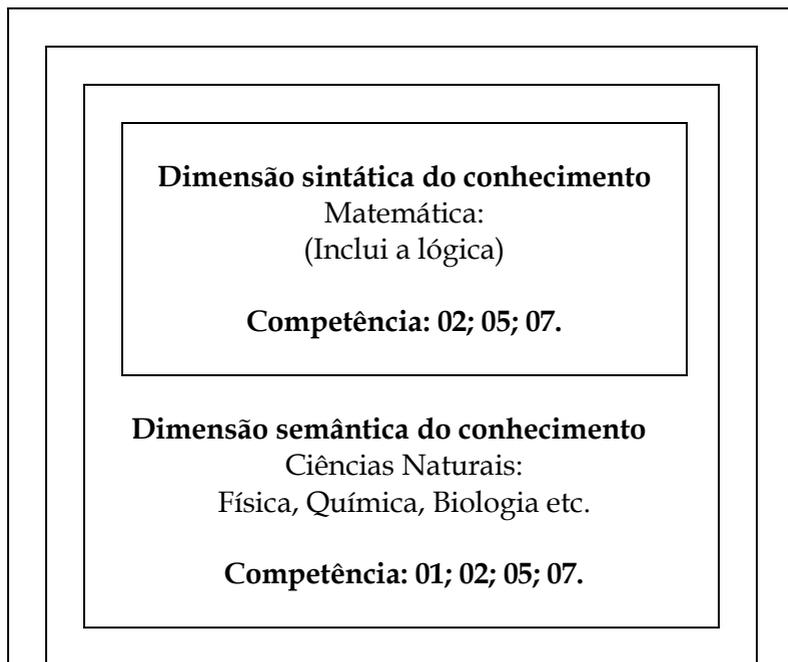
Mostrei, a partir da proposta de Rocha (2008), como é possível reorientar filosoficamente os currículos e, com isso, estruturar o ensino e o aprendizado da filosofia a partir dos “pares ordenados” (perguntas, respostas), (problemas, teorias), (curiosidades, disciplinas). Neste sentido, trata-se de manter a tradição da *pergunta* inaugurada por Collingwood, a qual vincula o

---

<sup>11</sup> Dada a urgência e a complexidade desta questão, a análise das condições efetivas para a realização do ensino de filosofia serão desenvolvidas num trabalho futuro.

SPIC, de Silvio Gallo, ao *ensino de filosofia a partir de seus problemas*, de Porta. A diferença, agora, é que áreas da filosofia entram em cena como *competências* e *habilidades* a serem efetivamente desenvolvidas, inclusive como modo de evitar a desumanização do ensino e o seu uso por um projeto neoliberal<sup>12</sup>.

O quadro 5 – “Dimensões do conhecimento” poderia ser completado, então, com as seguintes sugestões de *competências* a serem desenvolvidas.



---

<sup>12</sup> Com isso indico, apenas, que a presença da filosofia no ensino é necessariamente um modo de resistência, a partir de dentro, ao projeto neoliberal imposto pelo Banco Mundial. Um outro modo de reconhecer a força interna do *filosofar* na educação básica, no que se refere à resistência ao projeto neoliberal, é analisar as propostas de currículo defendidas pelo *Ocupas*, em 2016, no enfrentamento direto à reforma do ensino médio.

**Dimensão pragmática do conhecimento**

Ciências Sociais:  
História, Geografia, Psicologia etc.

**Competência: 01; 05; 06; 07; 08; 09; 10.**

**Mundo da Vida**

Onde se encontram situados os nativos falantes de uma língua natural; âmbito histórico, social, político, econômico, cultural, técnico etc.

**Competência: 01; 03; 05; 06; 07; 08; 09; 10.**

A possibilidade de efetivar o que aqui está apenas sugerido é, portanto, algo que o *Programa residência pedagógica em filosofia* enfrenta como desafio maior. Inclusive porque, encerrada sua edição experimental, a qual permitiu compor o quadro acima, abre-se a partir do segundo semestre de 2020 uma nova edição.

A questão que se coloca, portanto, indaga pelo modo como o caráter utópico das *competências* e *habilidades*, concebidas a partir de uma abstração transdisciplinar, será efetivado no ensino médio por meio do *Programa residência pedagógica em filosofia*. Neste sentido, a tese de que o ensino de filosofia deve ser orientado para “o desenvolvimento de competências e a aquisição de habilidades” já pressupõe *competências* e *habilidades* didático-filosóficas” dos docentes na resistência ao contínuo projeto de desumanização da educação voltada para a autonomia e emancipação. Conseguirá o *Programa residência pedagógica em filosofia* realizar este trabalho de Hércules? Quem viver verá!

## Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 59/2009**. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emen-das/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emen-das/emc/emc59.htm). Acesso em: 5 nov 2016a.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 11.684/2008**. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm). Acesso em: 12 nov 2016b.
- \_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº746/2016**. <https://www25.senado.leg.br/web>. Acesso em: 10 nov 2016c.
- BRITO, E. O. **Posfácio a uma década iluminada: filosofia no ensino médio (★2008 – †2016)**. In. *Ensino de filosofia nas escolas: perspectivas, reformas e incógnitas*. Guarapuava: Apolodoro, 2017, p. 189 – 202. <http://apolodorovirtual.com.br/> Acesso em: 10 março 2020.
- BRITTO, T. F. **Passo a passo no Legislativo: os caminhos do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional**. In: GOMES, A. V. A.; BRITTO, T. F. de (org). **Plano Nacional de Educação [recurso eletrônico]: construção e perspectivas**. Brasília: Câmara dos Deputados, Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015.
- COLLINGWOOD, R. G. **Pergunta e resposta**. Trad. Adriano Picoli e Evandro de Oliveira Brito. PERI-Revista de Filosofia, v. 10, n. 02, 2018, p. 235–245.
- GALLO, S. **Filosofia experiência do pensamento**. São Paulo: Scipione, 2014.
- KOHAN, W. O. **Infância entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MELO, A. de; MAROCHI, A. C. **Cosmopolitismo e performance: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular**. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 35, e203727, 2019. Epub Nov 25, 2019. Acesso em: 10 nov 2016. <https://doi.org/10.1590/0102-4698203727>.

PORTA, M. A. G. **A filosofia a partir de seus problemas**. São Paulo: Loyola, 2002.

ROCHA, R. P. da. **Ensino de filosofia e currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

# QUESTÃO DE MÉTODOS: COMO CONSTRUIR EXERCÍCIOS E AVALIAÇÕES EM UMA AULA DE FILOSOFIA - UM ENSAIO PRÁTICO

Camila Bozzo Moreira<sup>1</sup>  
Diego dos Anjos Azizi<sup>2</sup>

## Introdução

O presente ensaio é fruto de reflexões sobre as práticas de um professor e uma professora, tanto no ensino básico quanto no superior. Ao formarmos professoras e professores, nos deparamos com uma série de discursos cristalizados sobre a educação que acaba obscurecendo a práxis<sup>3</sup> pedagógica. Muitas e muitos colegas rejeitam, por princípio, as disciplinas da Educação na licenciatura em Filosofia (o que é, de fato, uma contradição atroz), usando o discurso de que “os alunos aprendem sozinhos a dar aulas quando pisam na sala” ou “é melhor

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras-Português/Alemão pela UFPR. Mestra em Letras-Estudos da tradução pela USP. Especialista (Referendariat) em metodologia de ensino de língua alemã pela ZFA (Zentralstelle für Auslandsschulwesen) com formação pelo Colégio Porto Seguro e pela Friedrich-Schiller-Universität Jena. Doutoranda em Letras-Estudos Literários pela UFPR.

<sup>2</sup> Graduado e mestre em Filosofia pela PUC-SP. Especialista em Ciência Política pela FESP-SP. Doutorando em Filosofia pela UFPR. Professor da licenciatura em Filosofia da UNICENTRO-PR.

<sup>3</sup> Aqui no sentido de ação e reflexão sobre a ação.

que eles saibam mais dos conteúdos do que dos métodos”, como se houvesse o falso dilema de escolher entre um ou outro aspecto da formação e como se o tornar-se professor fosse algo orgânico, espontaneamente adquirido. Há, em muitos cursos de Filosofia, certa rejeição às reflexões sobre a Educação e os métodos de ensino-aprendizagem e, com isso, um desconhecimento imenso de quem deveria dar cursos de metodologia de ensino em Filosofia ou práticas de ensino em Filosofia sobre como ensinar a ensinar. Como estudantes de Filosofia podem aprender a dar aulas se ninguém os ensina? Como é possível que o simples fato de ter contato com “conteúdos filosóficos” habilite alguém a ensiná-los?

Tais posições geralmente surgem de professoras e professores universitários que nunca atuaram na educação básica nem se interessaram por estudá-la, tomando o ensino superior e sua realidade como o modelo a ser seguido<sup>4</sup>. Não é incomum que estudantes tentem (sem sucesso) emular as aulas que tiveram na universidade quando começam a atuar no ensino básico, isso porque não lhes foram ensinadas formas de elaboração do conteúdo, de preparação de aulas, de avaliação do aprendizado, nas disciplinas que deveriam ser dedicadas a isso. Some-se a isso a tendência atual dos discursos pedagógicos hegemônicos em se assemelharem ao *coaching*<sup>5</sup>, transformando a atividade

---

<sup>4</sup> Danilo Marcondes Filho relata exatamente isso no início de seu artigo intitulado “Ensino de Filosofia: uma tarefa impossível?”. Disponível no volume especial sobre ensino de Filosofia da revista “O que nos faz pensar”, Rio de Janeiro, v.28, n.44, jan.-jun. 2019.

<sup>5</sup> Um exemplo disso é o livro de Doug Lemov, amplamente divulgado aqui no Brasil, intitulado “Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência”. São Paulo: Da Boa Prosa: Fundação Lemann, 2011. Tal como uma palestra motivacional ou um livreto de autoajuda, o livro propõe fórmulas prontas (do contexto norte-americano) para que um professor

docente em um mero “treino”, dessubjetivando os profissionais, enfatizando que o cuidado com os “métodos puros” se sobrepõe ao cuidado com os conteúdos a serem ensinados. Nesse sentido, a docência não seria mais do que um conjunto de aparatos técnicos que alguém repete para obter os mesmos resultados, o que é impossível de obter em sala de aula, tendo em vista os múltiplos contextos, as múltiplas subjetividades e as múltiplas experiências que são criadas em cada uma das salas de aula.

Este texto, portanto, pretende refletir de maneira breve sobre o cenário brasileiro acerca dos métodos de ensino-aprendizagem, mais precisamente sobre o ensino de Filosofia, e oferecer um auxílio para a elaboração de exercícios e avaliação de conteúdos ensinados em uma aula de Filosofia. Claro que é preciso, aliado a essa técnica, compreender como preparar o plano de aula, usar os materiais didáticos, construir o ambiente de aprendizagem e cuidar do conteúdo a ser ensinado, dominá-lo e saber relacioná-lo com a vivência em sala de aula. Oferecemos aqui apenas um auxílio para o primeiro item indicado acima, em outras oportunidades poderemos focar nos outros restantes.

---

seja um campeão, tal como um vendedor ou um bancário que precisa bater metas. A crítica a esse modelo “bancário” (que não é novo) já foi feita por Paulo Freire em sua “Pedagogia do oprimido”. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2014. Note-se que o subtítulo do livro de Lemov fala sobre um professor “campeão de audiência”. Não é à toa que esses termos apareçam, já que nessa concepção pedagógica, o que está em jogo é se adequar ao *status quo*, não compreendê-lo nem criticá-lo. Uma aula, aqui, não passa de um show, que será avaliada em termos de preferência ou rejeição de acordo com sua atratividade, interatividade e diversão, tal como um programa de televisão ou um canal de *youtube*.

## A educação e os novos (ou a ausência de) métodos

Muito se fala atualmente sobre metodologias de ensino e o mantra mais cantado é o das metodologias ativas. Muitas vezes colocadas fora de contexto, tais metodologias (como a sala de aula invertida, aprendizagem híbrida, gamificação, dramatização, *design thinking* etc.) são apresentadas de maneira universalizante, a partir de um mundo inexistente e que, longe de levar em conta os inúmeros contextos pedagógicos, estruturais, sociais, econômicos e políticos das escolas brasileiras, não passam de discursos vazios muito próximos da autoajuda e das palestras motivacionais, soando a princípio como uma bela melodia, mas quando confrontados com a realidade sem o mínimo cuidado, acabam se tornando meros conceitos vazios, discursos ociosos que não ajudam nem a prática docente nem a compreensão dessa prática.

São muitos os livros “campeões de audiência” nas bibliografias pedagógicas brasileiras, a saber, o de Christensen<sup>6</sup> (2011), o de Cohen e Lotan (2014), o de Horn e Staker (2015), o de Lemov (2010) etc., e são em sua maioria utilizados em projetos de formação de docentes oferecidos por consultorias escolares. Cabe ressaltar que essa bibliografia é majoritariamente norte-americana e diz respeito à herança de uma concepção pedagógica que remete a John Dewey (2010), mas que não o segue, já que no centro de suas reflexões estão também as preocupações não apenas com o método, mas também com o programa escolar e os conteúdos que devem ser pensados para serem ensinados a partir do método proposto. Não se treina docentes, se forma docentes.

No afã de se utilizar das novas metodologias (as chamadas metodologias ativas), as instituições que pretendem formar

---

<sup>6</sup> Curiosamente (ou não) o autor é também reconhecido pelo best-seller de auto-ajuda intitulado “How will you measure your life?” (Como avaliar sua vida, em português)

docentes esquecem-se de uma equação fundamental que deve ser capaz de equalizar, dentro de uma aula, as funções do conteúdo, da atividade docente e da atividade discente. Colocar qualquer um desses elementos em um centro privilegiado (como estudantes no centro, por exemplo) significa colocar em um segundo plano os outros (como docentes e o conteúdo a ser ensinado). Desde Comênio no século XVII, conhecido como o “pai da didática”, docentes devem ter um lugar destacado na educação, já que imprimem sua subjetividade no momento em que elaboram o conteúdo e o enunciam para que os estudantes possam apreendê-lo. É isso o que o autor chamava de “a viva voz do professor”. A ideia de que docentes são apenas pessoas “treinadas” e que, portanto, devem treinar os estudantes retira do próprio caráter educativo a sua essência, já que torna a atividade de professores supérflua e a

“superfluidade do professor” diante do emprego de técnicas de ensino que, pautadas pela mais estrita observância de procedimentos metodológicos objetivos, excluem a subjetividade docente, como se ela não representasse mais do que um fator de irracionalidade enquistado no ensino escolar. (EMILIANO, 2017, p. 258)

A inovação sempre é algo a ser buscado, quando bem contextualizada e bem compreendida dentro de situações que possam dotá-la de sentido. Ao reduzir a relação docente-discente a uma mera reflexão metodológica, esvaziamos de sentido o fato de que docentes devem não somente ser pessoas bem formadas (e não treinadas), mas também que se preocupem com o rigor da preparação dos conteúdos a serem ensinados e com a criação do ambiente que proverá as condições para o ensino. Para isso não há fórmulas mágicas nem passos pré-determinados. Tudo depende da capacidade de integrar métodos a certos contextos

e avaliar se o ensino e a aprendizagem estão sendo bem sucedidos. Como afirma Enkvist (2019):

Eu defendo um ensino que traga bons resultados. Vamos supor que um professor queira ensinar, em uma aula de inglês, como se utiliza *some* e *any*. Se poderia organizar diferentes formas de ensinar isso e depois comparar qual das abordagens fez os alunos aprenderem melhor e mais rápido. O que se passou com as novas metodologias é que elas passaram a ser utilizadas “porque sim”, sem que se buscasse comprovar a aprendizagem correspondente. É isso o que eu estou discutindo.

Ou seja, como afirmado anteriormente, nenhum método vale em si mesmo, mas sempre em relação às experiências que possam permitir a avaliação de seus resultados. Cada docente pode se servir de algumas técnicas para poder fazer essa avaliação e é por isso que o presente texto está sendo escrito. Mas, essas técnicas, mostraremos na segunda parte do texto. Nossa reflexão sobre o ensino ainda demanda algumas outras pinceladas.

Toda metodologia que supõe o mero treino está contida em certo fundo ideológico que visa à mera reprodução do real, não a sua compreensão nem sua crítica.

Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência (FREIRE, 1996, p. 22).

Esse treino significa, portanto, a completa ausência da docência já que se pretende treinar (professores) para treinar (estudantes) e não para **formar**. Ensinar é ensinar algo a alguém e só ensina quem aprende e isso é sabido, pelo menos, desde Aristóteles<sup>7</sup>. Existem certos elementos da prática docente que são comuns (ou deveriam ser) a todo mundo que pretende ensinar, não importando se a pessoa possui traços progressistas ou conservadores. Nesse sentido, inclusive Paulo Freire identifica traços comuns de toda relação de ensino-aprendizagem que dizem respeito a opções políticas das mais variadas, já que certos elementos fazem parte da docência e ponto, e cabe a nós sabermos identificar qual “é a exigência da prática educativa mesma independentemente de sua cor política ou ideológica” (1996, p.23). Ensinar não é sinônimo de transferir conhecimentos a alguém já que transferência de informações é função de aparatos tecnológicos e não de seres humanos dotados de subjetividade. A escola há muito deixou de lado o seu caráter de transmissora de informações já que a internet está à disposição de qualquer um que queira se servir dela. Há, inclusive, na internet muito mais informações disponíveis do que a escola jamais teve e jamais terá, o que não é um demérito para a educação escolar, já que não é esse o seu papel fundamental. O que está em jogo é a **formação** e não a transmissão e o acúmulo de informações dos alunos. **Formação** implica em se criar condições para o aprendizado, para que certas informações sejam elaboradas e confrontadas com o real para que façam sentido, para que torne as pessoas melhores, isto é, que permita que pensem melhor, que pensem certo.

---

<sup>7</sup> “Em geral, o que distingue quem sabe de quem não sabe é a capacidade de ensinar: por isso consideramos que a arte seja sobretudo a ciência e não a experiência: de fato os que possuem a arte são capazes de ensinar, enquanto os que possuem a experiência não o são” (ARISTÓTELES, 2002, p.7).

Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro (FREIRE, 1996, p. 25).

Há força criadora na relação ensino-aprendizagem, que não exclui a necessidade daquilo que falamos acima, a saber, de elementos que são comuns a toda docência, sendo um desses, a rigurosidade metódica. A rigurosidade metódica exige, sim, a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida, a curiosidade, a insatisfação como também a preparação rigorosa dos conteúdos e das aulas. Docentes devem ser intelectuais, pesquisadores e isso nunca pode fugir de seus horizontes, para que a “curiosidade epistemológica” seja um bem pertencente tanto a si como aos estudantes. E é uma parte importante dessa relação os estudantes pressuporem que os educadores tiveram experiências e formações (e, portanto, saberes) que eles ainda não possuem e que, portanto, não podem ser simplesmente transferidas.

Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e ideias inertes do que um desafiador<sup>8</sup>. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao

---

<sup>8</sup> Nos “Ensaio” de Montaigne há uma concepção do professor formador muito próxima a essa, quando critica a memória e a erudição vazias que não tomam para si os saberes nem os transformam, tornando-se seus. No ensaio “Da educação das crianças”, Montaigne afirma que é preferível um preceptor “que tivesse uma cabeça bem feita do que bem cheia”. “Não cessam de

texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo em seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. [...] O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo (FREIRE, 1996, pp. 29-30).

Para Hannah Arendt (2011), a escola é um espaço situado “entre” a vida privada e a pública. É na escola que a passagem entre essas duas esferas se dá e, também, é nela que de uma situação “pré-política” pode-se compreender e ingressar na situação “política”. É a escola que fará com que o novo, ou seja, as crianças, seja apresentado a um mundo que já está dado, composto de significados que deverão ser compreendidos. Esse novo será apresentado à tradição da qual fará parte e que, também, modificará. A essência da educação é a natalidade<sup>9</sup> já que as crianças nascem no mundo e para o mundo. O mundo é a

---

martelar em nossos ouvidos, como quem despejasse em um funil, e nossa tarefa é apenas repetir o que nos disseram. Gostaria que ele corrigisse esse ponto, e que já desde o início, dependendo do alcance da alma que tiver nas mãos, começasse a colocá-la na parada, fazendo-a experimentar as coisas, escolhê-las e discernir por si mesma; às vezes abrindo-lhe caminho, às vezes deixando-a abri-lo” (2002, p.224).

<sup>9</sup> Esse é, talvez, o problema filosófico fundamental de Arendt, em contraste com o problema fundamental de seu mestre Heidegger, a saber, o da mortalidade.

esfera de significações mediada pela linguagem e a escola permite o ingresso das crianças nesse mundo. É a sua função apresentar o mundo que já está dado às novas gerações e o período de formação escolar é a iniciação das crianças ao mundo humano e seus significados. O período de formação escolar é ao mesmo tempo o da proteção, seja do mundo (tradição, estabilidade) contra as crianças (novo, o instável), seja das crianças contra o mundo, já que os jovens não respondem ao mundo como os adultos, eles ainda não possuem o sentido de responsabilidade pelo mundo. Algo deve perdurar, ser conservado, para ser legado às novas gerações e a escola permite o diálogo entre o passado e o futuro, para a compreensão do presente.

Talvez atribuir às crianças a responsabilidade pelo futuro seja um peso muito grande e uma tarefa impossível de ser cumprida. A escola forma as crianças para que, quando adultas, construam o seu próprio presente e se responsabilizem por ele. É por amor ao mundo que Arendt diz que devemos nos preocupar com a formação das crianças. A crise na educação, talvez, seja produzida por aquilo que Arendt chamou de “*pathos* do novo”, ou seja, a sobrevalorização da novidade, da imediaticidade, da rapidez fugaz que não se sustenta, mas que torna o passado obsoleto, velho, indigno de ser lembrado, compreendido e preservado. É a perda do significado da própria experiência formativa e, também, da autoridade docente que produz a formação. Cumpra aqui levantarmos a crítica que Arendt faz à educação moderna (já descrita acima) a partir de três pressupostos básicos desse modelo. O primeiro pressuposto é o de que a criança possui um mundo próprio, ou seja, de que existe o

mundo da criança e uma sociedade formada entre crianças autônomas e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem. Os adultos aí estão apenas para auxiliar esse governo (ARENDDT, 2011, p. 230).

Isso nos leva à ideia de que a criança consegue se autogerir e que pode perseguir seus interesses próprios sem o auxílio de ninguém (daí a ideia de professor como treinador, já que treinado). Nesse sentido, aquela “viva voz do professor” da qual Comênio falava é, absolutamente, dissolvida. O segundo pressuposto é a noção de que a pedagogia se transformou em uma ciência do ensino em geral

a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada. Um professor, pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer assunto particular. [...] Isso quer dizer, por sua vez, que não apenas os estudantes são efetivamente abandonados a seus próprios recursos, mas também que a fonte mais legítima da autoridade do professor, como a pessoa que, seja dada a isso na forma que se queira, sabe mais e pode fazer mais que nós mesmos, não é eficaz (ARENDDT, 2011, p. 231).

O terceiro pressuposto talvez seja a base para os dois primeiros, que é a substituição do aprendizado pelo fazer. Em outras palavras, substitui-se o aprendizado pelo fazer e o brincar pelo trabalho. O brincar teria a função de ensinar uma “habilidade” e não a de formar pessoas preparadas para ingressar no mundo. Há a ideia de que é só possível aprender fazendo, muito cara aos tempos atuais de treinos, de aquisição de habilidades, que se parecem muito com uma educação técnica.

A intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade, e o resultado foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais que ti-

veram tanto êxito em ensinar a dirigir um automóvel ou a utilizar uma máquina de escrever, ou, o que é mais importante para a 'arte de viver', como ter êxito com outras pessoas e ser popular, quanto foram incapazes de fazer com que a criança adquirisse os pré-requisitos normais de um currículo padrão (ARENDT, 2011, p. 232).

Há quem diga que essa visão de Arendt (que em muitos pontos concorda com a de Freire, de Comênio, inclusive de Dewey) é por demais conservadora e seria muito antiquada já que estaria apenas interessada em manter o princípio de autoridade, de engessamento dos conteúdos e da manutenção do *status quo*. O que esquecem de considerar é a distinção que Arendt faz entre a educação (escolar) e a política (dos adultos já ingressados no mundo) e de quais seriam suas funções. A própria autora esclarece esse ponto:

A fim de evitar mal entendidos: parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo. Mesmo a responsabilidade ampla pelo mundo que é aí assumida implica, é claro, uma atitude conservadora. Mas isso permanece válido apenas no âmbito da educação, ou melhor, nas relações entre adultos e crianças, e não no âmbito da política, onde agimos em meio a adultos como iguais. Tal atitude conservadora, em política – aceitando o mundo como ele é, procurando somente preservar o *status quo* -, não pode senão levar à destruição, visto que o mundo, tanto no todo como em parte, é irrevogavel-

mente fadado à ruína pelo tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo (ARENDDT, 2011, p. 242).

Para encerrar essa parte de nosso texto, é fundamental que a leitora e o leitor leve em consideração toda a importância e a ênfase que demos aos aspectos fundamentais de uma aula: a subjetividade docente e discente e suas relações; a importância do conteúdo e de sua elaboração e a noção de que docentes não transmitem informações, mas formam, a partir da “curiosidade epistemológica”, estudantes para o mundo e seu inevitável confronto. É preciso que, em uma aula, ocorram (em maior ou menor peso, isso depende da aula) etapas, ora focadas no professor, ora nos alunos, ora no conteúdo. A eleição universalizante de apenas um desses aspectos, como ocorre muito hoje em dia (já há muito tempo) com a centralização nos alunos, faz com que o processo de ensino-aprendizagem perca suas características e se torne apenas uma técnica vazia. É preciso saber equacionar. A seguir, mostraremos uma possibilidade de avaliar a aprendizagem dos alunos a partir de passos que parecem simples, mas que podem fazer uma diferença enorme na hora de confrontar métodos e técnicas dentro de contextos específicos.

O que nos diz respeito, e que não podemos portanto delegar à ciência específica da pedagogia, é a relação entre adultos e crianças em geral, ou, para colocá-lo em termos ainda mais gerais e exatos, nossa atitude face ao fato da natalidade: o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento. 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 (ARENDDT, 2011, p. 247).

### **As etapas da aula e os operadores para a construção de exercícios e avaliação da aprendizagem**

Na seção anterior, refletimos sobre os métodos disseminados contemporaneamente e, em um exercício de crítica, apontamos certas falhas e limites que nos parecem ser empecilhos para uma substantiva experiência de ensino-aprendizagem. Mas como isso se relaciona com a aula de Filosofia? Ora, se relaciona com tudo! Não apenas nos servimos de filósofas e filósofos para pensar a situação da educação, como fundamentamos filosoficamente, a partir de suas ideias, nossas críticas a uma situação crítica. As aulas de filosofia não fogem ao cenário que descrevemos e criticamos acima, muito pelo contrário, se integram a ele. Tanto pela indiferença de muitos cursos de Filosofia com a formação docente, quanto pela ampla disseminação de manuais de ensino que suprimem o papel do professor, do conteúdo e centralizam absolutamente os estudantes, a Filosofia acaba sendo frequentemente apresentada como um

espaço onde reina o capricho, podendo cada um dizer o que quiser. Seu caráter não-empírico é entendido como pura arbitrariedade, quando não como confusão crônica. Porém, essa impressão é falsa: a

filosofia não é um caos de pontos de vista incomensuráveis, nem consiste simplesmente em possuir certezas. Trata-se de ter opiniões sobre certos temas bem definidos e sustentá-las em algo diferente de uma convicção pessoal; mais ainda, o núcleo essencial da filosofia não é constituído de crenças tematicamente definidas e racionalmente fundadas, senão de problemas e soluções (PORTA, 2007, p. 25).

Se o cuidado com o conteúdo (a Filosofia, sua história e seus problemas) e seu método de ensino não forem rigorosamente trabalhados, o que dela se mostrará é exatamente isso que a passagem acima ilustra: uma imagem falsa. A disciplina é frequentemente confundida com aula vaga, meditação ou “doideira”, isso quando não se torna apenas um espaço para brincar e jogar conversa fora. Enquanto isso, a sua verdadeira natureza é deixada de lado e seu significado obscurecido pelo “*pathos* do novo”, pela necessidade de agradar e chamar a atenção, como também apontou Enkvist (2006, p.45). Agradar e chamar a atenção devem ser meios, mas nunca a finalidade de uma aula e isso é algo a ser trabalhado. Em um texto curto como este não podemos abordar tal esfera de problemas, mas há bibliografia riquíssima sobre ensino de Filosofia e este deve ser abordado<sup>10</sup>, inclusive, como problema filosófico<sup>11</sup>. Mas vamos, final-

---

<sup>10</sup> Ver **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, v28, n.44, p.4-6, jan.-jun. 2010. Há uma discussão atualíssima sobre o problema do ensino de Filosofia além de indicações bibliográficas preciosas ao tema que podem ser conferidas.

<sup>11</sup> Ver Velasco, P. Notas sobre o ensino de filosofia como problema filosófico. **Dialogia**, São Paulo, n. 13, p. 27-34, 2011. Também CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

mente, ao que nos interessa e que estamos adiando desde o começo do texto, para que a ansiedade do leitor e da leitora não se aprofunde.

Segundo a nossa proposta, uma aula deve ser pensada sempre a partir de três elementos fundamentais (ou etapas), a saber, conteúdo, professor e aluno, organizados de acordo com a seguinte relação: o professor apresenta/ensina um conteúdo ao aluno com métodos adequados por meio de mídias<sup>12</sup> determinadas para que se obtenha como resultado seu aprendizado. Tal estruturação geral, nos parece, coincide em grande parte com a proposta de Gallo (2006, p. 17) sobre o ensino de filosofia como uma “oficina de conceitos”. Tanto a atenção ao filosofar como ato/processo, quanto a atenção à história da filosofia e a atenção à criatividade devem estar imbricadas dentro desses elementos fundamentais de uma aula e devem ser organizados para seu sucesso.

A etapa centrada no professor, ou aula frontal, seria adequada para a fase de **recepção/ reprodução** e de aquisição de conteúdo. Ela é o momento em que o professor dá as instruções para cada atividade, finaliza cada uma delas, sistematizando-as e verificando o aprendizado. É também a fase em que o professor desenvolve um diálogo com a sala, de modo a desenvolver a competência comunicativa, ou seja, de saber respeitar e ouvir quem fala e esperar o momento adequado para se colocar. A partir daí desenvolve-se a noção de comunidade, em que todos trabalham juntos em função de um objetivo comum (GUDJONS, 2007). A etapa da aula centrada no professor tem a vantagem de se atingir o objetivo principal da aula com mais eficiência, à medida que o professor tem maior controle de tempo e de direcionamento dos conteúdos. Apesar de demonizado por muitas concepções pedagógicas contemporâneas, as quais abordamos acima, o formato plenário/frontal centrado

---

<sup>12</sup> Mídia aqui no seu sentido mais lato, desde a voz, passando pelo giz e o quadro negro até projetores e *gadgets* eletrônicos.

no professor é de suma importância para que a aula tenha um controle e uma direção

A etapa centrada no aluno seria adequada para as fases **reprodutivas e produtivas**, para o desenvolvimento de competências sociais, autonomia e resolução de problemas. É nessa fase em que o aluno pode lidar com o objeto de estudo de forma direta, individualmente, em duplas ou em grupo. Ele desenvolverá a autonomia para resolver problemas e verificar o quanto do conteúdo foi capaz de apreender de forma a usá-lo ativamente – usando-o como ferramenta para a resolução de um problema ou como base para a elaboração e defesa da própria perspectiva. Ademais, ao trabalhar em dupla/grupo, esse aluno aprende também a ouvir e a respeitar a fala de seus pares, mesmo que discorde deles. O trabalho em grupo<sup>13</sup> favorece a divisão das responsabilidades, apresentando ao aluno um primeiro contato com a noção de convivência em comunidade que será ampliada e sedimentada quando da etapa centrada no professor.

A combinação dessas etapas resulta numa aula direcionada para a ação, ou seja, para o “manuseio” do conteúdo tanto pelo professor quanto pelo aluno com o fim maior do aprendizado. Dito de outra maneira, alternando as etapas centradas no professor e no aluno atinge-se não só o objetivo específico da aula de modo mais estruturado, como ambas as partes interagem ativamente a partir da colocação de um problema. No fim das contas, a proposta de Gallo (2006), que nos parece ser uma das mais interessantes para o ensino de filosofia, pode ser pensada a partir dessa estruturação que elaboramos. A sensibilização, a problematização a investigação e a conceituação

---

<sup>13</sup> Para uma interessante abordagem sobre trabalhos em grupo, ver GUDJONS, H. (org.) **Handbuch Gruppenunterricht**. Weinhem u.a.: Beltz Verlag, 2003.

(GALLO, 2006, pp. 27 -29) podem ser muito bem adaptadas e compreendidas dentro dessas etapas que elencamos acima.

Durante a aula, as professoras e os professores precisam identificar e avaliar o grau de aprendizagem dos conteúdos propostos e é essa avaliação que vai permitir saber se os métodos aplicados em sala estão sendo bem sucedidos. Propomos aqui a utilização do que chamaremos de “operadores<sup>14</sup>” para a avaliação dos conteúdos apresentados na aula.

### Níveis de aprendizado e operadores<sup>15</sup>

Uma aula bem preparada deve contemplar três níveis (ou formas) de aprendizado que se relacionam como degraus de uma escada que nos levam a estágios mais avançados e, simultaneamente, explicitam a necessária dependência de cada uma das etapas e do aprendizado anterior. Cada lance de escadas leva a um pavimento, ao objetivo principal dessa aula. Daí a necessidade de se seguir, na ordem que se segue e em cada aula, cada um destes níveis:

**Reprodutivo:** também entendido como o nível passivo, em que o aluno lida pela primeira vez com o conteúdo novo que o professor preparou para a aula – é o momento em que se apresenta o problema. O professor, aqui, deve agir de forma mais

---

<sup>14</sup>Conferir a lista com os operadores no Anexo 1.

<sup>15</sup>Há nos documentos oficiais brasileiros, tanto nas orientações curriculares para o ensino fundamental e para o ensino médio, quanto na base nacional comum curricular o recurso às “competências e habilidades” para que sejam trabalhadas e desenvolvidas. A pergunta que pode ficar no ar é “como desenvolvemos isso?”. Acreditamos que os operadores forneçam uma chave mais objetiva, mais clara e mais segura para que os conteúdos sejam mais bem trabalhados e mais bem apreendidos.

orientada, com atividades fechadas<sup>16</sup> que se prestem apenas à identificação do tema/ problema/ conteúdo. As atividades devem partir de comandos como “cite”, “marque”, “grife” etc., como vemos no exercício a seguir, retirado do material *Filosofia: experiência do pensamento*, de Silvio Gallo (2013, p. 20, grifos nossos):

FIGURA1: exemplo de exercícios reprodutivos

### Em busca do conceito

Agora é sua vez. Com base no que foi estudado neste capítulo, vamos tornar viva a prática filosófica.

#### ATIVIDADES

- 1 Explique por que, segundo Aristóteles, a filosofia “é a atividade mais digna de ser escolhida pelos homens”.
- 2 Cite alguns fatores que explicam o surgimento da filosofia na Grécia antiga.

UNIDADE 1 | COMO PENSAMOS?

Fonte: GALLO, 2013

A atividade 2 é um claro exemplo do nível reprodutivo: o aluno deve consultar o material, identificar as informações solicitadas no enunciado e *reproduzi-las* na resposta. Esse exercício auxilia na avaliação perceptiva do aluno, necessária para níveis

---

<sup>16</sup>As atividades fechadas são exercícios cujas respostas são objetivas. São parte desse grupo exercícios de relacionar coluna, ordenar informações, preencher uma tabela, preencher lacunas etc. Opõem-se às atividades abertas que tentem a ser exercícios dissertativos em que o aluno deve argumentar, analisar as informações, emitir um julgamento. Esses exercícios estarão corretos à medida que o texto produzido seja coerente, não se o professor concorda ou não com o que foi expresso.

mais complexos, em que ele precisará manipular essas informações até que elas se incorporem ao arcabouço teórico que o aluno constrói para si, do qual se utiliza ativamente.

A atividade 1, por outro lado, abrange tanto essa habilidade passiva quanto uma um pouco mais ativa, de reorganização e transferência. Afinal, o aluno deve primeiro, identificar/entender o significado da citação contida no enunciado e, então, reorganizar as informações, de modo a produzir um texto/uma fala autoral.

**Reorganização e Transferência:** esse nível já compreende a etapa ativa do aprendizado, mas ainda bastante orientada, ou seja, os exercícios ainda são fechados, mas podem incluir uma etapa mais aberta, com a solicitação de uma justificativa, por exemplo. Os exercícios a seguir contemplam essa etapa (GALLO, 2013, p. 20, grifos nossos):

FIGURA 2: exemplo de exercícios de reorganização / transferência

## Em busca do conceito

Agora é sua vez. Com base no que foi estudado neste capítulo, vamos tornar viva a prática filosófica.

### ATIVIDADES

- 3 Qual é a diferença entre pensar filosoficamente e emitir uma opinião sobre determinado assunto?
- 4 Compare as definições de filosofia apresentadas por Aristóteles e por Deleuze e Guattari nos textos da seção "Trabalhando com textos". Aponte as semelhanças e diferenças entre elas.

UNIDADE 1 | COMO PENSAMOS?

Fonte: GALLO, 2013

Ambos os exercícios se baseiam no mesmo comando, *comparar*, que já exige que o aluno manipule o conteúdo com maior aprofundamento, pois deve interpretar as informações que

identificou previamente e classificá-las de acordo com o solicitado no enunciado.

**Produção:** esse nível é o mais ativo do aprendizado e, com ele, o professor consegue verificar com precisão o quanto das etapas anteriores foi de fato apreendido. Afinal, o aluno deve demonstrar domínio do conteúdo que lhe foi apresentado desde o início da aula e articulá-lo de forma autônoma. Não se pode esperar que o aluno emita a opinião sobre um determinado tema ou que resolva um problema se não teve a oportunidade de entender sobre em que consiste aquele tema, quais as abordagens possíveis e quais argumentos são adequados para pensar sobre ele. Não à toa vivemos em uma época em que as discussões são vazias e baseadas em argumentos que, se o são, são frágeis demais. Para que o aluno crie ativamente é necessário que tenha certo repertório. Quanto mais conhecimento tiver, mais elementos de compreensão e articulação terá para criar, desenvolver e resolver problemas. O aluno terá mais criatividade, portanto, quanto mais conhecimento tiver (por isso a importância fundamental de um conteúdo bem dominado e bem ensinado). Não se cria nada se não sabe nada e cria-se pouco quando sabe pouco. Não somos divindades e, talvez, a criação *ex nihilo* seja algo apenas reservado às divindades.

O exercício a seguir exemplifica essa etapa de aprendizado (GALLO, 2013, p. 21, grifos nossos):

### FIGURA 3: exemplo de exercícios de produção

5 **Elabore uma dissertação** assumindo uma posição em relação às duas concepções de filosofia acima. Você pode se colocar a favor ou contra cada uma delas ou mesmo oferecer sua própria concepção. O im-

portante é apresentar argumentos coerentes que justifiquem sua escolha. Veja na página seguinte algumas orientações sobre como desenvolver uma dissertação.

Fonte: GALLO, 2013

FIGURA 4: (continuação) exemplo de exercícios de produção

**DISSERTAÇÃO FILOSÓFICA**

A dissertação filosófica corresponde a um discurso específico da filosofia, articulado por meio de conceitos e desenvolvido por meio de argumentos. A elaboração de dissertações filosóficas é essencial para a prática da filosofia e do pensamento crítico e autônomo.

Uma dissertação deve conter as seguintes partes:

- **introdução:** parágrafo no qual o autor anuncia as ideias que serão desenvolvidas no texto;
- **desenvolvimento:** texto central, em que as ideias apresentadas na introdução serão trabalhadas por meio de uma argumentação consistente, baseada em conhecimentos que se tem sobre o assunto, dados publicados por instituições reconhecidas, citações de outros autores, etc.;
- **conclusão:** é o encerramento da dissertação, parte em que se retomam as ideias anunciadas na introdução de forma conclusiva, considerando toda a argumentação desenvolvida no texto central.

Fonte: GALLO, 2013

Esse exercício é o fechamento de uma linha de raciocínio que se iniciou no primeiro exercício (fica claro em “em relação às duas concepções de filosofia acima” (GALLO, 2013, p. 21)), de modo orientado e fechado, culminando numa atividade ativa e aberta, em que o aluno deve demonstrar que internalizou as informações que levantou anteriormente e que é capaz de utilizá-las como base argumentativa de um posicionamento que o aluno irá assumir autonomamente – ele defenderá uma concepção de filosofia somente após conhecer pelo menos duas concepções; ele é livre para assumir o posicionamento com o qual concordar.

Outro belo exemplo é a página a seguir do material didático elaborado por Marilena Chauí (2016, p. 18):

FIGURA 4: exemplo de uma atividade com os três níveis de aprendizado

**Conexões**

Esta atividade trabalha com conteúdos de Filosofia, História e Língua Portuguesa.

As histórias em quadrinhos estão repletas de personagens que podemos chamar de *cabeças filosóficas*, porque não aceitam as opiniões do senso comum e são “perguntadeiras”. Veja a seguir duas delas: a Mafalda, de Quino, e o Armandinho, de Alexandre Beck.

*Mafalda*, do cartunista argentino Quino.

*Armandinho*, do cartunista brasileiro Alexandre Beck.

- Com base nos quadrinhos, responda: como Mafalda e Armandinho questionam opiniões e atitudes do senso comum?
- Movimentos culturais (como o *punk*) e sociais (como o movimento negro) questionam ideologias e normas de comportamento dominantes. Muitos deles são formados principalmente por jovens. Faça uma pesquisa sobre um desses movimentos de contestação e sobre o contexto em que ele se insere. Nessa pesquisa:
  - identifique os fatores históricos, socioeconômicos e geopolíticos que motivaram a formação desse movimento;
  - relacione os dados de sua pesquisa com a crença silenciosa de que a vida com as outras pessoas nos faz semelhantes ou diferentes em decorrência de normas e valores morais, políticos, religiosos e artísticos, entre outros fatores.
- Escreva um pequeno texto com os passos da pesquisa feita na atividade anterior e suas conclusões. Depois, leve-o para discussão em sala de aula.

Fonte: CHAUI, 2016.

Nele podemos acompanhar claramente como cada um dos exercícios se dedica a cada um dos níveis de aprendizado

que descrevemos acima: o primeiro exercício é fechado e pede que o aluno identifique determinadas informações em cada um dos quadrinhos que servirão de ferramentas para a interpretação dos conteúdos a serem pesquisados no exercício 2, que também tem o cuidado de se subdividir em duas etapas, uma totalmente passiva, com uma atividade fechada, e outra já mais aberta.

O terceiro exercício já orienta o aluno a como se organizar com as informações que adquiriu nas fases anteriores para se colocar ativamente sobre o tema em questão. Há dois momentos ativos e abertos: a elaboração do texto e a discussão oral. Esse cuidado de elaboração de um texto antes da fala é essencial para que o aluno tenha a oportunidade de refletir e organizar os pensamentos, de modo a comparecer com mais segurança ao debate que seguirá.

É essencial ressaltar que esses níveis de aprendizado e os respectivos operadores não servem apenas para a elaboração das aulas ou para a seleção de exercícios de um material didático. Eles devem orientar o professor a preparar as próprias atividades; e isso inclui também as avaliações (a saber, as provas). Uma boa e justa avaliação deve contemplar cada uma das etapas, partindo de exercícios fechados até os abertos que se utilizam do ferramental colecionado nos exercícios anteriores, como vimos acima no exemplo da sequência de atividades na Figura 4. Uma avaliação é justa também quando distribui igualmente os pontos em cada questão. Afinal, um exercício aberto não é mais importante que um fechado já que, sem este, cabe repetir mais uma vez, não se chega ao nível produtivo com qualidade. Ademais, pontuar igualmente todas as questões privilegia todos os alunos, desde aqueles cuja velocidade de aprendizado é maior, até aqueles que precisam de um tempo maior para aprender o conteúdo. Se buscamos uma educação inclusiva, esse é um dos cuidados que deve ser tomado.

Acreditamos que essa breve explicação já possa ajudar muitas e muitos docentes que possuem dificuldades em construir exercícios, provas e também em avaliar o conteúdo aprendido em sala de aula, com atividades propostas que devem propiciar a própria avaliação tanto das metodologias quanto dos conteúdos apresentados e utilizados. Deve ficar claro que o papel de docentes bem formados e que dominem muito o conteúdo seja fundamental para que uma aula de filosofia exista (qualquer aula, afinal). Métodos e técnicas de ensino só desempenharão um papel satisfatório se, como afirmamos antes, as e os docentes forem pesquisadores, intelectuais e que nunca abram mão do estudo e do rigor metódico. Inclusive, o próprio uso do livro didático deve ser apenas uma ferramenta a mais e não a base das aulas. Docentes não devem se apropriar do conteúdo dos materiais didáticos como se eles fossem a base principal do ensino, já que devem dominar muito bem os conceitos, os problemas, os autores e a história da disciplina para poderem, também, corrigir e enriquecer aquilo que os materiais oferecem. Não devemos acomodar nossas aulas ao livro didático, mas acomodar o livro didático às nossas aulas.

É a apresentação do próprio mundo aos jovens que está em jogo nas aulas, mundo esse mediado pela linguagem, criadora da cultura e que deve ser preservada ao mesmo tempo em que deve ser modificada. É por meio da linguagem, dos conceitos, dos argumentos, dos problemas, do diálogo que os alunos aprenderão a pluralidade, a liberdade, a diversidade, o respeito e a maravilha que é este mundo, que já existia quando nasceram e que devem aprender a amar para poder intervir nele e, com isso, preservá-lo. Vivemos no mundo e do mundo. Ele deve ser construído como um lar, e a escola pode contribuir muito para isso.

## Referências

- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Loyola, 2002.
- ASCHERLEBEN, K. **Frontalunterricht - klassisch und modern**. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag, 1999.
- CHAUÍ, M. **Iniciação à Filosofia** - volume único. São Paulo: Editora Ática, 2016.
- COHEN, E; LOTAN, R. **Designing Groupwork: strategies for the heterogeneous classroom**. New York: Teachers College Press, 2014.
- CHRISTENSEN, C. **Disrupting Class: How disruptive innovation change de way the world learns**. New York: McGraw-Hill, 2011.
- DEWEY, J. A criança e o programa escolar in: **John Dewey** - Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). - Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- EMILIANO, D. A didática de Comênio: entre o método de ensino e a *viva voz* do professor. **Revista Pro-posições**, V. 28, Supl.1, 2017.
- ENKVIST, I. **Repensar la educación**. Madrid: Ediciones internacionales universitarias, 2006.
- \_\_\_\_\_. **As novas pedagogias precisam comprovar sua eficácia**. Revista Ensino Superior: 08 Jul. 2019. Entrevista concedida a Marina Kuzuyabu. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/critica-novas-pedagogias/> Acesso: em 01 out. 2020.
- GALLO, S. **Filosofia: experiência do pensamento**. São Paulo: Scipione, 2013.
- \_\_\_\_\_. **A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade**. Revista Ethica, Rio de Janeiro, v.13, n.1, pp.17-35, 2006.
- GUDJONS, H. **Frontalunterricht** - neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2007.

- HORN, M; STAKER, H. **Blended:** Using disruptive innovation to improve schools. São Francisco: Jossey-Bass, 2015.
- LEMOV, D. **Aula nota 10:** 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. São Paulo: Da Boa Prosa: Fundação Lemann, 2011.
- MONTAIGNE, M. **Ensaio** (Livro I). São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PORTA, M. **A filosofia a partir de seus problemas.** São Paulo: Loyola, 2007.

## Questão de métodos

### Anexo 1 - Lista dos operadores

Operador	Definição	Níveis de aprendizado
analisar	deduzir e apresentar materiais/ fatos e relações em seus aspectos individuais segundo aspectos pré-recebidos ou selecionados por conta própria	reorganização e transferência
aplicar	reorganizar para ou em novas relações abordagens teóricas, métodos, regras lógicas	reorganização e transferência
descrever	apresentar detalhadamente aspectos de um fato ou de um material	reprodução
julgar	desenvolver um juízo técnico e fundamentado sobre afirmações/ fatos/ problemas	produção
avaliar	formular um juízo próprio, técnico e assegurado para afirmações/ fatos/ problemas de acordo com medidas de valor determinadas	produção
apresentar	elaborar uma posição filosófica a respeito de um texto ou fazer declarações sobre ele ou problematizá-lo	reprodução - reorganização e transferência
organizar	colocar fatos ou posições com orientações esclarecedoras e justificativas em uma relação abrangente e técnica	reorganização e transferência
desenvolver	desenvolver e apresentar de forma fundamentada um conceito de solução próprio para um fato ou uma problematização	produção
reformular	apresentar a linha de argumentação/ linha de pensamento/ as declarações principais/ a problematização de um texto ou de outro material	reprodução - reorganização e transferência
explicar	apresentar e ilustrar relações fundamentadas de um texto ou uma posição, p. ext., um fato	reprodução - reorganização e transferência
esclarecer	ilustrar um fato com informações/ exemplos adicionais	reprodução - reorganização e transferência
propor	desenvolver uma argumentação para uma problematização que leve a um julgamento/posicionamento fundamentado	produção
reconstruir	apresentar a linha de argumentação/linha de pensamento de um texto, p. ext., uma posição filosófica em sua estrutura	reprodução - reorganização e transferência
assumir um posicionamento	verificar uma problematização/ uma avaliação/ uma posição sobre as bases de conhecimentos técnicos e formular, a partir de uma ponderação, uma avaliação	produção
verificar	investigar uma afirmação no texto/ uma tese/ uma argumentação/ um fato/ um resultado de análise a partir de aspectos determinados e auto selecionados para fins de conclusão	reorganização e transferência - produção
investigar	demonstrar e apresentar características estruturais e relações com base em questões específicas	reorganização e transferência
comparar	Afinidades/ diferenças/ semelhanças de afirmações num texto/ fato/ abordagens segundo aspectos pré-recebidos ou selecionados por conta própria	reorganização e transferência
reproduzir	apresentar o pensamento base de as afirmações de um texto	reprodução - reorganização e transferência
resumir	apresentar fatos/afirmações de modo comprimido	reprodução - reorganização e transferência

# A VIDA ENQUANTO OBRA DE ARTE: CHAVES DE LEITURA PARA TRABALHAR NIETZSCHE EM SALA DE AULA<sup>1</sup>

Angela Zamora Cilento<sup>2</sup>  
Patrícia Del Nero Velasco<sup>3</sup>

## Introdução

Em *Os irmãos Karamazov*, encontramos a síntese do que pode representar este novo século: “Mas então, que se tornará o homem, sem Deus e sem imortalidade? Tudo é permitido, por consequência, tudo é lícito? ‘Não o sabias?’” (DOSTOIEVSKI, 1970, p.601) – em um mundo sem Deus, não há freios para as manifestações humanas. Todos os instintos podem ser expostos

---

<sup>1</sup> Uma versão preliminar deste texto foi apresentada no VI Encontro do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, em 2019, com o título “Em busca de uma filosofia que celebre a vida: anotações para o ensino de Nietzsche em sala de aula”. Excertos do texto foram também apresentados no 4º Congresso Latinoamericano de Filosofia de la Educación, em 2017, e publicados nas respectivas Actas, com o título “Nietzsche: uma filosofia para se viver em tempos sombrios”. Agradecemos às/aos colegas pelas contribuições realizadas nos encontros supra referidos.

<sup>2</sup> Departamento de Filosofia, Universidade Presbiteriana Mackenzie, CEFT, Curso de Filosofia, [angela.rezende@mackenzie.br](mailto:angela.rezende@mackenzie.br).

<sup>3</sup> Programa de Pós-Graduação em Filosofia / Mestrado Profissional em Filosofia, Universidade Federal do ABC, [patricia.velasco@ufabc.edu.br](mailto:patricia.velasco@ufabc.edu.br).

sem qualquer traço de refinamento ou de contenção. A constatação do escritor russo também nos lança a questão da angústia do homem, livre para construir sua própria existência, neste mundo sem Deus. Ficam as perguntas: nesse cenário, calcados em quais valores e referenciais podemos contribuir para que o homem se torne aquilo que é? Como auxiliar jovens e adolescentes em pleno processo formativo a se tornarem responsáveis e aptos a desenvolverem suas potencialidades?

Ao contrário da ideia de um individualismo sem par, o mundo sem Deus exige que o homem se torne responsável por si e pelo outro. Se, por um lado, o mundo contemporâneo nos brindou com o avanço das ciências que tem alcançado inumeráveis vitórias no que concerne à erradicação de doenças, à melhoria da qualidade de vida e à aplicação de tecnologias, por outro, impõe cotidianamente novos desafios para a humanidade, ao promover outras configurações das dinâmicas urbanas, nas relações interpessoais e em nossa forma de atuação no mundo. As mudanças constantes exigem que nos tornemos mais flexíveis. Segundo Sennett (1999, p. 53):

a palavra 'flexibilidade' entrou na língua inglesa no século quinze. Seu sentido derivou originalmente da simples observação de que, embora a árvore se dobrasse ao vento, seus galhos sempre voltavam à posição normal. 'Flexibilidade' designa essa capacidade de ceder e recuperar-se da árvore, o teste e restauração de sua forma. Em termos ideais, o comportamento humano flexível deve ter a mesma força tênsil: ser adaptável a circunstâncias variáveis, mas não ser quebrado por elas. A sociedade hoje busca meios de destruir os males da rotina com a criação de instituições mais flexíveis. As práticas de flexibilidade, porém, concentram-se mais nas forças que dobram as pessoas.

O conceito de flexibilidade envolve, para além da educação de cunho meramente instrucional, o desenvolvimento de uma série de competências ao longo da formação dos/as jovens. Tomamos por empréstimo as palavras de Franklin Leopoldo e Silva quando afirma que o homem doa sentido à história não como alguém que, de fora, observa os acontecimentos, mas que ele “o testemunha de dentro da história (...) dolorosamente apreendido, porque apreendido na dicotomia fundamental do *fazer* e do *sofrer* a história” (LEOPOLDO E SILVA, 1995, p. 22).

No mundo contemporâneo, cada vez mais sofre-se de história; principalmente entre os/as mais jovens, percebe-se a vulnerabilidade manifesta em comportamentos de risco, depressão, violência e suicídio, entre outros. A força imperiosa dos ventos deste novo século exige de nós, educadores e educadoras, mesmo diante do exíguo espaço oferecido, o desenvolvimento de competências que objetivem o autoconhecimento, a saúde e a parceria nas relações interpessoais e, por fim, a participação ativa na sociedade civil.

Nessa perspectiva, urge trazeremos para o ensino de filosofia em sala de aula, tanto em seu caráter específico quanto no transdisciplinar, a possibilidade de formar jovens aptos/as a não só enfrentarem as vicissitudes da vida – não apenas o sofrer a história ou a resignação com os ventos fortes –; antes, ensiná-los/as a celebrarem a vida.

A fim de exemplificarmos esta possibilidade, foi selecionado um pensador que pode contribuir para esse propósito: Nietzsche. Ora, ao tomar o autor de *Assim Falava Zaratustra* como mote central, o presente texto se destina aos professores e professoras de Filosofia que possam se apropriar do filósofo do

martelo para realçar o valor da vida em sala de aula<sup>4</sup>. Outrossim, destina-se às/aos estudantes, as/os quais poderão, eventualmente, desviar-se dos grupos de risco e do tédio.

Adverte-se, contudo, que não se pretende atribuir ao exercício de reflexão aqui proposto, qualquer carácter salvacionista. Defende-se tão somente que o trabalho filosófico em sala de aula viabiliza o aprendizado de “uma linguagem que, de um só golpe, dá a seu usuário (...) a segurança de uma dominação intelectual, um meio de orientar-se no pensamento, [educando] para a inteligibilidade” (LEBRUN, 1976, p. 152). Nessa perspectiva, a familiaridade com os conceitos filosóficos possibilita ao/à estudante, educado/a para a inteligibilidade, pronunciar o mundo, “descobrir os encadeamentos, a lei, a estrutura que está (ou não está) nos discursos por eles elaborados (...), [reafirmando] que a crítica não vem antes das condições que a tornam possível” (FAVARETTO, 1993, p. 80). Em outras palavras, o exercício filosófico com Nietzsche aqui proposto visa, em alguma medida, relacionar “conteúdos e valores indicados nas maneiras como criamos, agimos e analisamos acontecimentos e discursos” (VELASCO, 2016, p. 119).

### **A Celebração da Vida em Nietzsche como temática para a Filosofia na escola**

A Vida é o tema norteador das reflexões que propomos neste capítulo, texto no qual adotaremos algumas chaves de leitura para o ensino e a aprendizagem de Nietzsche.

---

<sup>4</sup> Para uma proposta metodológica de ensino de Filosofia a partir de Nietzsche, recomenda-se a leitura do texto de Marcos de Camargo von Zuben, intitulado “Para filosofar com Nietzsche no ensino médio”, no qual o autor realiza “uma leitura e uma apropriação da filosofia de Nietzsche de modo a pensar com ela possibilidades de ensinar e aprender filosofia, em especial no ensino médio” (ZUBEN, 2019, p. 185).

A primeira chave supra referida é a relação entre Vida e valores. Nietzsche estabelece o **valor da vida** como critério para a avaliação dos valores tecidos pela cultura ocidental por meio do método genealógico que propõe uma dupla gênese dos valores. Enquanto crítica ativa, pretende averiguar qual é o valor dos valores: “Enunciemo-la, esta nova exigência: necessitamos de uma crítica dos valores morais, o próprio valor desses valores deverá ser colocado em questão” (NIETZSCHE, 1988, p. 6). Esta **dupla origem dos valores em sua origem** permitirá ao pensador estabelecer os **perfis psicológicos do senhor e do escravo** que correspondem, respectivamente, à criação de valores afirmativos ou negativos no que tange à vida. A determinação dos tipos é advinda da hierarquia que há entre eles; há uma distância, um abismo – o que o pensador chamará de *pathos da distância*.

O perfil psicológico do Senhor está calcado em valores afirmadores da vida: concebe-a enquanto gratuidade. Nele estão embutidos os modos de ser de povos aristocráticos: “nobreza romana, árabe, germânica, japonesa, heróis homéricos, vikings escandinavos” (NIETZSCHE, 1988, p. 39). Povos fortes o suficiente para encararem o devir e o caos, enquanto os escravos, que concebem a vida enquanto expiação, não o são. Para sobreviver, o escravo cria uma ficção: caso se abstenha de agir, ele obterá mérito, caso contrário, será culpado pela ação. O escravo, por ser fraco, conduz a questão da força para o domínio moral: ele culpa os fortes por agirem, enquanto ele que não é forte para fazê-lo se denomina ‘bom’ ao transformar suas fraquezas em virtudes, mascarando-as: transforma o ‘não-ter-forças para agir’ em ‘não-querer agir’, transforma sua fraqueza na virtude da paciência e bondade – vingando-se imaginariamente dos fortes.

Por seu turno, o escravo para poder criar seus valores sofre um processo de inversão: parte do outro para os criar. Para tanto, ao lançar seu olhar sobre o modo de ser do senhor, cria um mundo ‘outro’ que lhe permite se vingar dos senhores – eles

são 'maus'. Diante da incapacidade de viver a vida em sua intensidade, e por não a suportar, ressentem-se, inibindo sua descarga afetiva. Precisa então criar um mundo 'outro', onde o sofrimento que sente tem uma origem em um culpado - um ancestral. O perfil psicológico do escravo se desdobra em aspectos complexos como o ressentimento e a má-consciência e que comportam severas implicações e advertências tecidas por Nietzsche. Assim, lançar luzes sobre a ideia de que é a partir da vida que o pensador chega à sua avaliação sobre os valores é fundamental para o entendimento dos perfis psicológicos e de sentimentos que devem ser trabalhados em todos os homens.

Em seu livro *Nietzsche como Psicólogo* (2004), Oswaldo Giacóia nos explicita que o sentimento de plenitude do senhor está centrado em uma autoglorificação de si, na qual nenhum fator externo, nenhuma alteridade, interfere em seu ato criador dos valores:

não tem necessidade de um outro, de um mundo exterior, ao qual teria que se opor e negar, para construir seu próprio eu. É a partir do *pathos* da distância, de diferença em relação a essa autoconsciência afirmativa, que se instituem os conceitos negativos do vulgar, do baixo, do ruim, do infeliz, da distância que o separa do que é posto à frente e destacado, elevado por seu valor (*aristos*) (GIACÓIA, 2004, p. 78).

Se o critério utilizado para essa análise é a Vida, uma segunda chave que pode ser desenvolvida pelo professor de Filosofia é a ideia de que a vida tem um **valor inapreciável**, pois é preciso encontrar um

critério que possa servir de base suficiente (...) sem que tal critério possa, no entanto, transformar-se em

objeto de avaliação por intermédio de um outro valor no qual aquele pudesse ser subsumido (GIACÓIA JR, 1988, p. 99).

Delineia-se aqui, para o professor de Filosofia, a possibilidade de uma segunda chave de leitura: a **vontade de potência** concebida como “elemento constitutivo do mundo” (MARTON, 1990, p. 87). Podemos enfatizar que o conceito de vontade de potência está relacionado aos seus estudos sobre física e biologia, abrangendo toda a matéria orgânica: tudo o que vive está a todo o momento procurando assimilar, incorporar outros viventes. Estes, por seu turno, opõem-lhe resistência.

Tal ideia pode ser concebida em todas as esferas da vida, de modo que a luta, o apropriar-se do outro e a própria morte fazem parte da vida, não por escassez, mas por superabundância. “O mundo visto de dentro, o mundo definido e designado por seu ‘caráter inteligível’, seria justamente ‘vontade de poder’ e nada mais” (NIETZSCHE, 1992, p. 43). Ora, compreender que todo ser vivo não procura apenas se conservar, mas expandir-se, é fundamental para a automotivação dos/as estudantes, pois, seguindo o próprio projeto de Nietzsche, cada um deve tornar-se aquilo que se é, como bem exposto no subtítulo de *Ecce Homo*. Aqui também vale uma ressalva: a ideia de ser-mais é avessa à questão do poder. Nietzsche percebe que a modernidade visa o acúmulo de bens materiais e o que se aproxima é uma nova barbárie, que desconfigura o trato social, ou seja, o refinamento dos instintos.

Uma possibilidade que também pode ser abrigada nesta chave de leitura seria desenvolver a figura do ‘último-homem’, o mais desprezível de todos os homens em oposição ao ‘tornar-se aquilo que se é’. A passagem de Dostoievski que inaugura o presente texto ilustra bem a figura do ‘último-homem’: Deus não existe, o que há é apenas o vazio de uma existência esvaziada de sentido e destituída de qualquer valor. Preocupado ape-

nas com seu bem-estar, com seu conforto, é tomado por preconceitos; e para abafar seu contínuo mal-estar, envenena-se. Procura o entretenimento ao invés de dirigir-se ao ‘aprontamento de si’ (valendo-nos da expressão heideggeriana). O ‘último-homem’ não é corajoso para agir, para tomar as rédeas de sua própria existência, não tem estômago para debates, tudo para ele é cansativo, até mesmo amar, pois é portador de um nada de vontade, vontade próxima de zero. A figura do ‘último-homem’ representa a grande tendência do homem na modernidade ao invés de inverter seu posicionamento na direção do “além-do-homem”.

O conceito de vida não se restringe à dimensão física e biológica, mas aponta para uma terceira chave: a compreensão da vida enquanto **fenômeno estético**. Conforme lição apreendida de Heráclito, a vida comporta todos os pares de opostos que se alternam - dia e noite, inverno e verão, dor e alegria, saúde e doença, vida e morte, verdade e mentira. Adiciona, além dos pares de opostos, as ideias de caos e de imprevisibilidade que apontam para a incompreensão da totalidade da vida que pode apenas ser vislumbrada parcialmente por meio das interpretações advindas da religião, da metafísica e da ciência. Quando da adoção do método genealógico, estas interpretações não são outra coisa senão invenções (*Erfindungs*) que promovem a doação de sentido para a existência. São criações advindas de sua **vontade criadora**, na tentativa de minimizar o caos. São elas que permitem aos homens caminharem sobre o abismo da vida como pontes que nos permitem atravessar o tempo.

Enquanto fenômeno estético, a vida pode ser apresentada como a imagem de um Uno que transborda e cria uma multiplicidade de entes, num incessante movimento de criação e destruição: todos os entes estão sob a condição da temporalidade, ou seja, há um “fundo dionisíaco do mundo” transbordante e que cria incessantemente formas apolíneas. O primeiro corresponde a um estado de forças aumentado, posto que cria incessantemente. A compreensão deste movimento nos leva à ideia

de que não é possível atribuímos valores morais à vida, pois tudo emerge deste Uno na eternidade do tempo para perecer em seguida. Ora, toda a existência deve ser valorizada, pois a vida é afirmada nesta multiplicidade, de modo que a eleição de qualquer padrão, seja ele qual for, deve ser descartada, já que não há regras para a criação. Eis aqui as **categorias estéticas** que são apresentadas na *Origem da Tragédia*.

Em outros termos, a apreensão do conceito do **trágico** se torna fundamental: é saber que estamos vivos e que só nos resta viver cada instante com alegria, quer queiramos ou não cabe cumprir este destino que nos leva irremediavelmente à morte. Em outras palavras: “dizer Sim à vida, mesmo em seus problemas mais duros e estranhos, a vontade de vida, alegrando-se da própria inescapabilidade no sacrifício de seus mais variados tipos” (NIETZSCHE, 1985, p. 95).

Ora, o que devemos fazer então? **Amar a vida sem restrições**, incondicionalmente, por mais que seja caótica e imprevisível, pois é só o que temos. Nenhum sentimento ou circunstância deve ofuscar o seu valor. A aceitação da dor enquanto ingrediente da vida permite a apreensão de sua gratuidade e de um devir inocente, livre de ressentimentos que impediriam o exercício das potencialidades do senhor elaborado na *Genealogia da Moral* e de outros escritos: o instante presente é um dos maiores presentes: **amor-fati**. Scarlett Marton nos explicita:

É preciso dar mais um passo, dar o passo decisivo. Para aceitar plenamente o eterno retorno [...] do mesmo, Zarathustra tem de vencer o ‘grande fastio pelo homem.’ Tem de ‘não querer nada de outro modo, nem para diante, nem para trás, nem em toda a eternidade. Não meramente suportar o necessário, e menos ainda dissimulá-lo – todo o idealismo é mendacidade diante do necessário – mas amá-lo’ (EH\EH, Porque sou tão esperto,10). Nem conformismo, nem resignação, nem submissão passiva:

amor; nem lei, nem causa, nem fim: *fatum*. Assentir sem restrições a todo acontecer, admitir sem reservas tudo o que ocorre, anuir a cada instante tal como ele é, é aceitar amorosamente o que advém, é afirmar com alegria, o acaso e a necessidade ao mesmo tempo: é dizer-sim à vida. Converter o impedimento em meio, o obstáculo em estímulo, a adversidade em benção, eis a 'fórmula da grandeza no homem.' (MARTON, 1997, p.13).

Não porque o senhor apenas se resigna e se conforma ao seu destino, mas porque é forte o suficiente para, circunscrito à sua temporalidade, viver de modo a fazer de cada instante uma obra-de-arte, fazer de cada instante algo que possa ser digno de ser vivido de novo, fazer com que o tempo se dobre à sua vontade criadora.

A dimensão da vida enquanto **amor-fati** requer a valorização do instante. Primeiramente, como ação que não se deixa intimidar pelas frustrações e erros do passado (nos livra do ressentimento, da má-consciência e do 'último-homem') e que perfaz, coletivamente, a história dos homens. Cada instante torna-se o momento oportuno para o exercício de uma vontade criadora que se desdobra, por um lado, em um processo de construção de si mesmo e, por outro, na produção incessante de obras como os artistas.

Desde os seus escritos de juventude, especificamente na 2ª *Extemporânea*, Nietzsche indaga sobre a importância da história para a Vida, pois só há o presente, de fato. A história se configura como uma narrativa sobre a sucessão de presentes que se esvaem inexoravelmente no fluxo do tempo. Mas cada um, à sua maneira, age ou deixa de agir a cada instante, de acordo com seu próprio modo de ser circunscrito à determinadas circunstâncias e movido por certas paixões. Para cada momento histórico presente deve-se valer de um certo tipo de his-

tória: a monumental, a conservadora e a crítica para que os homens possam conduzir-se melhor do decurso do tempo<sup>5</sup>. Além

---

<sup>5</sup> Embora não caiba no escopo do presente texto maiores considerações sobre o assunto, seria importante realizar uma breve digressão sobre os três tipos de história. A *monumental* apregoa que o passado é algo digno de imitação e acredita que ele pode repetir-se, pois “se a grandeza já foi possível uma vez, deve voltar a vir a ser no futuro” (NIETZSCHE, 1976, p. 152). Tudo voltaria a acontecer, até o mais vil, uma maldição infundável. E ao adotar tal concepção, o homem poderia ser levado a uma postura niilista diante da vida. Em segundo lugar, poderia levar à tessitura de uma consideração enganosa em relação ao passado, embelezando alguns fatos e desprezando ou esquecendo setores inteiros. Além do mais, a história monumental deprecia o presente, alterando seu sentido. A *história tradicional*, por sua vez, pretende conservar e venerar o passado, aninhando-se nele, tornando-se um refúgio, pois o homem nela se abriga na conveniência do que é familiar, enfatiza a manutenção dos hábitos e costumes e, portanto, é benéfica à comunidade. Tal história sabe conservar a vida, mas pode tornar-se um grande perigo à medida que pode “mumificar o espírito”, mitigando as forças produtivas do presente. Sua avidez pelo passado não alarga os horizontes para o poder ser, mas regala-se com as minúcias bibliográficas. E, por fim, a *história crítica* pretende libertar-se do passado, posto que sofre dele. Ela precisa quebrar e dissolver um fragmento do passado para sobreviver. Sua crítica volta-se para o antigo: “Todo passado merece condenação porque, como acontece com todas as coisas humanas, neles se misturam a força e a fraqueza do homem” (NIETZSCHE, 1976, p. 129). Ao condenar o passado e o erro das gerações precedentes, crê-se isenta; entretanto, “isto não impede nossa origem neles” (NIETZSCHE, 1976, p. 129). Em sua pretensão de tornar-se uma ciência, pode provocar grandes perigos para a vida, desenraizar o futuro, destruir as ilusões e privar as coisas presentes de uma

disso, o pensador se opõe a toda concepção histórica de caráter teleológico e linear e, em lugar desta, apresenta em sua maturidade o caráter seletivo do eterno retorno – apenas o que é afirmativo deverá retornar.

Importa enfatizar que mesmo os professores e professoras eventualmente não tendo domínio completo das obras, ou sendo escasso o tempo para a disciplina, ao ministrarem suas aulas sobre o pensador alemão é possível ler com os/as estudantes a 2<sup>a</sup>. *Extemporânea* e, de modo especial, o prefácio e os dois primeiros capítulos. Aqui podemos ressaltar o valor da história e seu caráter *ahistórico* enquanto possibilitadora do valor do instante presente. O que se evidencia, para a finalidade que nos propomos, é que o valor do momento presente, tanto no plano individual quanto no coletivo, deve ser utilizado na medida em que reforça a ação, ou seja: para se viver plenamente o presente é preciso também que a história nos ensine sobre o seu caráter ahistórico, ilustrado nesta longa (mas preciosa) passagem:

Mas abandonemos as imagens e ilustremos nossa demonstração com um exemplo. Imaginemos um homem que abalado e tomado por uma paixão violenta por uma mulher ou por uma grande ideia. Como o mundo se transforma para ele! Mirando o passado se sente como cego e passa olhando ao seu redor, se afina os ouvidos só ouve sons vagos e carentes de sentido, mas que agora percebe e não ti-

---

atmosfera indispensável à vida. Instituiu-se como uma teologia camuflada, uma visão teleológica, como se na história houvesse um fio condutor, linear, contínuo e inexorável: “Compete à história resolver o problema da história, o saber deve voltar seu aguilhão contra si próprio” (NIETZSCHE, 1976, p. 175). Para Nietzsche, é necessário se desvencilhar de toda história que tenha esse caráter teleológico.

nha reparado antes nesta vivência com tanta intensidade, como uma verdade, assim colorida e iluminada como se o abarcasse simultaneamente com todos os sentidos de uma vez. Todas suas evoluções estão para serem trocadas e privadas de valor. E há tantas coisas que pode valorar porque só ele as sente, porque demandou tanto tempo em palavras estranhas e se pergunta se não terá sido enganado por frases alheias e opiniões estranhas então sua memória se torna infatigável acerca do mesmo círculo e, todavia se sente muito débil e esgotado para dar um grande salto, para sair dele. Esta condição é mais insensata do que ele poderia imaginar, está restrito, *ingrato com o passado, cego aos perigos, surdo às advertências, um pequeno torvelinho de vida em meio a um oceano congelado de noite e de esquecimento. E, não obstante, este estado ahistórico, absolutamente anti-histórico, numa primeira visão, é não só a matriz de uma ação injusta, se não também, mas sobretudo de toda ação justa, nenhum artista realizará sua obra, nenhum general conseguirá vitória, nenhum povo alcançará sua liberdade, sem antes se terem anelado e pretendido um estado ahistórico como o descrito.*(NIETZSCHE, 1976, grifo nosso).

O caráter a-histórico da história referendado nesta passagem demonstra o quanto para se fazer história é preciso esquecer-se dela, pois para agir é importante se desapegar das amarras do passado e de certos valores. Embora a 2ª *Extemporânea* seja ainda um texto de juventude, várias ideias aí apresentadas serão amadurecidas ao longo da obra de Nietzsche.

Para nosso autor, o homem enquanto ser orgânico em sua constituição fisiológica, como o animal, esquece: condição para a saúde psíquica e para a ação. Todavia, ao longo do processo civilizatório, como nos explicita em *Sobre Verdade e Mentira no*

*Sentido Extra-Moral* e na *Genealogia da Moral*, o homem, por ser um ser completamente desafortunado perante os outros animais, desenvolveu por necessidade uma faculdade oposta ao esquecimento, a memória. O autor cria uma analogia que nos servirá de aprendizado crucial para a vida: da mesma forma que o animal precisa da luz e da escuridão para viver, o homem precisa aprender a discernir entre o que se deve lembrar ou esquecer a tempo, sinal de sabedoria. Pois não se pode viver sem esquecer, bem como é preciso que nos lembremos de certas coisas. Precisamos lembrar – e a história tem, neste sentido, grande papel a desempenhar.

Se, por um lado, o esquecimento pode ser sinônimo de felicidade – como o animal vive uma vida não-histórica, não se angustia com o futuro nem se lembra do passado: está inscrito no presente –, por outro, o excesso de história pode anular as possibilidades de que o homem vivencie o presente, de se abrir para o novo, o que pode impedi-lo de agir. Todavia, a maioria dos homens tem dificuldade para esquecer, pois entende que a felicidade estaria cristalizada em alguns momentos especiais do passado, como se o presente não pudesse oportunizar outros tantos momentos, sepultando o presente, “asfixiando a felicidade do presente, sucumbido as forças do futuro. O passado assume um peso tão insuportável, se torna um fardo de trevas” (NIETZSCHE, 1976, p. 106) pelo fato de não ter aprendido a esquecer. Este par, memória/esquecimento, é retomado nas obras da maturidade; na *Genealogia da Moral*, realça a importância do esquecimento para a vida, para a ação e para a saúde psíquica:

Esquecer não é uma simples *vis inertiae* (força inercial), como crêem os superficiais, mas uma força inibidora ativa, positiva no mais rigoroso sentido, graças a qual o que é por nós experimentado, vivenciado, em nós acolhido, não penetra mais em nossa consciência, no estado de digestão (ao qual poderíamos chamar de ‘assimilação psíquica’), do que

todo o multiforme processo de nossa nutrição corporal ou 'assimilação física'. Fechar temporariamente as portas e janelas da consciência; permanecer imperturbado pelo barulho e a luta do nosso submundo de órgãos serviciais a cooperar e divergir; um pouco de sossego, um pouco de tábula rasa da consciência, para que novamente haja lugar para o novo, sobretudo para as funções e funcionários mais nobres, para o reger, prever, predeterminar (pois nosso organismo é disposto hierarquicamente) - eis a utilidade do esquecimento, ativo como eu disse, espécie de guardião da porta, de zelador da ordem psíquica, da paz, da etiqueta; com o que logo se vê que não poderia haver felicidade, jovialidade, esperança, orgulhoso, presente, sem o esquecimento. (NIETZSCHE, 1988, p. 58).

Para ser feliz, em alguma medida é preciso esquecer, é preciso ser portador de uma "força plástica, (...) uma faculdade de crescer por si mesmo, de transformar e assimilar o passado e o heterogêneo, de cicatrizar suas feridas, de reparar suas perdas, de reconstruir as formas destruídas" (NIETZSCHE, 1976, p. 106). Assim, o homem pode, ao servir-se do passado, resignificar a história: ao apropriar-se de largas porções de passado, toma as rédeas de sua própria história. A sabedoria não implica necessariamente em erudição: trata-se de saber quando se deve olhar para vida de modo histórico ou não, consiste em "aprender a esquecer a tempo e aprender a lembrar a tempo" (NIETZSCHE, 1976, p 108). As lembranças de algumas coisas que ficaram retidas na memória têm a finalidade de nos alertar para os perigos e situações já vividas anteriormente, de modo a não repetir os mesmos erros do passado. Cabe aqui ressaltar a amplitude destas advertências tanto no que concerne à esfera da vida política e cultural de um povo, quanto à esfera da vida privada. A felicidade está associada a um estar-fora-da história,

encontrar-se por alguns momentos acima dela, de modo a não sucumbir pela ideia do 'eterno retorno do mesmo', que implicaria no niilismo:

O homem que é incapaz de se sentar no limiar do instante, esquecendo todos os acontecimentos passados, aquele que não pode sem vertigem e sem medo pôr-se de pé um instante, como uma vitória, jamais saberá o que é felicidade e, o que é pior, nunca fará nada para dar felicidade aos outros. (NIETZSCHE, 1976, p. 107).

A felicidade proporciona o estado menos razoável do mundo – “limitado, injusto para com o passado, cego a todos os perigos, surdo a todas as advertências” (NIETZSCHE, 1976, p. 111). Nela, não há paralisação – o homem apaixonado e feliz não mede riscos, ele age sem medir por completo as consequências, está envolvido pela atmosfera não-histórica. Este homem “só olha para trás para ‘tomar um novo fôlego’” (NIETZSCHE, 1976, p. 118). Sua atitude é sempre um “antídoto contra a resignação” (NIETZSCHE, 1976, p. 118). Por isso, a vida torna-se mais bela para este homem: ao não se apegar demasiadamente à Vida, pode vivê-la intensamente. Nesse sentido, um bom exemplo de homens de ação são os gregos: para o pensador, há um embelezamento da noção do tipo homem. A grande advertência sobre a adoção de uma vida que leve em conta o excesso de história é que o homem desencadeie os processos niilistas que culminariam no “último homem”. Como dito anteriormente, este seria o próprio homem moderno que apesar de todo o aparato científico e tecnológico que desenvolveu, revela o maior rebaixamento do ser humano na medida em que o transforma em uma “massa impessoal de seres uniformes (...) sua concepção de felicidade é uma combinação de mediocridade, conforto, bem-estar, ausência de sofrimento e grandeza” (GIACÓIA, 2000, p. 56).

A leitura da 2ª *Extemporânea* permite refletir com os alunos e alunas em que medida precisamos ou não da história nas dimensões pessoal e coletiva. Dentro desta perspectiva que adotamos – a de um ensino significativo sobre Nietzsche – é possível discutir que há coisas que precisamos esquecer para agirmos, para mantermos a nossa sanidade física e mental, do mesmo modo que precisamos nos lembrar de outras. Ora, todo homem precisa de história, todavia não de seu excesso, pois neste caso, recairia em uma concepção determinista de história que avassalaria o desenrolar do niilismo, ou ainda na ideia de um conhecimento que se afastaria por completo da vida, produto de uma mera erudição. A apreensão da vida é facilitada pelos estudos de história – com ela aprendemos a organizar o caos, a suportar as vicissitudes da fortuna. É preciso um certo conhecimento do passado sob a forma de história: o passado deve servir de matéria-prima a serviço do futuro e do presente; o saber deve estar a favor da vida.

A educação deve permitir que o homem “aprenda antes de mais nada viver e só utilizar a história se ela estiver à serviço da vida” (NIETZSCHE, 1976, p. 195). É preciso que liberemos novamente as forças plásticas da vida. Para tanto, necessitamos da história para a vida e para a ação: “o ensino que não vivifica, o saber que amolece a atividade, a história como luxo deve ser abominada” (NIETZSCHE, 1976, p. 103). É preciso esquecer para viver. Todavia, estes elementos só podem ser dispostos no instante presente; caso contrário, será impossível celebrar a vida, pois o ressentimento como ‘má-água’ (água parada que ao ficar estagnada, apodrece) nos impediria de vê-la dentro da perspectiva estética e, conseqüentemente, do *amor-fati*.

Outra vertente possível, ainda dentro desta perspectiva, é a de trabalhar com os/as estudantes a ideia de **vontade criadora – da construção de si mesmo enquanto obra-de-arte**. Partindo da *Origem da Tragédia*, quando Nietzsche trata da metafísica de artista, percebemos que a criação exige desse deus-artista um excesso de si que só pode se extravasar na criação. Da mesma

forma que cria mundos, também os destrói. Sente uma imperativa necessidade de criar e de destruir continuamente. Se pudermos criar uma analogia com a figura do artista, podemos também afirmar que ele, porque transborda, assim como o deus-artista, é portador de uma vontade criadora que só pode ser intensa. E como tal, a criação não pode se esgotar num único ato, mas está ligada a um fazer contínuo, expressão da sua vontade de potência que afirma a própria vida.

Rosa Maria Dias em seu livro *Nietzsche, Vida como obra de Arte*, reitera que

Criar, para ele, é atividade a partir da qual se produz constantemente a vida. (...) Nietzsche se apoia do termo criação para designar um tipo de fazer que não se esgota em um único ato, nem em inúmeros atos. E vai mais além dessa atitude: amplia a noção de arte para dar conta dos atos que produzem continuamente a vida. (DIAS, 2011, p. 64).

Isto implica que a arte se realiza enquanto um 'fazer', está relacionada a uma ação, a uma atividade que se realiza no tempo. E é exatamente por isso que, mesmo diante da eternidade deste mesmo tempo, presentifica-se no devir, naquilo que é efêmero, no tempo que passa. O artista exerce sua atividade na temporalidade, no fluxo do tempo. "Criar é colocar a realidade como devir, isto é, aos olhos do criador não há mundo sensível já realizado onde é preciso se integrar. Criar não é buscar. Não é buscar um lugar ao sol, mas inventar o próprio sol" (DIAS, 2011, p. 65).

Neste sentido, a invenção e a criatividade são inseparáveis da arte, pois o artista se permite inventar seu próprio sol, elementos afirmadores da vida compreendida enquanto vontade de potência. A arte, portanto, se configura como uma atividade incessante - criação contínua que se desdobra no tempo. De uma certa maneira, somos criadores de nós mesmos, somos

escultores de nossa própria existência, num exercício diário que se presentifica no instante. Todavia, esse processo não será para todos: “Somente aqueles que encontram prazer não mais na certeza, mas na incerteza, nem ‘causa’, nem ‘efeito’, mas na criação contínua; a vontade não de se conservar, mas de dominar” (NIETZSCHE apud KOSSOVITCH, 1979, p. 98).

A vontade criadora engendra a ideia de um devir inocente: possibilidade de transmutação da dor em alegria, do choro em riso e aquilo que era pesado em algo leve, permitindo ao homem dançar e cantar, desatando os grilhões do “anão da gravidade”. Em outros termos, devemos aprender a apreciar a vida como ela é, sem ressentimentos, a fim de apreciá-la em sua integridade, como um presente – gratuidade, ao modo dos gregos. Isto significa afirmar a vida enquanto vontade de potência. O riso, o jogo, a dança são os poderes afirmativos de transmutação: a dança transmuta o pesado em leve, o riso transmuta o sofrimento em alegria; o jogo do lançamento (de dados) transmuta o baixo em alto, mas referido a Dionísio, a dança, o riso, o jogo são poderes afirmativos de reflexão e de desenvolvimento. A dança afirma o devir e o ser do devir; o riso, as gargalhadas afirmam o múltiplo e o um do múltiplo; o jogo afirma o acaso e a necessidade do acaso (DELEUZE, 1976, p. 161). São estes elementos que possibilitam amar a vida enquanto *amor-fati* e enfatizam a importância do instante presente.

A vontade criadora do artista é libertadora – livra o homem da opressão do tempo compreendido enquanto ‘eterno retorno do mesmo’, para transmutá-lo em um querer, em um querer-fazer, no qual o artista pode saborear-se, afirmando-se, dilatando-se. Em *Assim falou Zaratustra*, Nietzsche nos apresenta a saída desta opressão repetitiva do tempo para a alegria da vida:

E como suportaria eu ser homem, se o homem não fosse também poeta, decifrador de enigmas e redentor do acaso? Redimir o que passou e transformar

todo o 'Foi' em 'Assim eu quis' - apenas isso seria para mim redenção! Vontade - eis o nome do libertador e mensageiro da alegria: assim vos ensinei eu, meus amigos! (NIETZSCHE, 2011, p. 133).

Ora, tal conduta afirmadora da vida impele o homem a dar à sua existência uma bela forma, de modo que, se todas as suas ações se repetissem eternamente, sentir-se-ia agraciado com sua repetição. Compreender isto significa que o homem pode se colocar novamente em sua posição de artista. Estas ideias são corroboradas no aforismo 107 da *Gaia Ciência*, com o qual encerramos a presente seção:

Se não tivéssemos aprovado as artes, se não tivéssemos inventado essa espécie de culto ao erro, não poderíamos suportar ver o que nos mostra agora a ciência: a universalidade do não verdadeiro, da mentira, e que a loucura e o erro são condições do mundo intelectual e sensível (...). Enquanto fenômeno estético, a existência conserva-se nos suportável, e a arte dá-nos os olhos, as mãos e sobretudo a boa consciência que é necessária para poder fazer dela este fenômeno por meio dos naturais recursos. (NIETZSCHE, 1987b, p. 128).

\* \* \*

As chaves de leitura aqui apresentadas são possibilidades que configuram uma posição estratégica do ensino do pensador de modo a valorizar o que julgamos mais importante: a Vida. A adoção de cada chave pode permitir aos/às discentes não apenas o contato rigoroso com o conteúdo, mas também sua apropriação no sentido de que tal compreensão pode motivá-los/as

a celebrarem o instante presente, mesmo nas adversidades vivenciadas nas esferas individual e coletiva. Ao acatarem o valor do presente, se sentirão impulsionados/as a agir, reforçando a vontade criadora – a própria vontade de potência – não para se resignarem, mas para atuarem de forma a construir uma sociedade onde as potencialidades individuais possam ser manifestas. Advertidos/as sobre os horrores do ‘último-homem’ e da barbárie iminente, dirigirão sua vontade criadora para a construção de suas próprias existências enquanto obras-de-arte. Conhecedores e conhecedoras do conceito de trágico, serão portadores/as deste amor, *o amor-fati*, que apenas os/as fortes, forjados/as na compreensão do método genealógico, poderão se tornar<sup>6</sup>.

### Referências

- DELEUZE, G. **Nietzsche e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976. Coleção Síntese. 170p.
- DIAS, R. M. Arte e vida no Pensamento de Nietzsche. **Cadernos Nietzsche**, v. 36, n. 1, p. 227-244, São Paulo, 2015.
- DIAS, R. M. **Nietzsche, vida como obra de arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 155p.
- DOSTOIEVSKI, F. **Os irmãos Karamazov**. São Paulo: Abril Cultural, 1970. 787p.

---

<sup>6</sup> Cabe observar que o presente texto apresenta citações de diversas obras, nem sempre alinhadas segundo a ordem cronológica de suas produções. Supõe-se, todavia, que as indicações das chaves de leitura associadas ao estudo das indicações bibliográficas oferecem aos professores e professoras possibilidades de trabalho, em sala de aula, com as ideias e conceitos de Nietzsche.

- FAVARETTO, C. F. "Notas sobre Ensino de Filosofia". In: ARANTES, P. et al. (Org.). **A Filosofia e seu ensino**. Petrópolis, RJ: São Paulo, EDUC, 1995, p. 77-85.
- GIACÓIA JR, O. O grande experimento sobre a oposição entre eticidade e autonomia em Nietzsche. **Revista Transformação**, vol. 12, UNESP, São Paulo, 1988.
- GIACÓIA JR, O. Nietzsche. **São Paulo Publifolha**, 2000. 92 p.
- GIACÓIA JR, O. **Nietzsche como Psicólogo**. São Leopoldo, RS: Editoria Unisinos, 2004. 152p.
- KOSSOVITCH, L. **Signos e Poderes em Nietzsche**. São Paulo, Ática, 1979. 142p.
- LEBRUN, G. Por que filósofo? In: **Estudos CEBRAP**. São Paulo, n. 15, p. 148-153, jan./fev./mar. 1976.
- MARTON, S. **Das Forças Cósmicas aos Valores Humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1990. 237p.
- MARTON, S. Nietzsche e a celebração da vida. **Cadernos Nietzsche**, n. 2. São Paulo, p. 7-15, 1997.
- NIETZSCHE, F. **2. Extemporânea. Da Utilidade e dos Inconvenientes da História para a Vida**. Porto: Editorial Presença, 1976. - (Coleção Síntese). 209p.
- \_\_\_\_\_. "Sobre a Verdade e Mentira no Sentido Extra-Moral". In: **O livro do Filósofo**. São Paulo: Moraes, 1987a, p. 64-78.
- \_\_\_\_\_. **A Gaia Ciência**. Lisboa: Guimarães Editores, 1987b. 333p.
- \_\_\_\_\_. **O Nascimento Da Tragédia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 177p.
- \_\_\_\_\_. **Genealogia da Moral**. São Paulo: Brasiliense, 1988. 207p.
- \_\_\_\_\_. **Para Além de Bem e Mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. 270p.
- \_\_\_\_\_. **Ecce Homo**. São Paulo: Max Limonad, 1995. 183p.
- \_\_\_\_\_. **Assim Falou Zaratustra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 359p.
- SENNETT, R. **A Corrosão do Caráter**. Rio de Janeiro: Record, 1999. 98p.

SILVA, F. L. "A função social do filósofo". In: ARANTES, P. et al. (Org.). **A Filosofia e seu ensino**. Petrópolis, RJ: São Paulo, EDUC, 1995, p. 9-22.

VELASCO, P. D. N. Sobre o papel formativo da filosofia no ensino médio. In: SEVERINO, A. J.; LORIERI, M. A.; GALLO, S. (Org.). **O papel formativo da Filosofia**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016, p. 109-128.

ZUBEN, M. C. "Para filosofar com Nietzsche no ensino médio". In: VELASCO, P. D. N. (Org.). **Ensino - de qual? - Filosofia: ensaios a contrapelo**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019, p. 185-204.



# O ENSINO DE FILOSOFIA E O PENSAMENTO DE PIERCE: APROXIMAÇÕES

Tiziana Cocchieri<sup>1</sup>  
Cleber Duarte Coelho<sup>2</sup>

## Introdução

O ensino de Filosofia é hoje uma área de investigação bastante difundida e explorada dentro dos estudos acadêmicos. Diferentemente do que ocorria há algumas décadas, a área de Metodologia de Ensino se faz presente na atualidade em muitos departamentos de Filosofia, caminhando em pé de igualdade e relevância ao lado das demais áreas de pesquisa da Filosofia. Embora esse campo de investigação tenha demorado para ocupar seu lugar de direito, não podemos deixar de lembrar o quão importante é a questão da Educação desde a consolidação da Filosofia no Ocidente.

A tarefa do pensamento voltada para saber que indivíduo queremos formar para a vida na *polis*, que projeto político-pedagógico queremos construir para esse fim, nos remete a buscar nos gregos nosso embrião identitário. Werner Jaeger, na *Paidéia* (1995, p. 15), atesta que os gregos, graças a um esforço continuado, chegaram a uma fundamentação mais segura e mais profunda que a de nenhum povo da terra em relação à questão da educação. Nesse sentido, se buscarmos nos gregos os primór-

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Federal de Rondônia, Doutora em Filosofia pela PUC-RS e pela Università di Rom Tre.

<sup>2</sup> Professor da Universidade Federal de Santa Catarina, Doutor em Filosofia pela UFSC.

dios das fundamentações acerca do ensino/aprendizado democrático e voltado ao desenvolvimento humano, veremos que a questão da Educação pertence à investigação filosófica desde os primórdios.

Se nos remetermos à História da Filosofia, conseguiremos identificar com alguma facilidade que em todos os grandes períodos históricos o tema da Educação, em sua miríade de complexidades, foi investigado sistematicamente. Desde os gregos, perpassando o período medieval, até o período moderno e contemporâneo, encontramos pensadores e pensadoras que se debruçaram e se debruçam sobre essas questões originariamente filosóficas, desde sua gênese. E nós, que formamos futuros professores de Filosofia que lecionarão no Ensino Médio, nos esforçaremos aqui para pensarmos perspectivas didáticas de ensino de Filosofia nas escolas à luz de determinados conceitos, principalmente de Charles S. Pierce, filósofo pragmatista do século XIX.

Para tanto, apresentaremos algumas perspectivas didáticas para o ensino de Filosofia, visando vinculá-las e analisá-las de acordo com alguns conceitos sobre Educação fornecidos pela filosofia de C. S. Pierce. Desse modo, objetivamos neste artigo pensar possibilidades pedagógicas para o ensino de Filosofia à luz de um autor pouco estudado no Brasil, ao menos não muito mencionado no campo da Filosofia da Educação e da Metodologia de Ensino.

### **Diferentes perspectivas didáticas no ensino de Filosofia**

Geraldo Balduino Horn, em *Ensinar Filosofia* (2009, p. 60), argumenta que existem três tendências que costumam conduzir o trabalho do professor de Filosofia nas escolas de ensino médio. A primeira delas é aquela na qual o professor toma a História da Filosofia como centro, como fio condutor na narrativa

da História do pensamento. Nesse modelo, os professores reproduziriam junto aos alunos um ensino semelhante ao que lhes foi ministrado na graduação em Filosofia, tomando a própria História da Filosofia como ponto de partida e fio norteador das explanações e discussões.

Na perspectiva histórica, mais tradicionalista, o professor reproduz um modelo pedagógico bastante difundido entre as disciplinas existentes nas escolas de educação de base: um modelo de ensino bastante conteudista, cuja preocupação fundamental e primordial é transmitir aos alunos saberes consolidados e consensuais a respeito da História da Filosofia, não necessariamente acompanhado de uma postura crítica e reflexiva. Nesse tipo de abordagem, conhecer tecnicamente os conteúdos da História da Filosofia pode se tornar mais importante que exercitar o pensamento crítico e autônomo sobre esses mesmos conteúdos, uma vez que o mais importante pode passar a ser o conhecimento técnico dos conteúdos filosóficos para, por exemplo, usá-los em uma prova de vestibular. Importante ressaltar aqui que não estamos defendendo que todo professor de Filosofia que se vale dessa perspectiva pedagógica trabalha de modo acrítico. No entanto, esse modelo aproxima muito a Filosofia do modo como outras disciplinas são trabalhadas nas escolas de educação de base, como foco central nos conteúdos, sem uma preocupação primordial com o exercício do pensamento crítico, algo tão peculiar à Filosofia.

Por outro lado, essa perspectiva mais tradicional e histórica tem como grande vantagem o fato de o professor poder relacionar diferentes filósofos de distintas épocas numa mesma "linha de pensamento", ou sistema filosófico. Poderia ainda iniciar seu ano letivo a partir dos gregos e prosseguir linearmente, de modo bastante ordenado. No entanto, é preciso dizer que um ensino totalmente centrado na História da Filosofia pode tornar este modelo não muito atrativo aos alunos, pois a sala de aula não é um lugar em que o professor somente oferece respostas prontas a perguntas que seus alunos não formularam

(CERLETTI, 2008, p. 81). Consideramos que a disciplina de Filosofia deve ter um caráter instigador, evitando ser comparada a um baú de teorias distintas a serem decoradas, sabidas e reproduzidas sem reflexão. Uma aula de Filosofia centrada na História da Filosofia, reproduzindo no ensino médio o mesmo modelo apreendido na graduação, sem a pertinência de destacar as problematizações, contextualizando-as em cada período histórico, poderia afastar nossos alunos da Filosofia, pois correríamos o risco de tornar a disciplina pouco atraente e de difícil compreensão.

Evidentemente, não estamos aqui nos opondo à prática dessa perspectiva histórica, ela possui considerável relevância, todavia não suficiente para o ensino da Filosofia se tratada de modo meramente informativo, em que o professor se limita a reproduzir tecnicamente saberes prontos desenvolvidos ao longo da história. Estamos nos posicionando no sentido de, pela experiência que tivemos por muitos anos como professores do ensino médio, considerarmos que ESSA perspectiva talvez não se caracterize como sendo a melhor, se aplicada de modo praticamente idêntico ao ensino de Filosofia feito nas graduações em Filosofia. Poderia até ser desastrosa: o que mais se vê nos cursos de licenciatura e bacharelado em Filosofia é uma forte ênfase em história da Filosofia. Quando isso é reproduzido mecanicamente no nível médio, o desastre didático é inevitável (ROCHA, 2000, p. 158). A Filosofia ministrada a adolescentes precisa ser viva e ativa. Uma Filosofia acadêmica bacharelesca não lhes sensibilizaria, se ministrada nos mesmos moldes das universidades.

A segunda tendência, segundo Horn, é aquela em que a História da Filosofia é tomada como referência, não como centro. Nessa tendência, a relação com a História da Filosofia é bastante diferente. O ponto de partida são os temas e não a História propriamente dita (HORN, 2009, p. 62). Nessa segunda perspectiva, baseada em temas e problemas filosóficos, o professor conduz as suas aulas a partir de um tema ou problema central

e recorrente na História da Filosofia, mas não apresenta aos alunos de imediato as respostas desenvolvidas pelos pensadores e pensadoras ao longo da História. Nesse modelo, é preciso sensibilizar os estudantes quanto ao tema ou problema em jogo, fazer uma série de digressões, problematizações e provocações para que esses temas e problemas se tornem vivos e discutidos em sala de aula, trazendo-os para o contexto do mundo vivido, para só então, após um profícuo diálogo e debate, definições desenvolvidas ao longo da História da Filosofia serem apresentadas aos alunos com unidades de sentido, não como verdades absolutas, mas como possibilidades de resposta a um problema filosófico central.

Para exemplificar, podemos pensar em questões: “como podemos conhecer?”; “o que é conhecimento?”; “mentir é sempre errado?”; “o que é a felicidade?”; “o ser humano é bom ou mal por natureza?”; “o que é a justiça?”; “O que é o amor?” etc. Nesse modelo de aula, mais desafiadora, o professor deve ter a destreza para tornar, ou mesmo manter filosófica a discussão, não reduzi-la à *doxa*, e conduzir o debate mediante as referências à história da Filosofia. Nesse sentido, o professor precisa assumir a postura de pensador, um mediador que atraia o aluno ao convite do pensar, do refletir. Uma boa dose de ironia socrática é fundamental para que esse modelo de aula seja promissor. Ao invés de chegar com as respostas prontas (por exemplo: Sócrates, personagem da *República* de Platão, afirma na referida obra que “justiça é agir de acordo com o interesse dos mais fracos, e não dos mais fortes, como afirma Trasímaco” (PLATÃO, 2001, p.30 [342d]), o professor lançaria perguntas referentes a determinados temas, como: “O que é a justiça?”, “Devolver a outrem o mal que nos fazem é algo justo?”, “É preferível sofrer um mal ou cometê-lo?”, “Alguém que se diz justo pode prejudicar outro indivíduo deliberadamente?”. A discussão gerada transitaria pela História da Filosofia para fundamentar as possibilidades de respostas. Essas e muitas outras perguntas relacionadas ao tema podem ser feitas pelo professor, que precisa

ser hábil para conduzir a discussão, norteador-a e amarrando-a com a História da Filosofia. Nesse caso específico, poderia iniciar fazendo uma relação direta com as obras *República* e *Górgias* de Platão, por exemplo.

Importante ressaltar que uma aula construída a partir de temas e problemas deve ter o mesmo rigor e ser igualmente fidedigna aos conceitos desenvolvidos ao longo da História da Filosofia. O objetivo não é tornar a aula uma arena de opiniões sem fundamento, mas mostrar para os alunos que muitas das questões que envolvem suas próprias vidas já foram pensadas por filósofos e filósofas que construíram teorias consistentes. Esse modelo de aula também ajuda os alunos a exercitar os modos de raciocínio, estimulando o desenvolvimento da habilidade de discernir ideias, contextos, pensamentos, argumentações e afins. Importante também exercitar a identificação do que seja um conceito, os tipos conceituais, os modos de apresentação e as divergências, assim como as convergências conceituais. Neste caso, seria interessante desenvolver o hábito de consulta a um bom dicionário de Filosofia.

Dito isto, de modo geral, os temas devem ser extraídos de algum autor ou sistema, para se estabelecer o esteio ao pensamento sistematizado. Além disso, é preciso que o professor faça constante referência à História da Filosofia, pois a aula não pode se limitar a um *brainstorm* (tempestade de ideias), ou decair à pura *doxa* sem fundamentação alguma. Consideramos que essa perspectiva pedagógica, ou seja, abordagem histórica e temática associadas, demonstra ser vantajosa, pois não parte primeiramente da História da Filosofia, mas se vale dela. Um bom professor, conhecedor do método socrático, saberá conduzir seus alunos por temas, problemas e perguntas que os encaminharão às teorias dos filósofos. Assim, perceberão que as questões da Filosofia não são “de outro mundo”, mas, ao contrário, fazem parte de seu próprio mundo. A elaboração de problemas não é uma atividade peculiar somente ao cientista ou pesquisador,

faz parte da natureza humana conviver com problemas filosóficos, com a diferença que um especialista se vale de métodos consolidados, e não se fia pela exclusiva empiria. Nesse sentido, uma das atividades da Filosofia é justamente produzir métodos eficazes, para que a investigação conceitual seja rigorosa e eficaz. Pois isso é de extrema relevância mesclar aulas mais históricas e aulas mais temáticas; temas filosóficos que conduzam à História da Filosofia se constituem excelente instrumento de trabalho para o docente.

Há ainda uma terceira tendência aplicada ao ensino da Filosofia na educação de base, que é aquela centrada em temas do cotidiano, nas preocupações imediatas dos alunos, sem a devida preocupação com a História da Filosofia ou que se remeta ao estatuto da Filosofia tradicional (HORN, 2009, p.16). Esse modelo é bastante praticado em núcleos de estudos da epistemologia pragmatista, cujo ponto de partida é o pensamento *per se*.

Este tipo de modelo, se mal aplicado e descontextualizado, poderia desembocar em aulas vistas muitas vezes como “momentos para relaxar”, nas quais os alunos podem emitir suas opiniões sem nenhum tipo de intervenção pedagógica que tenha direcionamento conceitual rigoroso, adotando a postura do *brainstorm*. Aulas não planejadas pelo professor, que não ancoram os conteúdos na História da Filosofia, nem fazem referência a ela, podem se tornar totalmente inócuas, com prejuízo à formação do conceito do que seja a Filosofia, bem como suas finalidades. Na aplicação desse modelo isolado, o professor chega à sala de aula e pergunta aos seus alunos sobre o que eles querem discutir ou conversar. Por exemplo, o professor dialoga com seus alunos sobre o capítulo da novela que passou no dia anterior, sobre a partida de futebol, ou qualquer outro tema recorrente do cotidiano de nossa cultura. Logo, ao agir dessa maneira, esse tipo de aula, que não mereceria ser chamada de aula de Filosofia, desembocaria numa recreação, num entretenimento sem consequências profícuas para o desenvolvimento do

pensamento. Infelizmente essa prática é bastante utilizada por aqueles que assumem a disciplina de Filosofia nas escolas do ensino de base. Horn argumenta:

Não há, por parte do professor, um esforço em estabelecer relações objetivas destes temas com autores ou sistemas filosóficos já consagrados. Questiona-se até mesmo se esta abordagem pode ser classificada como estratégia de ensino, uma vez que sua preocupação primordial não é com os conteúdos do estatuto da Filosofia. (HORN, 2009, p. 64)

Gostaríamos de chamar a atenção para o fato de que é recente o *status* da Filosofia enquanto disciplina obrigatória nas escolas, nem sabemos ao certo se, com a nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a disciplina se manterá nas escolas. Este terceiro modelo, aplicado de modo isolado apenas impõe descrédito à Filosofia. Imaginemos uma aula de Matemática ou Biologia que não levasse em conta os conteúdos referentes a essas disciplinas. O mesmo vale para uma aula de Filosofia que não leva em conta aquilo que é próprio da Filosofia: argumentação sistemática, conceitual, rigor, método. No caso de uma aula de Filosofia, as aulas necessariamente devem estar atreladas à teoria de um (ou vários) filósofo(s) ou filósofa(s), vinculada a um determinado período (grego, medieval ou moderno, por exemplo), ancorado no contexto que a História da Filosofia nos fornece.

Sem abrir mão de nenhuma das duas abordagens primeiramente descritas, que consideramos válidas para as aulas de Filosofia (considerando a História da Filosofia como centro ou como referência), gostaríamos de propor uma reflexão ao ensino de Filosofia, agregando outro modelo, que seja a aplicação dos métodos anteriores abordados a partir das estruturas de pensamento. Ou seja, intentamos aqui expor um tipo de compreensão que se efetive a partir do discernimento dos modos de

raciocínio, dos tipos de pensamento, iniciando a partir do modo sintético, enfatizando as estruturas de pensamento para depois analisarmos a pertinência dos modelos a serem aplicados conjuntamente. Entendemos pensamento sintético como o de tipo que subtrai a essência do que se percebe, o que haja de mais estrutural e subjacente para que se possa construir algum tipo de compreensão. Esse tipo de pensamento, que chamamos de sintético, parte de bases de referimento, de elementos considerados primordiais, como as cores primárias, elementos primeiros da geometria e bases de referimento em geral. No caso da Filosofia, parte dos elementos essenciais para que o pensar aconteça.

Nesse sentido, o ponto de partida seria o de recorrer aos primeiros princípios, por exemplo, levantando as questões: como poderíamos definir e conceituar o que é a cor vermelha? Como definir o que é um ponto? Ou seja, ao invés de iniciarmos a discussão a partir da origem da história do pensamento, iniciariamos com a origem do próprio pensamento *per se*, como ele se desenvolve, fazendo com que o aluno desenvolva a capacidade de discernir e saber quais as “suas ferramentas” estruturais disponíveis para construir o próprio pensar.

### **O pensamento de Pierce**

Para seguirmos na busca por um pensar autônomo e fundamentado, inserindo a sistematização do que entendemos como métodos de pensamento, iniciamos por meio da compreensão do movimento de síntese, buscando organizar e enfatizar as bases de referimento, a apreensão da estrutura primeira, tomando consciência dessa base, que por sua vez são sentidas, percebidas e não inicialmente explicadas, conceitualizáveis, ou seja, são da ordem da pura qualidade, do “um”, não estão postas em relação. Nesse sentido, nas bases de referimento não há

alteridade, ou seja, ainda não há relação com um segundo elemento derivado, que seria um “segundo”. Por ser base de referimento não é comparável, ele próprio é o que serve de referência para as comparações ulteriores mediante outro método de manifestação, por comparações, por relação. Em termos peirceanos, essa categoria de primeiros são fenômenos que manifestam na categoria fenomênica de primeridade, ou seja, de pura qualidade, em que ainda não emergiu a relação.

Logo, para esse tipo de distinção conceitual, do tipo da primeiridade, referente a uma categoria de qualidade ou substância denominada aqui como base de referimento, a “ferramenta mental” de *precisão* é fundamental para identificação desse primeiro. E o que seria utilizar-se desse tipo de ferramenta? Destacamos a argumentação de Peirce sobre esse tema:

A precisão não é um processo recíproco. Seria o caso, que, enquanto A não pode ser prescindido de B, B pode ser prescindido de A. Essa circunstância é explicada como se segue. **Concepções elementares**<sup>3</sup> só surgem sob a condição de experiência; isto é, elas são produzidas pela primeira vez, de acordo com uma lei geral, cuja condição é a existência de certas impressões. Ora, se uma concepção não está reduzida às impressões sobre as quais ela converge à unidade, é um mero acréscimo arbitrário a estas últimas; e concepções elementares não surgem assim arbitrariamente<sup>4</sup>. (PEIRCE, 1958, 1549)

---

<sup>3</sup> Grifo nosso. O que denominamos como “ponto de referimento”.

<sup>4</sup> “Precision is not a reciprocal process. It is frequently the case, that, while A cannot be prescinded from B, B can be prescinded from A. This circumstance is accounted for as follows. Elementary conceptions only arise upon the occasion of experience;

Logo, precisão é um conceito-ferramenta que consiste em uma forma de abstração realizada pela mente que “pinça” um elemento representado a partir da realidade, ignorando as relações nas quais está imbricado, permitindo assim o isolamento de um fenômeno em específico na mente, que é *per se* um exercício de abstração que a mente efetiva ao subtrair (sintetizar) uma parte dessa relação que se encontra no plano da experiência, do fato. Por meio dessa ferramenta de pinça, a substância é apresentada à mente como o começo e o fim de toda unidade conceitual, não relacionada a nenhum outro, ou seja, trata-se de uma unidade básica<sup>5</sup>, base de referimento, logo, um irreduzível ponto de partida, que não apresenta suas causas, não está posto em relação, porém que pode ser sentido como unidade primeira.

Ser sentido, nesse contexto, é um conceito que está relacionado à apercepção, o que é pertinente aos nossos sentidos e ordenação mental. Ressaltamos esse aspecto, pois lidamos com esse tema adotando a corrente de pensamento representacionista, em que não há uma percepção direta sobre a realidade, mas por via representacional, por isso a apercepção se efetiva.

Nesse viés, explicar algo é o mesmo que apresentar uma determinação. Logo, determinar está relacionado a dar forma,

---

that is, they are produced for the first time according to a general law, the condition of which is the existence of certain impressions. Now if a conception does not reduce the impressions upon which it follows to unity, it is a mere arbitrary addition to these latter; and elementary conceptions do not arise thus arbitrarily”.

<sup>5</sup> Mais adiante, ao nos referirmos ao tema da percepção, aprofundaremos o aspecto da diferenciação entre o ser e substância. Por ora estamos contextualizando a digressão construída por Peirce ao longo de suas formulações pertinentes ao conceito de experiência, como se fundamenta.

estabelecer limites, definir, desenhar, delimitar na mente, como fazemos ao conceituar. Todavia, para dar forma, definir, conceituar, é necessário fixar limites. Num primeiro momento, poderia parecer uma afirmação banal, todavia, para fixar é necessário “congelar” no tempo, eis o paradoxo, considerando que tudo se move no tempo. Tal qual afirmava Heráclito<sup>6</sup>, filósofo do período Pré-Socrático, não se entra num mesmo rio duas vezes, já não é o mesmo rio, porém tudo mudou, fluiu, correu com o tempo. Eis o paradoxo presente na relação teoria/prática. Tudo se ordena por meio dos conceitos. As teorias são “feitas” de conceitos, como fixá-los no tempo se não se pode deter o tempo vivido na experiência?

Não sem razão, as condições para a repetição de um experimento são dadas, pois é necessário que se fixe as condições (contingências) para que o resultado (forma, definição, regularidade) se repita conforme a aplicação das mesmas condições. Ora, como sugerido na reflexão anterior, para fixar uma experiência é necessário fixar o tempo, e na impossibilidade de “tornar estático” o tempo, ao determinar, pode-se alcançar um grau mínimo de determinação, com a aplicação das “inconformidades”, ou seja, ao invés de fixar definindo o que se percebe enquanto pura qualidade, faz-se o caminho contrário, busca-se delinear o que essa pura qualidade não é.

Os exemplos nos ajudam a entender melhor esse grau de abstração em que estamos transitando. No caso de atribuímos significado à leitura de obra de arte, por exemplo, na fruição de uma obra de arte, por ser esta de natureza dinâmica, da ordem das leituras abertas, com múltiplas interpretações, em que a atribuição de significação depende de perspectiva, ângulo de visão, espaço conceitual, visão de mundo e outros elementos relacionados e somados a essa atividade, percebe-se não por meio

---

<sup>6</sup> HERÁCLITO. Fragmentos (sobre a natureza). In: SOUZA, J.C.; KUHNEN, R. F. (orgs.) **Coleção Os Pensadores - Os Pré-Socráticos**. v.1. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

de definições o que a obra é, pois, como dito, a obra é aberta, passível de muitas interpretações; todavia, se não se pode definir o que a obra exatamente seja, pode-se dizer com certa segurança à obra o que ela não é. Logo, se se trata de um quadro contemplado com somente tons de azul, não se pode dizer que este seja amarelo, definindo assim de forma “aberta”, ou por meio de negativa, o que se percebe que ela não pode ser, mediante percepção empírica.

### **Sobre o modelo de realidade representacionista de acesso à realidade das coisas**

Entendemos que, para pensar um modelo epistemológico, ou mesmo um método de aprendizagem, é fundamental definir a visão de mundo<sup>7</sup> a qual se está adotando, pois esta determina o modo de ser do sistema apresentado, funcionando também como estrutura do edifício do conhecimento. Sintetizando ainda mais a estrutura epistemológica, podemos recorrer a duas estruturas bastante gerais, a saber, o sistema epistemológico tanto pode ser adotado como ponto de partida a partir de percepção direta ou por via representacional. Essas são duas grandes categorias que servirão de ponto de partida para que se possa definir uma teoria do conhecimento determinantes para a adoção do sistema que se pretende implementar.

---

<sup>7</sup> Visão de mundo é todo um sistema de percepção de realidade que envolve muitos fatores, como delimitação de espaço conceitual, ou seja, quais os conceitos com que se está familiarizado e como os conceitos se relacionam entre si nesse espaço conceitual; cultura, valores e outros elementos também devem ser considerados para uma apreensão mais precisa.

O modelo epistemológico que adotamos aqui é o representacionista<sup>8</sup>, de acordo com o qual só temos acesso à percepção da realidade por mediação de um complexo e necessário sistema perceptivo, em que confluem as categorias da sensibilidade (estética), lógica (racional) e ação (ética) interpolada no plano da realidade e separada por meio de atividade mental abstrativa. Nesse sentido, as três categorias encontram-se imbricadas no plano da vida, e são indissociáveis no plano da aprendizagem, em que a sensibilidade está relacionada à faculdade do juízo, assim como a lógica está para a razão pura, por conseguinte, a ação está para a razão prática. Todas essas categorias são necessárias para que se possa ter uma experiência ampla cognitiva. Ignorar uma dessas categorias degenera o processo ensino/aprendizagem, tornando-o menos efetivo e passível de desconexão com o plano da realidade.

Segundo a filosofia de Peirce<sup>9</sup>, há um modelo representacionista de apreensão da realidade, no qual se pode ter acesso aos objetos (qualidades) no mundo de forma sempre mediata, representacionista, como enfatizado acima. Segundo Calcaterra (2003, p. 23), Peirce redimensiona sua tríade de 'Qualidade' (primeiridade), 'Relação' (secundidade) e 'Representação' (terceridade), que trataremos adiante, a partir da construção epistemológica kantiana. Há confluências no pensamento de Kant e de Peirce, haja vista que esse último era dedicado estudioso das obras do primeiro. Contudo, o pensamento de Peirce se distingue em muitos aspectos do de Kant, principalmente no ponto

---

<sup>8</sup> Tomamos também referência, além da Filosofia Antiga e a de Kant (2010), a filosofia de Peirce.

<sup>9</sup> CP 1.36 "In 'Note 1,' Kant says that his argument beats idealism at its own game. How is that? The idealist says that all that we know immediately, that is, otherwise than inferentially, is what is *present* in the mind; and things out of the mind are not so present. The whole idealist position turns upon this conception of the *present*." Grifo do autor.

que mais nos interessa para fins epistemológicos. Aquele afirma que tudo que pode ser pensado é passível de ser entendido, ou seja, argumenta contra a “coisa-em-si”, do indiscernível, incognoscível, afirmando ser tudo que possa ser pensado, ou ser vivido, faz parte de um processo inteligível, como tudo o mais que pode surgir à mente ou aparecer no plano da existência.

Na epistemologia peirceana se faz necessária a explicação de sua fenomenologia, pois está relacionada a todo e qualquer tipo de experiência que possamos ter, quer seja de ordem experimental (prática) ou de ordem lógica (teórica). Não podemos descrever ou, antes ainda, entender uma experiência sem as categorias fenomênicas apresentadas por Peirce, assim como também não podemos pensar sem elas.

Como exemplo para essa exposição podemos recorrer novamente ao exemplo da obra de arte, como no caso da cor. Ao fruir uma obra cujo elemento preponderante seja a cor vermelha, como podemos dizer o que o vermelho é, ou seja, como classificar a “vermelhidade” da cor vermelha, ou mesmo conceituá-la? Ora, o que podemos fazer é percebê-la, e essa é a experiência de pura qualidade (primeiridade); se utilizarmos a ferramenta de pinça, de precisão, abstraindo categorias fenomenológicas, podemos analisar com precisão o elemento em questão, no caso a cor vermelha que faz parte da categoria de pura qualidade, ou chamada de primeiridade.

Num segundo momento, colocamos essa cor vermelha em relação (secundidade), quer seja com outras qualidades (outras cores primárias) ou com derivadas (cores secundárias), podendo assim estabelecer uma classificação comparativa de semelhanças e diferenças, discernindo tons e nuances da mesma gama de cor. Em um terceiro momento, podemos relacionar estes elementos com regularidades: a frequência com que aparece (terceridade), as emoções que poderia nos causar a cor vermelha, quais as funções que assume em nossa cultura, como por exemplo o sentido de pare e assim por diante.

Todavia, consideramos importante destacar que Calca-terra (2003, p. 23) afirma que há uma diferença considerável entre as categorias apresentadas por Kant e as categorias fenomenológicas de Peirce. Nesse sentido, apresentamos a argumentação de Kant sobre essas categorias para compararmos as diferenças:

Em todo conhecimento de um objeto há a *unidade* [primeiridade]<sup>10</sup> do conceito, que se pode chamar unidade qualitativa na medida em que ela é pensada só a unidade da síntese do diverso dos conhecimentos [...]. Em segundo lugar, há a *verdade* em relação às consequências. Quanto mais consequências verdadeiras se extraírem de um dado conceito, tantos mais sinais há de sua realidade objetiva [secundidade] [...]. Por fim, em terceiro lugar a *perfeição*, que consiste em reconduzir o conjunto dessa pluralidade à unidade do conceito [terceridade]<sup>11</sup>. (KANT, 2010, p. 116-117, grifo do autor)

Contudo, ainda na mesma página, Kant<sup>12</sup> argumenta que a definição *prima* pela unidade do conceito, enquanto em Peirce, o entendimento inicia na experiência e desemboca na regularidade do hábito de ação. Primeiramente, continuemos acompanhando a argumentação kantiana:

---

<sup>10</sup> O que está entre colchetes foi inserido pelos autores deste artigo, com fins de comparação entre as categorias kantiana e peirceana.

<sup>11</sup> Relacionamos nas citações acima as categorias kantianas às peirceanas postas entre colchetes.

<sup>12</sup> Kant foi um dos pensadores modernos a influenciar significativamente os pragmatistas, o processo de conhecimento tem como ponto de partida o *a priori*, explicitado em Kant.

O critério de possibilidade de um conceito (não do objeto deste) é a definição, em que a *unidade* do conceito, a *verdade* que de tudo dele pode ser imediatamente derivado e, por fim, a *integralidade* de tudo o que dele se extraiu, constituem o que é requerido para elaboração de todo conceito; do mesmo modo, também o *critério de uma hipótese* [qualidade-primeiridade] consiste na inteligibilidade do *princípio de explicação* admitido, ou na sua *unidade* (sem hipótese subsidiária), na *verdade* das consequências que dele derivam (concordância das consequências entre si e com a experiência) [relação- secundidade] e, por fim, na *integralidade* [representação - terceridade] do princípio explicativo em relação a estas consequências, que reconduzem a nada mais nada menos do que o que foi admitido na hipótese e reproduzem analiticamente *a posteriori* o que foi sinteticamente pensado *a priori* e com elas concorda. (KANT, 2010, p. 116-117, grifo do autor)

Logo, Kant faz menção à natureza judicativa da *episteme* apoiada no princípio *a priori*, ou seja, primeiro julgamos e isso nos é assim por condição inicial, ou seja, é como funciona nosso entendimento; argumentando não existir uma base hipotética anterior a esta, “pensada sinteticamente *a priori*”. Peirce traça um caminho distinto ao de Kant, ocupando-se das condições mais gerais da percepção que descendem da classificação das categorias lógicas da experiência (qualidade, relação e regularidade), processo este que envolve num primeiro momento a percepção (quando anomalias aparecem e não as entendemos, são da ordem de pura qualidade); posteriormente o juízo (geração e seleção de hipótese para explicar o que não entendemos - a anomalia); e ressaltamos que se principia a partir da experiência do particular (da sensibilidade).

## A relevância do conceito de experiência para o processo de ensino/aprendizado

O conceito de experiência em Peirce (1958, p. 7528) está estreitamente relacionado ao processo epistemológico, de como podemos aprender, conhecer, pois a experiência está conectada à multidimensionalidade da consciência, em que os departamentos da ação mental são constituídos por três categorias, definidas em termos numéricos, ordinal, a saber, Experiência monádica: simples (primeiridade); Experiência diádica: reativa (secundidade); Experiência triádica - que conecta outras possíveis experiências (terceridade), mas estando todas elas interpoladas nas relações de generalidade<sup>13</sup>, em padrões retirados do que compõem a urdidura do plano da realidade, estabelecendo assim um marco inovador no campo epistemológico, ou seja, ao contrário da argumentação de Kant, concernente ao seu modelo *a priori* transcendental, em que postula o conhecimento no princípio da abstração (procedimento teórico/mental). Peirce inverte a ordem, postulando as bases do conhecimento no *a posteriori*, ou seja, na experiência.

Ainda convém argumentar que Peirce<sup>14</sup> entende, grosso modo, que no mundo tudo assume a forma representacional a partir de uma crença. Ou seja, nosso sistema de crença determina a proximidade ou não da realidade. Ao longo da vida, vamos trocando as crenças que não se encaixam nas explicações sobre as experiências que temos no/do mundo. Logo, ele

---

<sup>13</sup> Neste ponto ganha protagonismo a ideia de visão de mundo e espaço conceitual, pois a generalização em sua sistematização depende destas.

<sup>14</sup> Cf. os artigos: Como tornar nossas ideias claras; Fixação da crença. In: PEIRCE, C. S. **Ilustração da lógica da ciência**. Trad. e Introd. Renato Rodrigues Kinouchi. São Paulo: Ideias & Letras, 2008.

aponta as formas mais comuns de fixarmos uma crença, de modo a resolver o problema de qual seria a mais adequada a ser fixada; os métodos de fixação de crença são:

- 1) Tenacidade: o tipo de método que faz com que nos convençamos de que tal coisa é como achamos ou pensamos ser, sem que haja qualquer evidência de que de fato seja assim. Por exemplo, acreditar que o número 13 é motivo de azar;
- 2) Autoridade: é semelhante ao primeiro, porém em um plano social mais amplo. Por exemplo, instituições religiosas que sustentam afirmações sem haver correspondência com a realidade. Peirce cita a transubstanciação defendida pela igreja católica;
- 3) *A priori*: é um método sutil, que pode estar em conformidade aparente com a razão, todavia é passível de engano. Por exemplo, fixar a crença de que um conjunto é a soma de suas partes, sem considerar que há mais considerações como as relações entre os elementos do mesmo conjunto;
- 4) *Científico*<sup>15</sup>: inicia-se pela percepção da anomalia vivida na experiência; seguindo-se a elaboração de hipótese plausível (raciocínio de tipo abduutivo); dedução do conseqüente e teste na realidade por via indutiva.

---

<sup>15</sup> Este termo deve ser visto em seu contexto, para não desembocar em uma compreensão pejorativa. Consideremos que Peirce é um filósofo do século XIX, em que o conceito de científico não era tão utilizado, ou utilizado de modo incipiente. Logo, toda a carga que esse conceito traz consigo não havia sido cunhada, o que nos requer um exercício de movimento de pinça, ao contextualizá-lo em um período não vivido.

Logo, o método postulado por Peirce como científico é o mais adequado para que se possa fixar uma dada crença com maior segurança de esta ser consonante ao que está no mundo, cujo ponto de partida se dá no fato, e este por sua vez está ancorado na experiência. Sobre o método científico, Peirce argumenta:

Esse [método científico] é o único dos quatro métodos que apresenta alguma distinção entre um caminho certo e um errado [...]. E pode-se ter certeza de que, qualquer que seja a investigação científica que tenha sido colocada em dúvida, receberá, *a priori*, uma demonstração por parte dos metafísicos. Mas com o método científico, o caso é diferente. Eu posso começar com fatos conhecidos e observados para prosseguir para o desconhecido; e, no entanto, as regras que eu sigo ao fazê-lo podem não ser como as que a investigação aprovaria. O teste de se estou realmente seguindo o método [científico] não é um apelo imediato aos meus sentimentos e propósitos, mas, pelo contrário, envolve a aplicação do método. Por isso é que o raciocínio errôneo e o bem raciocinar são possíveis; e esse fato é a base do lado prático da lógica<sup>16</sup>. (PEIRCE, 1958, p. 5.385)

---

<sup>16</sup> "This is the only one of the four methods which presents any distinction of a right and a wrong way [...]. And one may be sure that whatever scientific investigation shall have put out of doubt will presently receive *a priori* demonstration on the part of the metaphysicians. But with the scientific method the case is different. I may start with known and observed facts to proceed to the unknown; and yet the rules which I follow in doing so may not be such as investigation would approve. The test of whether I am truly following the method is not an immediate appeal to my feelings and purposes, but, on the contrary, itself

Ou seja, a problemática da formulação de hipótese, negligenciada e considerada pela tradição como indutivamente ulterior, é invertida para o ponto inicial do processo de ensino/aprendizagem, do conhecimento com fins ao acesso à realidade. Dito de outro modo, consiste em, em primeiro lugar, iniciar pela observação de um fato surpreendente e, a partir da observação do fato surpreendente em questão, o raciocínio abduutivo gera hipóteses plausíveis sobre a significação deste mesmo fato, deduzindo das hipóteses geradas os respectivos consequentes. Por fim, testam-se as hipóteses geradas e deduzidas para o plano da indução, desembocando na experiência indutiva.

Peirce (1958, p. 5220) faz menção à referência biológica da percepção humana, trazendo à tona a experiência do Ponto Cego<sup>17</sup> da visão (MADDALENA, 2015, p. 20). Com essa evocação, Peirce reforça que as imagens que se constroem na mente não são simples cópias da realidade, são dados captados pela percepção e manipulados por processos mentais complexos, postos em movimento relacional que elaboram e interpretam os dados percebidos; estes, por sua vez, são produzidos através dos processos cognitivos nas formas inferenciais postas em ação por meio dos modos de raciocínio, que estão conjuntamente plasmados à esfera empírica, em que o amalgama é a lei da generalização (categoria fenomenológica de terceridade).

Peirce afirma que o raciocínio nasce da mediação semiótica, ou seja, não parte de dados puros. Podemos concatenar as categorias fenomenológicas à experiência, apresentando outro

---

involves the application of the method. Hence it is that bad reasoning as well as good reasoning is possible; and this fact is the foundation of the practical side of logic”.

<sup>17</sup> Escotoma ou Ponto Cego é a área da retina que não contém receptores de luz (células fotossensíveis), onde está locado o nervo ótico.

esquema para seguirmos adiante nessa análise da topologia quanto à arquitetônica filosófica peirceana. O esquema epistemológico representacional proposto por Peirce é condição necessária introduzirmos o poder representacional do signo, sempre tal qual Peirce nos apresenta, em sua força dinâmica e viva, em sua potencialidade de gerar novas relações, conseqüentemente novas significações em diferentes níveis, em maior ou menor grau de generalização.

Peirce<sup>18</sup>, contradizendo Aristóteles, faz uma diferenciação entre os conceitos de ser e substância, inserindo em seu modelo epistemológico o elemento temporal, como um elemento diferente do tempo relógio, ou seja, sem projeção futura de significação, que ele denominou “presentidade”. A presentidade está contida na proposição do que foi fixado no agora, na experiência. Dito de outro modo, o tempo presente é próprio ao que se aplica a um deter-se na presentidade, que pode ser relacionada à característica peculiar da experiência, de ordem subjetiva, por isso particular. Logo, a presentidade “prende” uma mente no agora, e essa é uma das relações que Peirce estabelece entre a particularidade da experiência (subjetividade) e a generalidade do âmbito conceitual (objetividade), que devem estar presentes na síntese das formulações proposicionais, ou seja, em tudo que pensamos e expressamos por meio de sentenças, com significação. O presente temporal, tempo-relógio, está para a brutalidade do fato, que aparece simplesmente como é, no instantâneo do agora, sem que haja ainda uma terceridade (um padrão) na construção do entendimento do que se percebe.

---

<sup>18</sup> Em Peirce (1958, p. 1549) há uma distinção entre o presente temporal e o presente fenomenológico, este último é caracterizado pelo termo presentidade. A presentidade é uma faculdade própria do agente cognoscente, que o habilita a olhar e ver sem atribuir ao que vê qualquer significação.

## **A aplicação do método peirceano e suas implicações para o ensino da filosofia**

A importância desse tipo de abordagem para nosso propósito, além de diluir o hiato entre teoria e prática, coloca em xeque a prevalência do conhecimento teórico sobre o conhecimento prático, próprio de nossa cultura brasileira herdada do período da colonização, exemplificado por meio do pensamento de que um grupo de pessoas estudadas domina sobre um grupo de pessoas que somente saberiam executar a ação, próprio do pensamento colonialista. Quanto ao modo que podemos conhecer, segundo a filosofia peirceana, teoria e prática estão indissociavelmente relacionados quando estamos aprendendo, descobrindo, conhecendo. Logo, seria uma nova perspectiva para se trabalhar as abordagens mencionadas inicialmente, pois não pretendemos jogar a criança com a água do banho. Com isso queremos dizer que tanto a abordagem histórica quanto a abordagem temática são pertinentes no ensino e podem ser associadas ao modelo pierceano.

Apresentado este referencial teórico, podemos reponder às questões deste artigo: como é possível aproximar a teoria de Pierce a uma perspectiva didática de ensino de Filosofia? Como o modelo representacionista e o conceito de precisão podem contribuir com uma teoria pedagógica, juntamente à abordagem histórica e temática, norteando assim a conduta do profissional docente?

Consideremos que Aristóteles foi o primeiro filósofo a sistematizar os modos de raciocínio, a saber, retrodução (o que hoje chamamos de abdução), indução e dedução. Todavia, o filósofo estagirita pretere a retrodução, defendendo a tese de que a dedução é o tipo mais seguro dos modos de raciocinar, para fins de se chegar à verdade. Todavia, para sustentar seu modelo epistemológico, Aristóteles apresenta um sistema filosófico que é próprio para o homem de seu tempo. Por essa razão ressalta-

mos que a visão de mundo, assim como o espaço conceitual circunscrito, é determinante para a configuração de um modelo epistemológico. E temos de considerar que seu modelo está impregnado no modo de se aprender Filosofia em nossos dias, na melhor das hipóteses, pois com uma lente de aumento, o modo de fixação de crença ainda se dá por meio de argumento de autoridade, o que é comumente usual.

Por estarmos inseridos em um mundo globalizado, que nos permite ter acesso a múltiplas visões sobre construções de realidade, convém que busquemos o caminho mais amplo para como podemos entender, aprender, ensinar. Se pretermos algum dos modos de raciocínio, entre outros elementos que fazem parte constitutiva de nosso aparato de possibilidade do conhecimento, inevitavelmente, corremos o risco de adotar um modelo reducionista de processo de ensino/aprendizagem, em que uma de suas consequências gera o hiato entre teoria e prática, bastante comum na área da Filosofia. Mas o que seria um ensino de Filosofia concatenado, teórico-prático?

O modelo epistemológico que apresentamos aqui, ao inserir a sistematização do raciocínio abduutivo, um tipo de raciocínio altamente falível, porém fundamentalmente necessário, passa a ser inserido em categoria inferencial como um tipo de raciocínio capaz de produzir o inovador, o criativo, e a aplicação desse método em seu conjunto se faz de modo a desembocar em descobertas e resoluções de problemas, considerando que dedução e indução não são modos de raciocínio que possam gerar ideias novas. Logo, trabalhar a criatividade de forma sistematizada e inferencial se torna possível, pois a Filosofia prima por sistematização, ordenação, solidez, coerência e afins, o que esse modelo nos fornece.

Em síntese, os processos inferenciais próprios da Filosofia e da elaboração do pensamento filosófico, no modelo peirceano, são postos em movimento a partir da experiência, que é *per se* sinônimo de conhecimento. Esse movimento principia por meio

de elaboração de hipóteses plausíveis geradas por um tipo específico de raciocínio provocado pela percepção de anomalias, que aparecem como inadequadas aos padrões anteriores, ou seja, que não apresentam o comportamento esperado da crença anterior, por isso a surpresa aparece nesse processo, como *start* para gerar as hipóteses plausíveis. E apesar de ser um tipo de raciocínio conhecido desde Aristóteles, aproximadamente 300 a.C., não vemos em questões de provas ou em enunciados algo do tipo: “A partir dos dados, abduza que ...”. Talvez nem mesmo se ensine no campo do ensino de base que tipo de raciocínio é esse, e, se não se sabe, tanto menos se faz uso dele. Com isso, enfatizamos a negligência desse tipo de raciocínio que nos é natural, necessário, porém, ao não sabermos como funciona e como identificá-lo, limitamos sua aplicação no processo de ensino/aprendizado, em especial quanto aos relativos ao campo da Filosofia.

A abdução, para não iniciados, poderia ser confundida com um tipo de intuição ou mesmo com a indução. Entretanto, segundo Peirce, não há nos seres humanos nenhuma faculdade que possa fazer pensar intuitivamente<sup>19</sup>, assim como tampouco o raciocínio de tipo indutivo pode trazer à tona ideias novas. A gênese da representação se dá por meio da percepção de elementos concatenados e inseridos em camadas de relações complexas e correlacionadas, acessados pelo raciocínio de tipo hipotético descrito acima. Para finalizar, enfatizamos que lidar com a disciplina de Filosofia tão somente com dados informativos é condição insuficiente para o desenvolvimento de um cidadão crítico e autônomo. Nesse sentido, não devemos abrir mão dos métodos de ensino de Filosofia aqui citados ( História da Filosofia como centro ou referência), mas vale lembrar que submetê-los sempre à revisão, além de atitude saudável, nos auxilia na consolidação da luta pela permanência dessa disciplina

---

<sup>19</sup> Ao contrário do que afirmava Descartes.

mais que fundamental, em tempos em que imperam tantas obstruções.

### Referências

- ARISTÓTELES. De Interpretatione. Trans. E. M. Edghill. In: HUTCHINS, R. M. (Ed.). **Great books of the western world**. Chicago: Encyclopedia Britannica, v. 8, p. 25-36, 1978.
- \_\_\_\_\_. **Organon**. Trad. E. Bini. São Paulo: Edipro, 2005.
- CALCATERRA, R. M. **Pragmatismo: i valori dell'esperienza - Letture di Peirce, James e Mead**. Roma: Carocci Editore, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Interpretare l'esperienza: scienza metafisica etica nella filosofia de Ch. S. Peirce**. Roma: Editrice IANUA, 1989.
- CERLETTI, A. **O ensino de Filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009.
- HORN, G. B. **Ensinar Filosofia. Pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Unijuí, 2009.
- JAEGER, W. **Paidéia - a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Trad. Manoela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 7ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- MADDALENA, G. **Instinto Razionale**. Torino: Trauben, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Peirce**. Milano: Editrice La Scuola, 2015.
- PEIRCE, C. S. **Collected Papers of Charles Sanders Peirce**. Ed. Hartshorne, Weiss & Burks. Cambridge: Harvard Univ. Press, 1935, 1958.
- \_\_\_\_\_. **New Elements of Mathematics by Charles S. Peirce**. Editor C. Eisele. The Hague, The Netherlands: Mouton, 1976.
- \_\_\_\_\_. **Writings of Charles Sanders Peirce**. Vol. I a VI, a cura de Peirce Edition Project. Bloomington and Indiana: Indiana University Press, 1982-2010.

- \_\_\_\_\_. **Escritos Coligidos/Peirce**; seleção Armando Mora D'Oliveira. Trad. Armando Mora D'Oliveira e Sérgio Pome-rangblum. 4ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1989 (Coleção os Pensadores).
- \_\_\_\_\_. **The Essential Peirce**. Vol. 1 e 2. Bloomington and Indi-ana: Indiana University Press, 1992-1998.
- \_\_\_\_\_. **Pragmatismo e oltre**. Trad. Giovanni Maddalena. Mi-lano: Bompiani Testi a Fronti, 2000 a.
- \_\_\_\_\_. **Semiótica**. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo Editora Perspectiva, 2000 b.
- \_\_\_\_\_. **Scritti scelti**. Trad. Giovanni Maddalena. UTET: To-rino, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Ilustração da lógica da ciência**. Trad. e Introd. Renato Rodrigues Kinouchi. São Paulo: Ideias & Letras, 2008 a.
- \_\_\_\_\_. **Esperienza e Percezione: Percorsi nella Fenomenolo-gia**. Trad. Maria Luisi. Firenze: Edizione ETS, 2008 b.
- PLATÃO. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 9ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- ROCHA. R. Filosofia como educação de adultos. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs.) **Filosofia no ensino médio**. Petró-polis: Vozes, 2000.



# ENSINO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: REFLEXÕES A PARTIR DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Crislei de Oliveira Custódio<sup>1</sup>

Muitos são os estudos que buscam atribuir significado à atividade do ensino e, embora a temática da aprendizagem tenha se estabelecido como questão mais frequente no discurso pedagógico – sobretudo em virtude da influência da psicologia sobre a pedagogia –, não faltam abordagens de caráter programático que prescrevam como os professores deveriam ensinar. A prescrição, aliás, é uma característica marcante do discurso pedagógico. Em virtude disso, mesmo sob diferentes vieses e concepções, as discussões sobre o ensino tendem a produzir uma enunciação discursiva da ordem do “como deveria ser”. Como destaca Custódio (2016, p. 46), “o discurso pedagógico, de maneira geral, é amplamente normativo e prescritivo, ainda que também se disponha a fazer descrições da realidade educacional”. Ou seja, o discurso da pedagogia, “seja de caráter teórico ou didático, calca-se [...] numa noção acerca de algo que deve ser de um modo ou de outro e, nesse sentido, também codifica e propõe práticas” (CUSTÓDIO, 2016, p. 46). Nessa mesma linha, Carvalho (2001, p. 22) destaca que “o objetivo de uma obra teórica em educação não é apenas obter um quadro descritivo confiável ou mera compreensão de determinada si-

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Ibirapuera. E-mail: [crislei.paula@usp.br](mailto:crislei.paula@usp.br)

tuação, mas também apontar para uma diretriz de ação educacional ou mesmo veicular um determinado programa pedagógico”.

Se a prescrição e a normatização constituem a natureza argumentativa do discurso pedagógico, imprimindo, para além da análise do que alguma coisa é, uma visão de como algo deveria ser, o que se objetiva discutir neste artigo é uma perspectiva muito mais analítica do que programática acerca do que é o ensino para então, subseqüentemente, debater algumas questões pertinentes à avaliação da aprendizagem. Em face disso, toma-se como premissa que o ensino e sua gramática interna extrapolam a situação comunicativa em que alguém é instruído por outrem ou dele recebe informações. Ensinar é entendido aqui como uma atividade intencional que envolve planejamento e uma ação voltada para a tentativa deliberada de promover a aprendizagem.

Essa ação planejada e intencional que designa a atividade específica do professor foi descrita e analisada por uma corrente de filósofos da educação que, inspirados pelas ideias de Ludwig Wittgenstein, se debruçaram sobre a compreensão do ensino a partir de investigações epistemológicas que têm a linguagem como elemento central. Como esclarece Gottschalk (2007, p. 464),

[...] no final do século XIX, começam a surgir novas reflexões sobre a linguagem, reunidas pela expressão virada linguística. Em particular, impulsionado pelas ideias do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein já em meados do século XX, esse novo movimento instigou vários filósofos da educação de língua inglesa, como Gilbert Ryle, Michael Oakeshott, Israel Scheffler, entre outros, a retomarem as questões filosóficas da educação sob essa nova perspectiva linguística.

Afastando-se de uma compreensão dos conceitos como enunciações abstratas de caráter essencialista ou como pretensas descrições da experiência, tais filósofos, sob a perspectiva da virada linguística, buscaram discutir as definições, metáforas e slogans educacionais a partir do entendimento do contexto e uso das palavras que constituem os conceitos nesse campo. Tendo como ferramenta analítica dos conceitos a noção de *jogo de linguagem*<sup>2</sup>, cunhada por Wittgenstein, esses filósofos da educação de língua inglesa – Israel Scheffler, Gilbert Ryle, Michael Oakeshott, John Passmore, Paul H. Hirst e Richard Peters – propuseram uma reflexão sobre a ideia de ensino e de aprendizagem, sobre o que é ensinar capacidades, o que é ensinar habilidades e o que é ensinar a ser crítico, sobre ensino e treinamento, dentre outros temas, assumindo o pressuposto de que “não há significados fixos e imutáveis que seriam apenas etiquetados por meio das palavras. Estas estão imersas em diferentes atividades e é apenas quando as aplicamos em um determinado contexto que adquirem significado” (GOTTSCHALK, 2007, p. 464). Dessa forma, dizer o que é o ensino, para tais autores, não consiste em capturar a essência do ensino ou em descrever a ação de ensinar e postular, por conseguinte, aquilo que o ensino deveria ser.

Ora, uma vez que se entende que a conceituação da atividade do ensino implica uma reflexão que parta da linguagem – e da linguagem não em sua função referencial, mas como cons-

---

<sup>2</sup> De acordo com Gottschalk (2007, p. 465), a noção wittgensteiniana de *jogo de linguagem* nos permite compreender que “utilizamos as palavras dentro de uma linguagem que tem regras de uso, que não se confundem com nossas experiências empíricas. São regras públicas, que são ensinadas e aprendidas. Essas regras não decorrem naturalmente de nossas ações sobre a realidade, pelo contrário: são elas que instituem os objetos sobre os quais falamos”.

tituidora de sentidos que imprimem regras de uso que condicionam a ação – empregada no contexto específico da escola e da relação pedagógica, se entende também que “clarificar o conceito de ensino é de importância vital porque o modo como os professores entendem o que é ensinar afeta grandemente o que efetivamente fazem na sala de aula”. Isso é assim, pois, “se é verdade que as nossas atividades dependem do modo como as vemos, das nossas crenças acerca delas, então, se tivermos ideias estranhas e esquisitas sobre o que é ensinar, será provável que, sob esse nome, façamos coisas estranhas e esquisitas” (HIRST, 1974, p. 102)<sup>3</sup>.

Diferenciar a atividade do ensino de outras atividades, inclusive das que se dão também em sala de aula e entre professores e estudantes, requer a compreensão do uso que fazemos do conceito e das situações a que o aplicamos cotidianamente no contexto escolar. E é em resposta à questão sobre *o que é ensinar* que Paul Hirst e Israel Scheffler salientaram que a atividade do ensino pressupõe que alguém ensina alguma coisa a outro alguém e que isso se dá de modo intencional e não meramente ocasional. Embora no dia a dia possamos aprender coisas com diferentes pessoas e com nossos pares, a atividade do ensino escolar seria mais restritiva e específica, pois consiste em uma tentativa deliberada e intencional de se promover a aprendizagem de algo por outrem. Nas palavras de Hirst (1974, p. 107):

A intenção de todas as atividades de ensino é a de produzir aprendizagem. Por simples e banal que esta resposta possa parecer, considero que é uma resposta extremamente importante. Ela implica que

---

<sup>3</sup> Todos os trechos citados em português do texto “What is teaching?”, de Paul H. Hirst, são oriundos da tradução não publicada de Olga Pombo. Os trechos em português citados neste trabalho foram comparados com o texto original em inglês.

o conceito de ensino é totalmente ininteligível sem referência ao conceito de aprendizagem. Ela afirma que não existe ensino sem a intenção de produzir aprendizagem e que, assim sendo, não se pode caracterizar o ensino sem caracterizar a aprendizagem. Portanto, sem se saber o que é aprender, é impossível saber-se o que é ensinar. Um conceito é totalmente dependente do outro. Em virtude desta apertada relação conceptual, a caracterização e a *raison d'être* do ensino assenta na de aprendizagem. Nessas circunstâncias, se um professor passa toda a tarde em atividades cujo objetivo não é fazer com que os alunos aprendam, mas, digamos, reforçar o seu ego, esse professor não esteve de modo algum a ensinar.

Na acepção de John Passmore e Israel Scheffler, o uso da palavra ensinar compreende duas significações: uma ligada ao êxito efetivo da atividade e outra correspondente à noção de tentativa de e de intencionalidade em promover o êxito. Nesse sentido, do ponto de vista do uso da linguagem, é completamente possível que um professor de matemática, por exemplo, diga que está ensinando função de segundo grau a seus alunos do primeiro ano do ensino médio há uma semana e que a maioria deles não aprendeu nada. Assim como é também plenamente inteligível que alguém diga que ensinou outra pessoa a andar de bicicleta e que, diferentemente do exemplo do professor de matemática em que se está claro que o emprego do verbo ensinar designa a ação de *tentar* promover a aprendizagem, compreendamos que o ensino aí signifique, indiscutivelmente, que a outra pessoa aprendeu a ação de andar de bicicleta e não que aquele que a instruiu esteja ainda tentando promover-lhe a aprendizagem. Isso quer dizer, portanto, que ensinar “significa umas vezes ‘visar promover a aprendizagem’ e, outras, ‘conseguir efetivamente promovê-la’, isto é, umas vezes refere-se a

uma *tentativa*, outras vezes, ao seu *sucesso*” (PASSMORE, 1980, p. 20)<sup>4</sup>. Destarte, tanto para Passmore quanto para Scheffler, o que importa em educação é debater o ensino enquanto intenção e tentativa de promover a aprendizagem. Embora não se possa falar em ensino sem que haja uma atividade intencional e deliberada de promover a aprendizagem, nem sempre a aprendizagem é decorrência direta ou efeito imediato do ensino. Em outras palavras, “o ensino normalmente envolve um esforço de realizar o aprendizado; a afirmação inversa, entretanto, de fato é falsa. Não se pode dizer, em geral, que os esforços para realizar o aprendizado envolvem o ensino” (SCHEFFLER, 1974, p. 77).

Com efeito, Passmore (1980) ainda destaca que, embora sejam processos imbricados, a consecução do êxito do ensino - isto é, a aprendizagem - constitui um processo que lhe é externo e não lhe é controlável. Em outras palavras, embora a atividade profissional e intencional do professor seja o ensino, quem aprende o que lhe foi ensinado é o aluno e, neste último processo, o professor, ainda que seja peça fundamental, não é partícipe direto. Isso significa que, embora o professor sempre ensine algo a seus alunos, o êxito da sua ação se dá exatamente quando o aluno aprende e faz algo que não lhe foi ensinado, ou seja, quando o aprendiz produz algo que não lhe foi instruído anteriormente. Um professor de francês, diz o autor, não ensina o "seu francês" ao aluno, mas sim o idioma francês. Assim, saber-se-á que o aluno aprende francês quando ele é capaz de enunciar construções linguísticas e frases que não lhe foram instruídas anteriormente, quando ele extrapola as proposições e exercícios ensinados em aula e se apropria daquele saber de

---

<sup>4</sup> Todas as citações do texto “The concept of teaching” em língua portuguesa são oriundos da tradução não publicada de Olga Pombo. Os trechos em português citados neste trabalho foram comparados com o texto original em inglês.

modo a utilizá-lo em novas situações e contextos não apresentados pelo professor. Ensinar, portanto, não é apenas transmitir informações e fatos ou treinar habilidades e procedimentos, assim como aprender não é simplesmente reproduzir tais ensinamentos, mas saber operá-los conceitualmente e procedimentalmente a partir das regras e critérios de uma determinada área ou campo do conhecimento.

O ensino consiste, portanto, em uma relação triádica em que *X ensina algo a alguém*, de modo que, “para todo o *X*, se **X ensina**, deve existir **alguém** e **algo** que é ensinado por *X*” (PASSMORE, 1980, p. 24). Ora, essa afirmação visa ressaltar que, do ponto de vista da linguagem, ainda que caibam usos do verbo ensinar em que o que é ensinado ou a quem se ensina não estejam explícitos ou não sejam enunciados, em última instância, sempre há que se ter resposta para as questões “fulano ensina o que?” e “a quem ele ensina?”, visto que a atividade de ensinar engloba esses três elementos: há alguém que ensina alguma coisa para outro alguém. Assim, embora seja inteligível dizer que “Ana ensina crianças do 3º ano do ensino fundamental” ou que “Paula ensina Ciências”, pelo fato do ensino constituir uma relação triádica, mesmo que um dos elementos da premissa *X ensina algo a alguém* esteja oculto na enunciação, sempre é possível indagar “o que Ana ensina às suas crianças do 3º ano do ensino fundamental?” ou “a quem Paula ensina Ciências?”. Essa observação pode parecer evidente, mas quando Passmore (1980) se dedica a esmiuçar o caráter triádico no uso do conceito de ensino, o autor escancara a inconsistência lógica e teórica de se tomar o ensino como mera habilidade, passível de treinamento e abstraído dos elementos que o compõem. Nesse sentido, não seria aceitável enquanto enunciado válido no contexto escolar e no âmbito da educação de maneira geral dizer que “Fulano ensina bem” ou, em decorrência dessa compreensão, julgar ser possível propor um programa de formação de professores que lhes dê ferramentas para “ensinar bem” sem que se

tenha em mente que o ensino, inexoravelmente, se insere em uma relação triádica. Ou seja, “ensinar bem” é um enunciado abstrato e vácuo quando se desconsidera o que é ensinado e a quem. Logo, os três elementos da premissa são interdependentes. Dizer que “Paulo ensina bem Filosofia para os alunos do ensino médio” não significa dizer que Paulo ensina bem Filosofia para todo e qualquer grupo de estudantes, como crianças de seis anos de idade, por exemplo; ou dizer que Paulo ensina bem qualquer coisa para os alunos do ensino médio, como a jogar futebol.

A afirmação de que o ensino se constitui como uma atividade composta por três elementos indissociáveis - quem ensina, o que ensina e a quem ensina - é fundamental para situar a problemática proposta neste artigo. Discutir avaliação e representações sobre excelência pedagógica só faz sentido se se considera que a avaliação é pensada como etapa do processo de ensino e que este processo tem especificidades elementares. O processo de ensino está relacionado diretamente com o processo de aprendizagem, sendo ambos interdependentes e não exaustivos. Ambos os processos posicionam os seus agentes na relação pedagógica e são atravessados pela cultura escolar, por uma cultura e identidade do trabalho docente, bem como se desenvolvem no contexto de um sistema escolar que opera categorias de ajuizamento, atribuição de valor e hierarquização de saberes e condutas.

Se o algo que é ensinado, como destacam Passmore (1980) e Oakeshott (1967), excede à noção de conteúdos fatuais e à enunciação de informações, envolvendo também o desenvolvimento de capacidades, o cultivo de hábitos, o apreço a determinados valores, o treinamento de habilidades e etc., cabe trazer para esta discussão a distinção proposta por Gilbert Ryle e retomada por José Mário Pires Azanha sobre *saber que* e *saber como*. De acordo com esses autores, o professor ensina saberes de natureza proposicional e saberes de caráter operativo. Desse

modo, na escola são ensinados fatos e informações que delinham um *saber que*, contudo, desse saber não se desdobra diretamente um *saber como*, que inclui o domínio de habilidades e capacidades, também necessários de serem ensinados. Carvalho (1997) exemplifica esses dois tipos de saber ao dizer que um indivíduo pode saber fatos sobre futebol e conhecer as suas regras, mas isso não implica que ele saiba jogar futebol. Ou seja, ele pode saber que futebol se joga com os pés em um campo no qual se distribuem dois times com onze jogadores, saber que é preciso marcar gols para se ganhar a partida, saber as regras de impedimento e as infrações, mas isso não o habilita necessariamente a jogar futebol. Tais saberes não são dispensáveis na prática do jogo, mas não são suficientes para se saber como jogar. O mesmo pode ser dito sobre uma criança que sabe todas as letras do alfabeto e mesmo assim não sabe como escrever palavras, ou sobre alguém que sabe as regras gramaticais de uma língua estrangeira e não sabe como construir enunciados nesta língua que a façam falá-la com proficiência.

Disso decorre que *saber que* e *saber como* são conteúdos que implicam formas e estratégias de ensino diferentes e que, embora em muitos casos o conhecimento das proposições seja importante para a aquisição de uma habilidade e para o desenvolvimento de uma capacidade, ele não basta, uma vez que o saber operativo não é exaustivo e requer exercício em situações contextualizadas. Segundo Carvalho (1997), ensinar capacidades consiste em ensinar certa forma de pensar e compreender o mundo por intermédio da operação com conceitos e procedimentos de uma área. Aprender capacidades demandará do aluno muito mais do que o treino de habilidades ou a reprodução de proposições, mas, como designou Oakeshott (1967), o aprimoramento de certo discernimento eajuizamento na operação dos saberes. O discernimento é entendido como,

[...] aquilo que, quando aparece unido à informação, gera o conhecimento ou a “capacidade” de fazer, executar, compreender e explicar. É ser capaz de pensar, não de pensar de qualquer maneira, mas de pensar apreciando as considerações atinentes aos diversos modos de pensamento. Evidentemente, isto é algo que deve ser *aprendido*; não pertence ao aluno por obra e graça da natureza, e faz parte de nossa herança civilizada tanto quanto a informação que aparece como sua contraparte. Mas aprender a pensar não é adquirir informação adicional, e não se adquire aumentando nosso patrimônio de informações. Mais ainda, o “discernimento” pode ser *ensinado*; e pertence à deliberada empresa do professor ensiná-lo. Mas, embora não se possa transmitir, explicitamente, a um aluno a maneira de pensar (não havendo, aqui, nenhuma regra), o “discernimento” só pode ser ensinado em conjunção com a transmissão de informações. Isto é, não pode ser ensinado numa aula separada; numa aula que não seja, por exemplo, de geografia, de latim ou de álgebra. Assim, do ponto de vista do aluno, a capacidade de pensar é algo aprendido como subproduto da aquisição de informação; e, do ponto de vista do professor, é algo que, se é ensinado, deve ser captado indiretamente durante o curso da transmissão. A maneira de fazê-lo só pode ser compreendida considerando-se o caráter do que será transmitido (OAKESHOTT, 1967, p. 119)<sup>5</sup>.

Ora, se admite-se que proposições, habilidades e capacidades exigem estratégias e modos de ensinar distintos, admite-

---

<sup>5</sup> Tradução não publicada de Helena Meidani e José Sérgio Fonseca de Carvalho.

se também que o *saber que* e o *saber como* são avaliados de modos também distintos. Não é possível ajuizar sobre a capacidade de um aluno de escrever um texto narrativo, por exemplo, quando a situação didática de ensino se restringiu à transmissão de um conjunto de proposições ou ao treino da habilidade de se fazer análise sintática. Isso apontaria para um desajuste entre o modo de ensinar e a natureza do que se espera que o aluno aprenda. No entanto, esses descompassos e desajustes não tendem a ser meros lapsos docentes, mas revelam, segundo a categorização proposta por Bruner (1999), modelos dominantes a respeito de como os professores concebem a maneira pela qual os alunos aprendem. Segundo o referido psicólogo, em geral, os professores entendem que as crianças aprendem: i) por imitação, por isso organizam o ensino com ênfase no *saber como fazer*; ii) pela absorção de ideias, privilegiando o ensino de um saber proposicional; iii) por meio da sua atividade do pensamento, o que faz com que o professor se coloque na posição de mediador; iv) a partir do intercâmbio entre os seus conhecimentos pessoais, os conhecimentos dos outros e a tradição cultural.

Obviamente, a categorização de Bruner é apenas esquemática e, na efetividade da sala de aula, o que se vê são diferentes arranjos entre esses modelos que denotam hierarquias de saberes e expectativas em relação ao aluno. De qualquer modo, essa perspectiva de análise lança luz para a afirmação já feita neste artigo: a avaliação constitui parte do processo de ensino e este processo não se dá de maneira neutra ou desprovida de crenças e concepções dos professores acerca do próprio ensino, da aprendizagem, da educação e também da sociedade.

Avaliar consiste em atribuir valor a algo, ajuizar, tomar decisão. Diferentemente da expressão utilizada no início do século XX – medida educacional –, a qual dialogava diretamente com os estudos sobre a inteligência e sobre testes e formas de aferi-la, avaliar é muito diferente de medir. De acordo com Azanha, na avaliação educacional o professor é tal qual um observador que precisa aferir a velocidade de um carro sem o auxílio

do velocímetro, sopesar a massa de um objeto sem o auxílio de uma balança, pois:

[...] na operação da medida a utilização de instrumentos automatiza as distinções ou os ajuizamentos quantitativos feitos pelo observador, ao passo que, na ausência de instrumentos de medida, esses ajuizamentos e distinções somente são possíveis a partir da experiência e do tirocínio do próprio observador (AZANHA, 2006, pp. 142-143).

Distintamente da ação de medir que conta com instrumentos precisos para a aferição de um dado quantitativo, a avaliação requer ajuizamento e tirocínio por parte daquele que avalia, uma vez que consiste em uma atividade imprecisa de atribuição de valor a qual exige a ação de discernir. Provas e trabalhos escolares, para o autor, não são instrumentos de medida no sentido canônico da expressão, até mesmo porque não seria possível medir o que um aluno sabe, medir o que ele aprendeu como decorrência do processo de ensino. A identificação da avaliação como essa atividade difícil de atribuição de valor a algo e de tomada de decisões aponta para a sua dimensão intersubjetiva. Como é possível ajuizar sobre o domínio de capacidades quando essas não são exaustivas e se expressam no desempenho de um sujeito, alguém que está para além de uma categoria geral e abstrata como a categoria aluno?

Bourdieu (1998) em artigo no qual discute as categorias do juízo professoral afirma que as formas escolares de classificação são transmitidas na e pela prática, extrapolando a intenção propriamente pedagógica. A partir de um estudo com fichas de avaliação de alunas francesas datadas da década de 1960, o sociólogo identifica que a taxinomia de categorias de ajuizamento utilizada por professores revela que, no processo de avaliação, o estilo de linguagem e formas de falar, bem como o *hexis corporal* que se expressa não apenas na aparência física,

mas também nos marcadores sociais de diferença que atravessam o corpo dos sujeitos designando a forma como esse corpo será lido e tratado socialmente não são fatores marginais. Muito pelo contrário. Os estudos de Bourdieu demonstram a homologia entre a classificação de entrada e de saída dos alunos, apontando para uma relação entre a posição social dos alunos e suas famílias e a posição que eles tendem a ocupar no espaço escolar. Assim, o autor concluirá que o sistema de classificação transmitido e sedimentado no e pelo sistema escolar estabelece correspondência entre as propriedades sociais dos agentes e das posições escolares por eles ocupadas. Contudo, essa homologia precisa operar de maneira oculta e a taxinomia das categorias de ajuizamento professoral precisam exprimir uma estrutura neutra para que a reprodução das posições sociais se efetive. Em outras palavras, os professores se valerão das formas escolares de classificação crendo que ao utilizá-las o fazem como parte do processo de avaliação das produções dos alunos e do desempenho escolar discente, no entanto, a sua ação de avaliar, forçosamente, tenderá a reproduzir a hierarquia das posições sociais no contexto da instituição escolar. Para Bourdieu (1998, pp. 196-197), aliás,

Os agentes encarregados das operações de classificação só podem preencher adequadamente sua função social de classificação social na medida em que ela se opera *sob a forma* de uma operação de classificação escolar, quer dizer, através de uma taxinomia propriamente escolar. Eles só fazem bem o que têm a fazer (objetivamente) porque *acreditam* fazer uma coisa diferente do que fazem; porque fazem uma coisa diferente do que acreditam fazer; porque eles *acreditam* no que *acreditam* fazer. [...] É porque acreditam operar uma classificação propriamente escolar ou mesmo especificamente “filosófica”, porque

eles acreditam atribuir diplomas de qualificação carismática (“espírito filosófico” etc.), que o sistema pode operar uma verdadeira *reviravolta* do sentido de suas práticas, conseguindo que façam aquilo que nem “por todo ouro do mundo” fariam. É também porque acreditam pronunciar um julgamento estritamente escolar que o julgamento social que se mascara sob os considerandos eufemísticos de sua linguagem escolar [...] pode produzir seu efeito próprio: fazendo crer aos que são seu objeto que esse julgamento se aplica ao aluno ou ao aprendiz filósofo que está neles, à sua “pessoa” ou à sua “inteligência”, e jamais, em todo caso, à sua pessoa social [...].

Os estudos de Bourdieu sobre a reprodução são inegavelmente relevantes para a compreensão da função social da escola e dos mecanismos sociais de manutenção de desigualdades. Entretanto, sem desconsiderar a imprescindibilidade da produção do sociólogo francês para a educação, Charlot (2000) propõe uma provocação acerca da ideia disseminada pelo discurso pedagógico de que a origem social e as deficiências poderiam ser tomadas como causas do fracasso escolar. O autor destaca que essa compreensão é produto de interpretações abusivas da teoria da reprodução e dos estudos da sociologia das diferenças, pois, toma a posição social – que nada mais é do que uma categoria criada pelo pesquisador – como realidade empírica na forma da noção de origem social. Se não bastasse essa primeira distorção, o discurso pedagógico, em sua interpretação da teoria da reprodução, ainda implica uma relação de causalidade entre origem social das famílias e fracasso escolar, quando, nos escritos de Bourdieu, há a demonstração de uma relação de homologia entre posição social e posição escolar. Por fim, há uma terceira compreensão equivocada e nociva que é a de interpretar a reprodução como um mecanismo de cópia e não como uma

ação na qual o trabalho dos pais na transmissão de determinado capital cultural tende a produzir a posição escolar e social dos filhos. Em decorrência dessas distorções, a diferença de posições passa a ser lida, no campo da educação, como deficiência e déficit e isso, associado à suposta origem social dos alunos, passa a constituir a causa do fracasso escolar.

É imprescindível, no entanto, compreender que, tal como salienta Azanha (1990) em seu clássico artigo intitulado "Cultura escolar brasileira", o fracasso escolar não é uma categoria abstrata, mas uma noção criada no escopo do sistema escolar e que, portanto, só faz sentido quando pensado a partir das relações escolares e de seus agentes. Para Charlot (2000), por seu turno, pensar o fracasso a partir das ideias de falta, deficiência, origem e causalidade preserva a escola de crítica sobre a sua estrutura e sobre a própria relação de ensino. Se é a avaliação escolar que classifica, seleciona e cria o fenômeno do fracasso e do sucesso escolar, seria preciso voltar o olhar para a singularidade e história dos sujeitos, bem como pensar o significado que tais sujeitos conferem à posição que ocupam socialmente e na escola, uma vez que posição detona lugar, mas também postura. Assim, ainda que seja inegável a existência de alguma relação entre a classificação social e a classificação escolar, essa relação só pode ser dotada de sentido para a compreensão desse fenômeno, no campo da educação, quando situada na relação pedagógica, isto é, no processo de ensino e de aprendizagem.

## Referências

- AZANHA, José Mário Pires. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Senac, 2006.
- \_\_\_\_\_. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. In: **Revista USP**, São Paulo, dez./fev., 1990-1991, pp. 65-69.

- BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 185-216.
- BRUNER, Jerome Seymour. Notas para uma teoria da educação. In: **Para uma teoria da educação**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1999, pp. 60-96.
- CARVALHO, José Sérgio. **Construtivismo**: uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- \_\_\_\_\_. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. pp. 11-24.
- CHARLOT, Bernard. Serão a reprodução, a origem social e as deficiências “a causa do fracasso escolar”? in: **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000, pp. 19-31.
- CUSTÓDIO, Crislei de Oliveira. **A infância no espelho da pedagogia**: mundo infantil, regimes de temporalidade e individualização no discurso pedagógico. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi: 10.11606/T.48.2016.tde-02092016-153021. Acessado em 04 nov. 2020.
- GOTTSCHALK, Cristiane Maria Cornelia. Uma concepção pragmática de ensino e aprendizagem. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, pp. 459-470, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a05v33n3.pdf>. Acessado em 28 out. 2020.
- HIRST, Paul Heywood. What is teaching? In: **Knowledge and the curriculum**: a collection of philosophical papers. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1974, pp. 101-115.
- OAKESHOTT, Michael. Learning and teaching. In: PETERS, Richard Stanley (org.). **The Concept of Education**. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1967, pp. 108-122.

PASSMORE, John. The concept of teaching. In: **The Philosophy of Teaching**. Londres: Duckworth, 1980, pp. 19-33.

SCHEFFLER, Israel. **A linguagem da educação**. São Paulo: Saraiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.



## **SEÇÃO 2**

### **EXPERIÊNCIAS DISCENTES NO PROGRAMA “RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA”**



# A SENSIBILIZAÇÃO ATRAVÉS DA MÚSICA E DA PSICOLOGIA NO ENSINO DE FILOSOFIA

Luciano Kluszkowski<sup>1</sup>  
Emerson de Albuquerque<sup>2</sup>

## Introdução

Para que possamos descrever o nosso trabalho em sala de aula, faz-se necessário, antes, compreender o *bullying* como um **fenômeno** amplo que envolve em seu círculo diversos fatores influenciadores para que a conduta de um grupo ou somente de um indivíduo seja violenta. A conduta de um professor que busca a integração não deve ser de negligência ou de indiferença, mas sim de união por meio da compreensão e de atitudes transformadoras. Sendo assim, o aspecto filosófico é importantíssimo na elaboração de meios para tal propósito; em nenhuma hipótese se deve *generalizar, desacreditar* ou *agir normalmente* frente a esses casos.

Nesse sentido, trazemos para a discussão, dadas as nossas experiências com os jovens em sala de aula e em outros ambientes escolares, *duas maneiras metodológicas*<sup>3</sup> para a conscientização por meio da sensibilização dos alunos. Esse trabalho reflete

---

<sup>1</sup> Discente do Curso de Graduação em Filosofia da UNICENTRO e bolsista do programa Residência Pedagógica.

<sup>2</sup> Discente do Curso de Graduação em Filosofia da UNICENTRO e bolsista do programa Residência Pedagógica.

<sup>3</sup> “Pode haver métodos de ensinar [...], mas não há métodos para aprender” (GALLO, 2013, p. 47). Essas palavras nos mostram

em toda a prática pedagógica, seja com os professores em sala, com os alunos e os demais trabalhadores desse ambiente. Soma-se a isso a Filosofia, outra grande ferramenta para alcançar o aluno das mais diversas maneiras; com ela, também a Arte, a Psicologia e outras frentes podem ser didatizadas e trabalhadas. Com a elaboração de atividades pensadas a partir da arte e da psicologia positiva, pudemos criar práticas escolares construtivas que nos permitiram o vislumbre de um ambiente livre das práticas do *bullying*. Afinal, graças a elas, os alunos tiveram condições de desenvolver, mesmo que vagorosamente, capacidades e habilidades sociais que visassem um cuidado de si, do outro e, enfim, do meio de convivência escolar para que todos pudessem se sentir partes integrantes da comunidade de aprendizagem.

A atenção com a linguagem utilizada no dia-a-dia, o cuidado para com o outro, a identificação prévia de pessoas em potencial risco social e o trato com pessoas nesse estado são algumas das práticas construtivas que fomentaram a nossa proposta baseada em Sylvia London (2017). A transferência dos discursos da teoria para as ações da prática e a transformação de todo um ambiente é o que torna essa proposta trabalhosa e desafiadora.

### **Da sensibilização advinda do aspecto artístico em prol de uma conscientização em sala**

O objetivo central dessa prática pedagógica é o foco na conscientização dos alunos por meio da música, **isto é**, em esclarecer que é danosa a prática do escárnio entre os colegas e

---

que a abrangência da prática pedagógica é enorme; sempre haverá novas maneiras de se tratar um assunto, mesmo que este seja tão antigo quanto se pode imaginar.

com qualquer outra pessoa<sup>4</sup>. O aluno, no entanto, como já sabido, precisa ser sensibilizado, **aqui, por meio da arte**, para que ele possa se abrir para o debate e estar suscetível à mudança interna (GALLO, 2012, p. 66).

É nesse momento que a filosofia, em seu aspecto teórico tem grande valor; Sílvio Gallo<sup>5</sup>, considerado um filósofo anarquista e grande expoente da pedagogia libertária, diz que toda a aprendizagem carrega consigo um grande grau de incerteza, pois, em sala de aula, ninguém pode acertar (como num truque de mágica ou adivinhação) quem será tocado por uma ou outra temática (GALLO, 2012, p. 66 ). Dessa forma, o desafio do professor de filosofia que deseja trazer arte para os alunos é imenso, pois não há como determinar quem será ou não sensibilizado tanto pela temática, como pela arte.

Para o professor, a relação que existe entre aprendizado e o aluno está imersa em variáveis incontroláveis que aparecem somente em sala de aula. Todo aprender se torna uma *multiplicidade de encontros*, em que várias emoções são postas sobre o conteúdo e que, dessa forma, podem ou não ajudar na hora de apreender o que se quer.

O *bullying* vai ao encontro de toda essa miríade de emoções citada pelo filósofo Sílvio Gallo, pois a violência da prática

---

<sup>4</sup> Ao conversar com o professor preceptor, ficou clara a necessidade do trabalho conscientizador ante as diversas formas de *bullying*, uma vez que na sala de aula, mais especificamente, no 1º ano B, estavam acontecendo as ocorrências de forma bastante corriqueira. O trabalho começou de forma imediata pelos dois alunos autores deste artigo.

<sup>5</sup> Recebeu seu doutorado em 1993 pela Universidade Estadual de Campinas. Desde então, tornou-se um grande expoente da filosofia brasileira em pensar a educação por um viés não-tradicionalista.

está alicerçada em problemas psicológicos que os alunos desenvolvem em seus lares, na convivência com amigos e em várias outras instituições que desencadeiam essa prática. O escárnio intencional contra uma pessoa ou grupo que é indefeso, a zombaria, seja ela intelectual, moral ou física, constitui o que é chamado de *bullying*. Essas atitudes, geralmente, se personificam na figura de um valentão que zomba e humilha outros na tentativa de se sentir superior dentro das situações que ele ocupa, no caso em questão – dentro de algum grupo em sala de aula. Sua influência é o almejado.

O problema é complexo e de difícil cuidado, uma vez que acontece em qualquer lugar e de forma espontânea; é impossível impedir tal prática, dada sua ocorrência aleatória. Como se sabe, a sala de aula é composta por alunos com variados tipos de comportamento e as atitudes violentas podem acontecer a qualquer momento. Embora os professores da instituição de ensino percebam a veracidade do problema, muitos não sabem como agir e delegam para a diretoria do colégio, ou até mesmo para os pais, a missão de extinguir esse fato. A filosofia pode contribuir com essa tarefa na medida em que permite aos alunos lidar diretamente com o problema<sup>6</sup>.

Ora, se para Sílvio Gallo (2012, p. 80) a filosofia deve ser uma experimentação contínua de novos conceitos, então, uma aula que busca a conscientização dos alunos deve ter sua base alicerçada em tocar profundamente os pilares que fazem os alunos agirem de malgrado para com seus colegas. Com o caminho metodológico estabelecido, o professor, todavia, tem um leque

---

<sup>6</sup> Sílvio Gallo remonta aos filósofos Deleuze e Guattari quando fala que é necessária a experimentação do problema para produzir o conceito (GALLO, 2012, p. 81). Dessa forma, a discussão acima tem seu correlato com a afirmação de Gallo, pois os alunos são tocados pelos problemas por meio da arte; assim a possibilidade de o professor ser bem-sucedido com a conscientização do que se quer passar, torna-se muito maior.

imenso de possibilidades para trabalhar com seus alunos da melhor maneira possível. Sílvia Gallo aponta o seguinte:

Ora, se são múltiplas as filosofias, se são variados os estilos de filosofar, múltiplas e variadas são também as perspectivas do ensinar a filosofia e o ensinar. Assim, quando tratamos do ensino de filosofia, é necessário que tomemos uma posição, que nos coloquemos no campo de uma determinada concepção de filosofia. É, fundamental, que deixemos isso claro; que evidenciemos a posição filosófica com base na qual pensamos e ensinamos. (GALLO, 2013, p. 39)

Fica claro, portanto, que uma posição filosófica não significa (nem o deve) necessariamente estar distante daquilo que o professor é, enquanto ser que vive e existe. A sala de aula, portanto, é um *laboratório* para que os alunos possam expressar suas emoções, sejam elas positivas e afetuosas ou negativas e perversas. É aqui que a arte tem seu maior triunfo: abarcar a possibilidade de o aluno se sentir à vontade para mostrar aquilo que em uma aula tradicional, frontal não poderia fazer.

Ana Claudia Moreira, em seu artigo intitulado “A música na sala de aula – A música como recurso didático”, aponta que a música é uma arte fundamental para a formação emocional, sentimental e também acadêmica do aluno, pois faz com que ele se torne cada vez mais consciente das emoções que possui (MOREIRA, 2014 p. 46).

Ainda há muitos receios quanto à relevância da Arte, em especial da música, no Ensino Médio e Fundamental. Isso revela um possível desconhecimento de uma sociedade que não preza pelo conhecimento das emoções humanas e, por isso, muitos problemas dificilmente poderão ser solucionados, ainda mais quando esses preconceitos crescem com a criança desde o berço. A música é a arte dos sons que abre o aluno para novas ideias.

Para Moreira, “tais considerações nos permitem acreditar que a música pode facilitar a compreensão do aluno, pois estabelece empatia entre autor/compositor e o mesmo”. (MOREIRA, 2014, p. 44). O aluno convive com a música desde muito cedo, com canções que estão incorporadas em sua família e em seus modos de vida; o jovem tende a aceitá-la mais facilmente, porque a música, diferentemente de qualquer conteúdo teórico encontrado em sala de aula, não é vista como “tediosa” ou “maçante”, nas palavras da autora (MOREIRA, 2014, p. 42).

A música pode fazer com que a passividade do aluno que sofre *bullying* se torne uma disposição ativa que faça com que esse sofredor reivindique seus direitos (GALLO, 2012, p. 22) e não deixe impune nenhum tipo de agressão. Esse ponto é importante, pois a música pode tornar os adolescentes mais críticos consigo mesmos e com o mundo à sua volta. Moreira ainda complementa:

É necessário que os professores se reconheçam como sujeitos mediadores de cultura dentro do processo educativo e que levem em conta a importância do aprendizado das artes no desenvolvimento e formação das crianças como indivíduos produtores e reprodutores de cultura. Só assim poderão procurar e reconhecer que a música é um instrumento facilitador do processo de ensino- aprendizagem e, portanto, deve ser possibilitado e incentivado o seu uso em sala de aula. No contexto escolar a música também ensina o indivíduo a ouvir e a escutar de maneira ativa e refletida. (MOREIRA, 2014, p. 49)

Sendo assim, o professor assume uma responsabilidade imensa em relação a seus alunos nesse processo educativo. Cabe ao professor mostrar que **escutar** a música é diferente do **ouvir**, pois, com o escutar entende-se a música, percebe-a; ouvir é passivo e sem pretensões. Por isso, a conscientização por meio

da música está intimamente ligada à atenção que o aluno dará para a mensagem que se quer passar.

### **Uma tentativa de despertar a empatia e criar identidade com o meio a partir de práticas baseadas na psicologia positiva**

A proposta de Sylvia London (2017), em seu artigo intitulado O bullying como um fenômeno social-relacional: só estamos bem se estivermos todos bem, é criar um ambiente escolar de aprendizagem colaborativa, em que todos os participantes da comunidade educativa, alunos, professores, funcionários, pais e administradores, tenham um envolvimento nas práticas de ensino e aprendizagem. As pessoas, ao serem ouvidas, começariam a se sentir parte daquilo de que participam e se sentiriam igualmente responsáveis pelo ambiente em que se inserem, criando uma identidade com o meio. Para que esse ambiente de aprendizado mútuo seja possível, necessita-se que o linguajar utilizado pelas pessoas seja reeducado, de modo que sempre privilegiem os aspectos positivos das personalidades das pessoas. Esse é um dos primeiros passos a se seguir se quisermos combater com veemência as práticas de *bullying* nas escolas.

Ademais, outro passo fundamental é oferecer aos professores da instituição informações acerca do *bullying*, caracterizando-o e diferenciando-o da simples e pura agressão. O *bullying* é visto aqui por London como um fenômeno social-relacional; ela se baseia em estudos de Dan Olweus para classificar os papéis desempenhados pelas pessoas que integram esses ambientes de estudo<sup>7</sup>. A autora anota que dentre os grupos escolares observados, 15% correspondem a alunos extrovertidos

---

<sup>7</sup> Cabe ressaltar que esses dados são apenas tendências, aproximações, nada fixo.

e seguros de si mesmos que despertam admiração e desejo de ser imitados em seus pares” (LONDON, 2017, p. 10).

Esses alunos são chamados de **populares** e as características apresentadas por eles seriam desejadas por outros participantes de seu grupo, isto é, eles seriam vistos internamente como modelos a serem seguidos.

Em contrapartida, a maior parte de pessoas desses grupos (45%) existentes nos ambientes escolares seriam os chamados **aceitos**; são pessoas que possuiriam um melhor amigo ou vários amigos dentro de seu grupo, sentindo um alto nível de pertencimento ao grupo. Já as pessoas identificadas como **ambíguas somam** 20% e possuiriam apenas um amigo dentro do grupo, que seria o que lhes possibilitaria a convivência nele.

Todavia, o que mais interessa ser trabalhado aqui são os 20% restantes, justamente as pessoas que estariam em **risco social**. Essas pessoas seriam aquelas ignoradas e/ou agredidas pelo grupo, fato que aumentaria o seu sentimento de exclusão. Ao se sentirem excluídas, essas pessoas se valeriam de crueldade e violência social para tentar lutar contra esse sentimento de exclusão que as causa angústia e sofrimento.

Essas pessoas agressoras que se encontram dentro dos 20% que estão em risco social são os chamados **bullies**. Eles não fazem parte do grupo das pessoas populares nem dos aceitos do colégio, como se costuma imaginar. Assim sendo, temos de levar em conta que, da mesma forma como o agredido, o agressor também vive em um estado social de sofrimento, encontrando na agressão o único meio de fugir um pouco de sua angústia e de se sentir parte de um grupo.

London ainda nos apresenta a visão de um outro autor chamado Thompson sobre o *bullying*. Segundo esse pensador, esse fenômeno poderia ser visto como “uma interação **complexa e multifatorial** que favorece e perpetua o maltrato entre companheiros” (THOMPSON apud LONDON, 2017, PÁGINA??, grifos no original?), ou seja, são diversos os fatores que levam o círculo do *bullying* a se completar e a se manter em

um estado persistente. Muito provavelmente os casos de *bullying* diminuiriam drasticamente ou até mesmo se extinguiriam se não houvesse quem os olhasse, os voyeurs. Dessa forma, quando um ato de violência ocorre, nota-se que cerca de 20% - 25% dessas pessoas participam ativamente da agressão, seja incentivando ou apoiando o agressor a continuar, e até mesmo imitando a agressão. Outros 20% - 25% seriam os observadores que tentam deter a violência através da palavra, mas apenas uma vez. A maior parte dos voyeurs (de 50% a 58%) agiriam com indiferença perante a agressão.

Se somarmos a porcentagem dos indiferentes à dos que incentivam a agressão, teremos uma média de 75% de pessoas que assistem ao *bullying* e, mesmo que tacitamente, o incentivam ou aprovam. Uma das saídas oferecidas pela nossa autora seria entender e demonstrar aos alunos que o *bullying* é um fenômeno em que todos possuem uma parcela da culpa. Desse modo, poderíamos atrair os indiferentes para o lado dos contrários aos atos, introjetando em suas mentes a noção de que “só estamos bem se estivermos todos bem” (LONDON, 2017, p. 12).

Tendo em vista que London se apoia também nas ideias de construção social, um bom exercício a se fazer durante o início do processo de mudança de seu ambiente é tomar o devido cuidado com as palavras emitidas, pois elas podem reforçar o lado negativo de algo, mesmo que não seja intencional.

A proposta aqui apresentada inicialmente era a de se criar um ambiente de aprendizado mútuo no qual todos se sentem bem com todos, o cuidado com a nossa linguagem nos auxiliaria a criar um ambiente que reforçasse os pontos fortes das pessoas ao nosso redor.

Se estas práticas forem sendo realizadas habitualmente e repassadas de pessoa para pessoa, muito em breve toda a comunidade escolar estará imersa em um tipo de ambiente totalmente novo, em que a empatia e o sentimento de pertencimento ao local deverão imperar em todos e o *bullying* tenderá à extinção.

## Conclusão

Depois da breve reflexão feita acima a respeito da conscientização em sala de aula com a arte, mais especificamente com a música, fica clara a importância do desenvolvimento do lado emocional do aluno com todas suas nuances, idiosincrasias e peculiaridades que fazem uma sala de aula ser única. Também fica claro que a sensibilização torna o conteúdo de fácil apreensão pelos alunos, na medida em que eles se sentem tocados pela temática e, assim, são capazes de mudar suas atitudes frente às novas descobertas. Portanto, a música como arte é fundamental para operar essa transformação necessária *em* todos os alunos, frisando, aqui nessa proposta, a conscientização contra qualquer tipo de violência. Por meio dessa sensibilização que a música, combinada com a psicologia positiva e com ações positivas, promove, cria-se ambientes favoráveis à intercomunicação e à inclusão de todos, proporcionando experiências inéditas para todos os agentes da comunidade de aprendizado, os quais sentiriam um forte sentimento de pertencimento, o que inevitavelmente criaria uma identidade para cada um dentro deste ambiente.

O *pathos* de sentir bem consigo mesmo e com o outro são resultados que certamente serão alcançados se levarmos a cabo as nossas propostas e conseguirmos implantar tais práticas em ambientes escolares e, assim, poderemos um dia, talvez, dizermos que erradicamos as práticas violentas em uma dada comunidade escolar.

## Referências

**Ciências humanas e suas tecnologias**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3).

- GALLO, S. **Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2012.
- LONDON, S. O bullying como um fenômeno social-relacional, só estamos bem se estivermos todos bem (Tradução: Helena Maffei Cruz). In: **Nova Perspectiva Sistêmica**, n. 58, agosto 2017, pp. 7-16.
- MOREIRA, A.;; SANTOS, H.; COELHO, I. S.. **A música na Sala de aula - A música como recurso**. UNISANTA Humanitas, v. 3 nº 1, 2014, pp. 41-61;. Disponível em: [periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/download/273/274](http://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/download/273/274) (último acesso em: 16/09/2019).
- MURCHO, D. **A Natureza da Filosofia e o seu Ensino**. (Locais do Kindle 801- 1224). Plátano. Edição do Kindle. Disponível em: [www.amazon.com.br/Natureza- Filosofia-seu-Ensino-ebook/dp/B00CMFTTPS](http://www.amazon.com.br/Natureza-Filosofia-seu-Ensino-ebook/dp/B00CMFTTPS) último acesso em: 16/09/2019.



# O CINEMA PODE SER UMA EXPRESSÃO DA FILOSOFIA

Janaína Carneiro<sup>1</sup>

Maicon Cruz<sup>2</sup>

## Introdução<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Filosofia da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), bolsista do programa Residência Pedagógica vinculado à CAPES.

<sup>2</sup> Graduando do curso de Filosofia da Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), bolsista do programa Residência Pedagógica vinculado à CAPES.

<sup>3</sup> O presente trabalho reúne conjunto de relatos de experiência, obtidos por meio do projeto Cine-Filosofia, o qual está vinculado ao programa Residência Pedagógica, da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO/PR. A experiência, realizada com os discentes do Colégio Estadual Visconde de Guarapuava, em parceria com a UNICENTRO a qual cedeu o cinema e proporcionou uma imersão total na experiência do projeto. Este teve o intuito de expor alguns temas e/ou problemas filosóficos retratados nos filmes. Dito de modo mais sucinto, o projeto Cine-Filosofia visou abordar Ética, Estética, Ciência e Tecnologia por meio de obras cinematográficas. Foi pensando na sensibilização e na aproximação da Filosofia com a realidade vivida de cada aluno, que o projeto ganhou corpo ao selecionar e levantar temas espinhosos da atualidade.

O presente trabalho visa explicitar a relação entre o Cinema e a Filosofia, bem como expor os resultados obtidos por meio do projeto Cine-Filosofia, vinculado ao programa residência pedagógica<sup>4</sup>, que visa aproximar os conteúdos filosóficos por meio de obras cinematográficas. De maneira geral, o principal objetivo foi desmistificar o uso de filmes na construção do conhecimento apontando a frutífera relação da filosofia com a arte. Mais do que sensibilizar pessoas por meio do cinema, o Cine-Filosofia teve o intuito de traduzir a teoria e torná-la mais palatável e acessível à comunidade.

### **Da relação entre cinema e filosofia**

Cinema e Filosofia parecem compartilhar uma mesma postura com relação ao conhecimento: ambos não se comprometem com a transmissão da Verdade, mas com a busca de uma verdade. Portanto, ao utilizar o cinema como um instrumento para o ensino da Filosofia, não estamos apenas visando um resgate da reflexão e da experiência do pensar, estamos convertendo um elemento da indústria cultural em um instrumento de crítica da realidade e de seus problemas.

Vivemos na época da imagem e há quem afirme que esta teria substituído a linguagem, resultando em condições propícias para o esvaziamento do pensamento. Trata-se de um diagnóstico que coloca não apenas o cinema, mas todos os mecanismos que produzem imagens, como vilões. A imagem é colocada

---

<sup>4</sup> Projeto vinculado à CAPES que promove o aperfeiçoamento dos estudantes de licenciatura, desse modo agradecemos a CAPES pelo financiamento que proporcionou a elaboração do presente projeto, bem como a aproximação da universidade com o contexto escolar, garantindo que a nossa formação se desse da maneira mais proveitosa possível.

como inimiga do pensamento e, em um momento de reprodutibilidade técnica e massificação dos produtos da arte, essa afirmação acaba gerando grande aceitação. No entanto, como afirma Deleuze, o cinema é um estágio do pensamento: “[...] a essência do cinema, que não é a generalidade dos filmes, tem por objetivo mais elevado o pensamento, nada mais que o pensamento e como este funciona” (DELEUZE, 2018, p. 203). Em seu livro “Cinema 1: a imagem - movimento”, o autor explora a capacidade produtora da arte a partir de uma perspectiva filosófica, afinal esta é capaz de criar conceitos arte em seu âmago e de produzir afectos e perceptos, distanciando-a da mera contemplação. O que Deleuze institui não é uma mera valorização da arte em serviço da filosofia, o que é postulado é que assim como a filosofia que se mostra como atividade criadora, a arte, no cerne de sua existência, não está a serviço de algo nem é subproduto de uma outra área, a arte se reduz a ela mesma.

O Cinema é também produtor de filosofia e, para produzir filosofia, não é necessário agredir o pensamento com imagens dramaticamente impactantes, apenas ser capaz de provocá-lo, de guiar a reflexão ao horizonte da problematização, da criação de conceitos, ultrapassando os obstáculos do senso comum e do mero entretenimento. O filme deve ter em sua composição o elemento provocativo, violentador, deve colocar como princípio primário o pensar. As imagens precisam atravessar o espectador e causar o movimento do pensamento.

Mas o que pensar dos filmes cujo único objetivo é o entretenimento? Seriam esses filmes também filosóficos? Essas perguntas nascem sempre que pensamos o cinema na prática pedagógica. É importante lembrar que, em sua origem, o cinema servia para o entretenimento de massa, depois foi convertido em propaganda fascista no período de guerra e hoje sobrevive graças à qualidade de alienação das massas. No entanto, para o Deleuze, o cinema deve evitar dois movimentos para configurar-se como uma expressão do pensamento: o cinema figurativo comercial hollywoodiano e o cinema experimental abstrato,

pois o cinema “é coisa de vibrações neurofisiológicas onde a imagem deve produzir uma onda nervosa que faça nascer o pensamento dentro do próprio pensamento” (DELEUZE, 2018).

Seria possível, ainda, acusar os diretores de cinema de não serem filósofos e o cinema de não ter a intenção de ser filosófico. De fato, essa afirmação é verdadeira, não há, no cinema, uma pretensão universal de ser filosófico. Entretanto há em alguns filmes um desejo de comunicar ideias, de construir conceitos, de transfigurá-los, de afrontar o pensar de quem assiste por intermédio da composição da obra fílmica.

Um filme pode ser capaz de tratar um problema de condição complexa de uma forma simples e palatável por meio dos recortes de imagens. Essas imagens, compõem o que chamamos de conceitos-imagem, pois proporcionam uma experiência vívida ao espectador, uma experimentação do momento que não poderia ser igual à proporcionada por leituras de texto ou por apreciação das artes plásticas. Isso só se torna possível porque o cinema construiu, ao longo de sua história, uma linguagem própria e é por meio dela que os conceitos podem ser comunicados, construídos, pensados e transfigurados.

O fato de a linguagem do cinema se mostrar mais fluida e dinâmica faz com que questões mais complexas sejam mais inteligíveis, ao criar a partir da ficção o filme permite ao espectador uma experiência estética para além da ficção. Desse modo o espectador não somente recria o real como o reinventa de sua maneira. Entendemos esse mecanismo como semelhante ao conceito de transfiguração: o filme simula o real e, ao apropriar-se dessa simulação, o espectador reinventa o próprio real, alterando-o e aproximando-se de uma genuína experimentação da vida. O cinema traz ao espectador uma experiência de vida que não é sua, mas que age no âmago da sua existência. Guéron reflete sobre essa relação neste trecho:

Mais uma vez encontramos um grande diálogo possível entre cinema e filosofia. O que um nos apresenta por imagens, o outro descobre por meio de conceitos. E entre tantas descobertas, está a de que o real não pode ser reproduzido em si mesmo, não pode ser representado tal qual é – não há mimesis – ele tem de ser reinventado, recriado. Os cineastas começam a perceber que é saindo em busca de um lugar-limite, onde os sentidos se fecham num mundo sem saída para força-los a se abrir em outras perspectivas [...] (GUÉRON, 2011)

Como afirma Deleuze (2018) o cinema é munido da “potência do falso” que se cria a partir da ficção, a partir do não real; o cinema cria uma representação reinventada da vontade do real. Ao contar histórias, o cinema abriu a possibilidade de “construir verdades” e deu brecha para pensarmos o cinema e de fazer com que o próprio cinema pense. As histórias retratadas por meio das imagens possibilitam uma ampla problematização das interrogações relativas ao mundo, à vida e à existência humana.

### **O uso das imagens cinematográficas na prática docente**

Essa seção mapeia o relato de experiência desenvolvido pelo projeto “Cine-Filosofia”, do programa Residência Pedagógica. As imagens cinematográficas orientaram as discussões para que houvesse um aproveitamento mais profundo tanto dos temas específicos relacionados à própria Filosofia, quanto da importância de incluir outras áreas da história do pensamento enquanto instrumento de ensino-aprendizagem, resultando na ampliação do senso crítico e também no enriquecimento da bagagem cultural dos discentes. A relação entre arte e filosofia a partir do cinema visava desconstruir as ideias pré-

formadas que contestavam a cinematografia como arte. Diante das considerações tecidas até aqui, é que resolvemos trabalhar com os filmes “Pantera negra” (2018), “Blade Runner – o caçador de andróides” (1982) e “A liberdade é azul” (1993).

O primeiro foi selecionado por tratar de questões como identidade, cultura e pertencimento, encontradas nas obras de teóricos como Zygmunt Bauman, que afirma:

A ideia de “identidade” nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o “deve” e o “é” e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia – recriar a realidade à semelhança da ideia. (BAUMAN, 2005, p. 26)

Uma vez que a realidade está fortemente distante de uma ideia de identidade, aspectos epistêmicos (conhecimento, verdade e ciência) que edificaram uma ideia fixa, fechada e imutável de identidade tendem a se dissolver. O que, desse ponto de vista, é curioso, pois é igualmente possível averiguar que certos aspectos éticos (reflexão sobre a liberdade de ação), encontrados na realidade construída em torno de normas, objetivos e destinos compartilhados tendem a se dissipar diante do massivo consumo de bens. Disso resulta que valores epistêmicos e éticos, fortemente consolidados e em pela vigência, abrem caminho a um aspecto indefinido, não durável e arquitetado sob a forma de um valor estético (apreciação do belo). Nesse caso, as identidades envolvidas sob esse novo prisma só têm uma finalidade, isto é, a do mero consumo em volta do entretenimento, satisfação e celebração do efêmero. Podemos fazer um *link* com a primeira acusação que o cinema sofre, e relacionar o conteúdo dessa obra com a cultura de massas e a celebração do fugaz. Os filmes podem retratar a própria crítica da qual sofrem.

O segundo filme traz à tona os males causados pela tecnologia, a ponto de não haver a distinção clara entre natureza e

artificialidade. Conforme é possível averiguar ao longo da trama de “Blade Runner – o caçador de andróides”, o eixo central concentra-se na missão do detetive Deckard em exterminar (“aposentar” é o termo técnico) quatro androides desertores, chamados de Replicantes, que fugiram após uma rebelião em um sistema estelar. O detalhe é que essa geração de androides, a NEXUS 6, é o mais próximo que os humanos chegaram da perfeição robótica. Em um momento de crescente avanço das tecnociências e com margens não mais delimitadas sobre aquilo que é natural e artificial o filme se mostrou necessário para tratar de questões muitas vezes pouco valorizadas no espaço escolar.

Afinal, onde acaba o humano e começa a máquina? Quando saímos de casa e nos deparamos com suplementos alimentícios, ou dietas que prometem aumentar o nosso rendimento, estamos pensando no corpo como uma máquina de alta performance, o uso de próteses, implantes, drogas para aumentar a felicidade e o rendimento, marcam a era na qual o humano é um híbrido de máquina e animal. A tecnologia é um imperativo constante em nossas vidas e influenciam nossas escolhas, interferem de modo geral em como nos mostramos ao mundo.

Por fim, o terceiro longa-metragem expõe a temática do luto e da melancolia, esta última também denominada na atualidade como o mal do século, a depressão. Após a sessão, os alunos se sentiram muito instigados em responder se a protagonista Julie estava vivendo o luto, da perda da filha Anna e do marido Patrice, ou se estava com um quadro depressivo. O interessante foi aplicação do material teórico, isto é, o ensaio “Trauer und Melancolie” (1996), de Sigmund Freud. Nesse escrito, Freud faz a seguinte afirmação: “No luto, é o mundo que se torna pobre e vazio; na melancolia, é o próprio ego” (FREUD, 1996, p. 251).

O grande ensinamento do filme, aliado à potencialização meticulosa dos planos sonoros e o enquadramento de câmera - o uso do close e do plano, detalhe visto em várias cenas do filme

- reforçam a dor sentida por Julie e a tentativa de libertar-se das memórias que a prendem ao passado. Assim, o passado vivo que pulsa e se torna presente é evidenciado em “A liberdade é azul” pelos vários objetos e ações das personagens marcadas pela cor azul: o papel de bala com que a filha brinca no carro na primeira sequência do filme (e que posteriormente Julie encontrará um idêntico em sua bolsa); a pasta com fotos familiares e documentos; o lustre; a água da piscina em que a personagem mergulha com frequência, como se buscasse, num gesto metafórico, um mergulho em si mesma.

O percurso empreendido neste trabalho consistiu em explicitar alguns dos resultados obtidos a respeito da sensibilização aos temas filosóficos, por meio do cinema, após o embasamento teórico que justifica o uso de filmes no processo de aprendizagem de filosofia, pinçamos alguns aspectos dos filmes e das discussões trabalhadas a fim de exemplificar esse movimento da imagem ao sujeito e do sujeito a imagem. Esse movimento foi possível por meio das obras e do referencial teórico utilizado para problematizar, debater e aprofundar o senso crítico do discente. Desse modo, esperamos ter contribuído para o avanço dos impasses de temas áridos e de questões advindas do “pré-conceito”, muitas vezes velado, relacionado à sétima arte enquanto recurso didático de ensino-aprendizagem.

### Referências

- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- FREUD, S. **Luto e melancolia**. Trad. Jayme Salomão. In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. (Vol. 14, pp. 245-263). Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- SERRES, M. **Filosofia mestiça**. Trad. Maria Ignez Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

- GUÈRON, R. **Da imagem ao clichê do clichê à imagem: Deleuze Cinema e pensamento**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2011.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, G. **Cinema 1: A imagem-movimento-**. São Paulo: Editora 34, 2018.
- \_\_\_\_\_. **Cinema 2: A imagem-tempo**. São Paulo: Editora 34, 2018.

### Filmografia

- BLADE Runner**. Direção: Ridley Scott. Produção: Michael Deeley. Intérpretes: Harrison Ford; Rutger Hauer; Sean Young; Edward Ward; James Olmos e outros. Roteiro: Hampton Fancher e David Peoples. Música: Vangelis. Los Angeles: Warner Brothers, c1991. 1 DVD (117MIN), Color. Produzido por Warner Vídeo Home.
- PANTERA Negra**. Direção: Ryan Coogler. Produção: Kevin Feige. Intérpretes: Chadwick Boseman; Michael B. Jordan; Lupita Nyong'o; Martin Freeman; Daniel Kaluuya; Angela Bassett; Danai Gurira; Andy Serkis; Forest Whitaker e outros. Roteiro: Joe Robert. Música: Ludwig Göransson. Produtora: Marvel Studios, 2018. Distribuidora: Walt Disney Studios Motion Pictures.
- TRILOGIA DAS CORES**: edição definitiva (DVD). Versátil Home Vídeo, 2013. Direção: Krzysztof Kieślowski. Roteiro: Krzysztof Kieślowski e Krzysztof Piesiewicz. Produção: Marin Karmitz. Música: Zbigniew Preisner. Fotografia: Slavomir Idziak. Edição: Jacques Witta.



# A FILOSOFIA A PARTIR DO PROBLEMA E DA CONTEXTUALIZAÇÃO

## Uma reflexão sobre a prática docente no pro- grama Residência Pedagógica

Leonardo da Silva<sup>1</sup>

### Introdução

Quando pensamos na prática docente em filosofia nos vemos diante de inúmeras metodologias que caracterizam abordagens específicas para o processo de ensino-aprendizagem em filosofia. Essas abordagens geralmente carregam a experiência tanto prática quanto teórica de seus autores e propõe solucionar o problema levantado com a questão: o que caracteriza ensinar filosofia? Nos vemos diante da nossa própria experiência como professores e futuros professores que já tiveram sua iniciação em dado momento passado nos escritos filosóficos e, para além disso, precisamos nos colocar diante dos problemas que a educação apresenta no Brasil contemporaneamente. Portanto, propor a discussão sobre a prática docente em filosofia é, por um lado discutir a própria experiência em sala de aula, como também pensar em que consiste a atividade filosófica na educação.

---

<sup>1</sup> Acadêmico do 4º ano de Filosofia na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). O presente autor aborda uma reflexão sobre a prática docente efetuada a partir das aulas e intervenções junto ao professor Daniel Donato Piasecki, regente no Colégio Estadual Visconde de Guarapuava e só foram possíveis graças ao investimento da CAPES com o programa de bolsas Residência Pedagógica em Filosofia.

Dessa forma, procuramos a partir das experiências obtidas com o programa *Residência Pedagógica* da CAPES e as temáticas discutidas na obra “A Filosofia a partir de seus problemas” (2014), de Mario Ariel González Porta, propor uma reflexão sobre a abordagem metodológica nos anos finais de ensino. Consiste, então, em discutir dois pontos: o *problema* filosófico como essencial no ensino de filosofia e a *contextualização* que permite a compreensão do problema. Tendo em vista essa exposição, em segundo lugar apresentaremos as experiências dessa abordagem em sala de aula no Colégio Visconde de Guarapuava com o programa Residência Pedagógica, bem como uma exposição sobre os benefícios da manutenção do programa na vida escolar dos alunos e na vida acadêmica dos professores. Feito essa apresentação, há condições de apresentar uma metodologia pertinente aos professores de filosofia no Ensino Médio e, embora não tenhamos objetivo de esgotar a discussão, cabe antecipar que foi uma experiência frutífera.

### **Metodologia a partir do problema filosófico**

Quando mais jovem, nos meus anos iniciais em filosofia, gostava das aulas de um professor que dizia algo como: “tal autor não escreveu aquele livrão todo por não ter nada para fazer, ele estava incomodado porque tinha um problema para resolver”. O meu professor sabia o que dizia, eu não sabia bem o que escutava. Recebi aquilo, guardei comigo e repeti em inúmeras ocasiões até adquirir certa maturidade filosófica. Ao passo que comecei a entender que todos os autores sempre tiveram suas perguntas e inquietações e que, com razão, meu professor sabia, essas inquietações movem o espírito filosófico. Desde então, passei a me deparar com a seguinte questão: como despertar essa inquietação filosófica nos alunos? A metodologia aqui exposta é oriunda das inquietações de Mario Porta acerca do ensino de filosofia e resultado da sua obra supracitada.

A primeira questão a ser levantada sobre os problemas da filosofia é que, apesar de fruto da inquietação dos filósofos, eles estão para além destes, são inquietações da própria filosofia. Os problemas filosóficos não estão colocados arbitrariamente e as “soluções” apresentadas não são meras tentativas de “não falar mais disso”; existe uma unidade interna que constitui o corpo da filosofia.

O que o filósofo diz é tomado como “mero dizer”, como irresponsável afirmar, passando-se por alto seu originário caráter de “solução”. No entanto, a filosofia possui problemas, sendo a unidade dinâmica interna desses problemas o que está na base [...] Quando não há problema tampouco há filosofia. (PORTA, 2014, p. 28)

Mesmo assim, os problemas filosóficos não estão por aí voando, é preciso construí-los, trabalhar neles. Da mesma forma, não são imutáveis posto que diferentes filósofos formularam diferentes problemas, mesmo que vez ou outro parecidos. Parece-nos bastante óbvio partir de todos esses pressupostos que nos levam ao cerne da questão: a filosofia não é meramente um conjunto de pontos de vistas.

Assim continua Porta:

O primeiro passo para entender a filosofia é sempre estabelecer o problema. Diante de um filósofo particular, devemos começar pela pergunta “qual é o problema por ele proposto?” e, eventualmente, “por que ele o formula dessa maneira?” (PORTA, 2014, p. 28).

Consiste em compreender, sobretudo, que o problema não é essencial apenas em um autor, mas sim, o problema pode constituir uma unidade, um denominador comum que permite

a conversa entre a(s) filosofia(s). Longe de entrarmos na discussão sobre uma filosofia ou várias, sobre a impossibilidade ou possibilidade de diálogo entre autores, sobre a objetividade do conhecimento, tudo isso não é nosso intuito. Cabe a nós apenas levantar as perguntas: como o nosso aluno ingênuo filosoficamente compreende a filosofia? Ele compreende o problema ou vê nos filósofos apenas uma maçante e cansativa argumentação arbitrária?

### Da contextualização

Devemos nos colocar diante da questão: por que nossos alunos não compreendem com maior facilidade os problemas dos filósofos? A resposta é mais óbvia do que aparenta muitas vezes; porque não são problemas deles. Por trás da grosseria ao ouvir alguém pronunciar “não é problema meu”, o que está contido nesses discursos são outras duas possibilidades, ou “isso não me interessa” ou “isso não me parece um problema”.

Se partimos do primeiro caso, ainda que haja esperança, pouco podemos fazer a respeito do desinteresse completo desse aluno. Mas por vezes o próprio desinteresse está associado ao segundo caso, boa parte dos problemas filosóficos e, com isso, teóricos, não passam pela vista do aluno como algo do qual ele participe, ou melhor, que participe da vida dele. Cabe situar então o aluno em seu próprio contexto, o texto no contexto do texto e o filósofo em seu próprio contexto também, de forma que após isso possamos dialogar entre todos.

Fixar o contexto é uma condição imprescindível da compreensão do texto. Na realidade, texto e contexto não constituem um agregado, mas uma estrutura, uma indissolúvel unidade hermenêutica. (PORTA, 2014, p. 77)

Todavia, se recorrer ao contexto é de notável importância durante o processo de ensino-aprendizagem em filosofia, isso só se é afirmado quando pensamos na própria relação com o problema. Os problemas de Leibniz, em grande parte, não são os problemas nossos e atuais, muito menos os problemas de nossos alunos iniciantes na filosofia. Então, a confusão que pode gerar é a seguinte: ensinar filosofia deve estar associado a ensinar história da filosofia?

### **Do ensino de filosofia**

De início, Mario Porta nos aponta uma diferença entre “ensinar conteúdos filosóficos”, isto é, fazer uma História da Filosofia, e “ensinar a filosofar” (PORTA, 2014, p. 23), do qual tanto o autor, como nós, nos ocuparemos. Sabemos que a filosofia não é um corpo de verdades pré-estabelecidas, mas sim, uma atividade da razão. Entretanto, essa afirmação nos coloca mais problemas do que esclarecimentos, uma das perguntas centrais é “como ensino esta atividade”?

Precisamos primeiros entender que filosofar significa “tanto uma atividade como seu produto” (PORTA, 2014, p. 25) e que, de maneira resumida, poucos serão capazes de pensar de forma originária como fizeram os grandes filósofos da tradição, mas que todos possuímos capacidade de nos apropriar intelectualmente do modo de pensar destes filósofos, isto é, da “capacidade de uma reflexão sistemática e metódica sobre certos problemas” (PORTA, 2014, p. 25). Não obstante, se queremos evitar a filosofia como uma mera repetição de frases e conteúdos aos quais o aluno nada compreende, apenas reproduz, precisamos evitar que estes conteúdos sejam ensinados a partir de uma abordagem meramente histórica, dando ênfase a inserir os alunos dentro do problema, isto é, pensar a filosofia a partir do problema por ela enfrentado.

O “problema” é o primeiro passo e o mais essencial no ensino de filosofia, a partir dele colocamos o aluno dentro das questões propostas e torna-se evidente para este que o pensamento de determinado autor não foi ocasionado por mera arbitrariedade, mas sim, que dada certa questão filosófica, o autor precisou estabelecer os caminhos para resolvê-lo. Isto indica que primeiros perguntamos “qual é o problema por ele proposto?”. É para resolver problemas que os filósofos destinaram seus esforços intelectuais e é para nos debruçar sobre eles que nossa metodologia deve estar direcionada. Se a etapa fundamental da aula gira em torno de situar o aluno no problema e fazer a reconstrução deste, não podemos interpretar esta “situação” senão como uma contextualização, isto é, “o contexto é uma condição imprescindível na compreensão do texto”, que por sua vez, visa responder ao problema formulado. Se compreendemos que o “problema” e “contextualização” são as etapas fundamentais do processo de ensino-aprendizagem de filosofia poderemos propor uma metodologia frutífera nos anos finais do ensino médio.

### **Considerações sobre o programa Residência Pedagógica**

Toda a discussão proposta aqui foi colocada em prática com o programa Residência Pedagógica no Colégio Estadual Visconde de Guarapuava. O (Colégio) Visconde, como é popularmente chamado na região, é uma instituição de ensino com mais de cem anos na cidade de Guarapuava, município do interior do Paraná. O Colégio tem sua sede na região central da cidade, na rua XV de Novembro e costuma ser referência de ensino público na região, sendo muito procurado por diversos estudantes.

Atualmente o Visconde atende mais de 1300 estudantes distribuídos, em sua maioria, no Ensino Fundamental, Médio e Normal. A direção geral atual fica por parte da Diretora Vera

Lúcia Aparecida de Maia, juntamente a direção auxiliar da Diretora Márcia Aparecida de Oliveira Neves. Conta atualmente com três professores de filosofia para atender aos diversos alunos distribuídos em Ensino Médio e Normal (Magistério). Sendo uma Escola Pública visa “uma escola democrática, pluralista, que venha valorizar a diversidade frente às problemáticas sociais”<sup>2</sup> e seu Projeto Político Pedagógico (PPP) é construído frente a isso.

A residência permitiu a ponte entre escola e universidade. Dedicamo-nos bastante no ambiente acadêmico universitário em discutir questões pedagógicas referentes a metodologias e aplicações de aulas, mas acabamos por vezes nos detendo no âmbito teórico e temos poucas aulas de regências obrigatórias para entender essas dinâmicas na prática. Com a vivência do Colégio, as atividades ganham maior destaque e permitem acrescentar plenamente na formação acadêmica. Não há dúvida que o programa residência forma professores mais próximos do ensino e mais responsáveis pelo próprio desenvolvimento do espaço escolar. Não obstante, executamos projetos que não auxiliam apenas na nossa formação, mas desenvolvem os próprios alunos em seu espaço, contribuindo diretamente para a vida escolar destes.

Assim, se pararmos para pensar no que um programa como o Residência pode oferecer devemos nos ater a esses dois pontos: de um lado a melhoria na formação acadêmica, de outro, o desenvolvimento do espaço escolar. Um programa como o Residência permite esse duplo desenvolvimento e é uma experiência única para todos os membros. Podemos fazer sugestões para a escola e propor atividades sempre respeitando os

---

<sup>2</sup> Projeto Político Pedagógico do Colégio Visconde, 2016, p.20-21. Disponível em <<http://www.grpvisconde.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>>. Acesso em 29 de Nov. 2018.

limites que poderíamos intervir nesse espaço. Creio que os professores preceptores aprenderam conosco, acadêmicos, assim como nós aprendemos com eles.

Dito isso, o que parece mais claro para mim agora é que, no processo de ensino-aprendizagem em filosofia, a vivência do espaço escolar é a parte fundamental. Ministrando aulas de filosofia é, às vezes, uma tarefa árdua, compreender como o aluno vai se abrir a grandes autores e problemas que às vezes não parece tão próximo a sua realidade só se faz possível com uma experiência que extrapole os limites da própria academia e vá até o cerne do objetivo: os próprios alunos.

Gostaria de agradecer ao projeto, aos professores e a CAPES pela possibilidade de estar presente nesse programa, posso dizer com convicção que sou um professor melhor e com mais experiência filosófica-prática após esse contato. A manutenção desse projeto é fundamental para pensarmos a melhoria da educação nos próximos anos, sendo mais fundamental ainda um vínculo ainda mais próximo com as disciplinas pedagógicas na academia. Enfim, apenas como sugestão, vejo que a vinculação da disciplina de estágio ao programa foi uma das melhores coisas que o curso de Filosofia da UNICENTRO pode oferecer, de forma que os demais cursos talvez pudessem utilizar como molde tal intervenção escolar

## Referências

**PORTA, Mario.** *A filosofia a partir de seus problemas*. 4ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

# REALIDADE VIRTUAL NO ENSINO DE FILOSOFIA

Luana Marcella Santos Trentin<sup>1</sup>

## Introdução

Durante as aulas de filosofia que participei durante o Residência pedagógica percebi que os alunos do Ensino Médio percebem a disciplina geralmente de duas maneiras: alguns alunos sentem-se à vontade para levantar questões sobre a vida e acreditam que tal disciplina vai ajudá-los a compreender melhor o mundo e a desenvolver melhor seu senso crítico. Há outros, porém que ainda acreditam que a filosofia é algo difícil e para poucos. Estes alunos com que me deparei, normalmente aparecem com as mesmas críticas, compreendendo a filosofia apenas como leitura de textos antigos e como estudo de intelectuais que falaram algo interessante sobre a vida.

Os alunos, quando partem dessa perspectiva de a filosofia ser algo restrito a grandes intelectuais, passam a ter dificuldades durante o ensino e não conseguem aproveitar de fato tudo que ela pode oferecer. Esse olhar para a filosofia pode ocorrer devido à maneira como ela é passada, grande parte das aulas são apenas expositivas ou baseadas na leitura de textos. Minha proposta está em proporcionar aos alunos uma experiência viva

---

<sup>1</sup> Acadêmica do 4º ano de Filosofia na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). A presente autora aborda uma reflexão sobre a prática docente efetuada a partir das aulas e intervenções junto ao professor Daniel Donato Piasecki, regente no Colégio Estadual Visconde de Guarapuava e só foram possíveis graças ao investimento da CAPES com o programa de bolsas Residência Pedagógica em Filosofia.

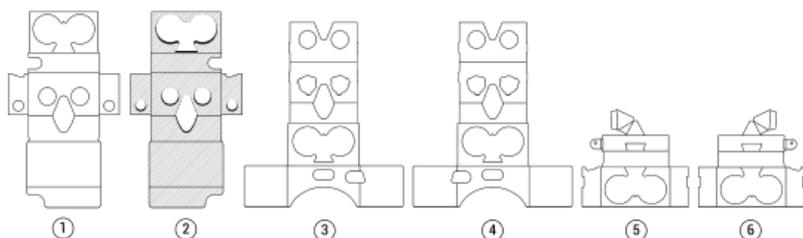
a partir de temas e problemáticas que a filosofia busca resolver, a leitura apenas do texto distancia o aluno da experiência que o filósofo enfrenta para desenvolver uma teoria e torna as aulas uma checagem mecânica da associação entre o filósofo e sua produção f. Para essa proposta eu apresento a realidade virtual como uma metodologia, pois ela permite ao aluno questionar problemas e temas antes mesmo de ler e compreender filósofos, estes serviriam como auxílio para criação dos seus próprios conceitos, respostas e teorias.

Realidade virtual, em geral, é uma tecnologia que usa de recursos gráficos 3D e imagem em 360° permitindo uma sensação de estar imerso ao ambiente virtual. É uma realidade tridimensional que, quanto maior o recurso do ambiente criado, mais real se torna, isto é, quanto mais suas vias sensoriais forem estimuladas mais reais essas experiências se tornam. A realidade virtual busca romper de maneira suave com o que antes sentíamos como meramente simulação e nos faz criar a ideia de real em um universo muitas vezes gráfico. Essa tecnologia, antes usada de maneira mais restrita, está cada vez mais popular, substituindo simuladores em empresas para uma análise de comportamento muito mais precisa. Como, por exemplo, em escolas automobilísticas e nos jogos virtuais que passaram a usufruir dessa tecnologia buscando uma experiência com mais vivacidade.

Para imersão profunda na experiência da realidade virtual são necessários equipamentos corretos, como os óculos 3D de realidade virtual, vendidos em versões com a mais alta tecnologia com fones e microfones embutidos e com gráficos de alta resolução até óculos que a o *Google Cardboard* fornece em sua plataforma como modelo, precisando apenas dos seguintes materiais: molde do *Google Cardboard*; duas lentes específicas; papelão; imã; velcro; elástico e celular com sistema operacional *Android*. Essa iniciativa do *Google* está diretamente vinculada à educação e ao acesso dos professores a essa tecnologia para utilizar dentro de sala de aula, no site *Google for Education*, foram

disponibilizados diversos recursos tecnológicos que podem auxiliar na educação, sendo um deles a Realidade Virtual.

### Desenho 1 – Modelo de Óculos 3D Realidade Virtual



Fonte: Google Cardboard (I/O 2015)

Diversas áreas de ensino vêm utilizando esse recurso, a sugestão aqui seria o uso também nas aulas de filosofia, com vídeos 360° que permitem visitar lugares, culturas e momentos históricos em seria praticamente impossível de os alunos estarem presentes. A realidade virtual ajudaria a proporcionar uma experiência ativa e pessoal, diferente daquilo que está ao alcance da metodologia tradicional, o aluno estaria vivenciando o momento de descoberta, construção e exploração do conhecimento.

Um exemplo de uso pode ocorrer quando da introdução da alegoria da caverna, de Platão. Com o suporte da realidade virtual, o aluno vivencia a mesma experiência dos prisioneiros descritos na obra platônica, o que pode lhe conferir mais e melhores condições para compreender a leitura do livro VII da República de Platão. Buscando ir além das aulas expositivas, apenas apresentado a teoria filosófica de cada filósofo, o aluno, com auxílio da realidade virtual, poderia estar inteiramente no ambiente da problemática, desenvolvendo comportamentos naturais e intuitivos que, unidos à teoria filosófica estudada, compreenderia melhor tanto a teoria, como a prática filosófica e a construção de tal conhecimento.

## Metodologia

A Alegoria da Caverna é narrada no diálogo do Livro VII da obra “A República”, de Platão, que narra a história de prisioneiros que estavam acorrentados em uma caverna desde o seu nascimento. Eles acreditavam que as sombras que enxergavam nas paredes (única coisa que conseguem ver) são toda a forma de realidade existente, até que um prisioneiro é libertado e consegue sair da caverna. Quando livre, sua experiência com o sol ofuscou seus olhos e um turbilhão de coisas lhe foi apresentado produzindo uma sensação desagradável antes de poder de fato contemplar o mundo que se apresentava. Feliz com a descoberta, o prisioneiro retorna à caverna para avisar aos seus companheiros que existia um mundo magnífico a ser explorado, que existiam muitas coisas além de simplórias sombras. Mas ele acaba ridicularizado pelos outros que continuaram a crer que só o que acontecia na caverna era toda a realidade. A ideia do filósofo Platão foi mostrar uma metáfora de que existiriam dois mundos: o primeiro, imperfeito, acessível só pelos sentidos, que acabam nos enganando, o dito mundo sensível; o segundo, perfeito e acessível apenas pela forma racional, que é a única que pode nos dar acesso à verdade, o dito mundo inteligível.

A Alegoria da Caverna, de Platão pode se desdobrar na discussão de vários problemas e conceitos atuais, como preconceitos e pré-conceitos, além de uma reflexão sobre o que poderia assumir o papel da caverna. Esse diálogo pode ser enriquecido se os alunos puderem ser sensibilizados ao vivenciarem a experiência do prisioneiro que foi libertado. Ademais, será possível trabalhar questões relacionadas à própria tecnologia, aproveitando o movimento do Faça Você Mesmo, que se tornou popular dentro das escolas, já que os alunos poderiam fazer os óculos 3D diminuindo o custo deste recurso tecnológico.

## **Ensino de Filosofia**

O ensino tradicional em sala de aula vem sendo criticado cada vez mais e novas metodologias, didáticas e sensibilizações surgem dessas críticas. Silvio Gallo e Mario Porta (2004) são apenas dois dos nomes que retiram o filósofo de um pedestal obscuro e ininteligível quando se trata do ensino e apresentam maneiras de fazer filosofia criticando o ensino apenas de uma história da filosofia. Os conceitos filosóficos não são imutáveis, novas problemáticas no mundo e novos temas surgem e os alunos devem saber e aprender que eles também podem ser criadores de respostas e de conceitos que essas novas problemáticas trazem.

## **Análise e discussão**

Percebi, durante as intervenções pedagógicas aplicadas no Colégio Estadual Visconde de Guarapuava, como a experiência pessoal facilita na compreensão do aluno frente a teorias filosóficas, com base nisso, muitos professores recorrem a exemplos que também auxiliam na compreensão, pois através deles cria-se uma situação mais próxima dos alunos facilitando o entendimento do que foi descrito pelo filósofo. No caso da Alegoria da Caverna, podemos explicá-la a partir dos pré-conceitos que temos em nós e como a busca pela verdade ou pelo fim desses pré-conceitos causa estranheza e até mesmo um desconforto. O caminho do filósofo pode ser descrito para alunos por meio dos pré-conceitos superados por eles e, assim, a sensação do prisioneiro que se sente desconfortável diante da luz que existe fora da caverna se assemelharia a quando tomamos consciência de comportamentos ou pensamentos que não condizem com a realidade que se apresentou.

Mas tanto a narrativa da alegoria como a explicação com o uso dos exemplos necessitam de um grande esforço por parte da imaginação que podem levar a uma experiência com menos vivacidade, menos impacto, menos questionamentos e, assim, menos compreensão de tal teoria. Diante desta situação busquei estudar mais a fundo recursos que poderiam ser utilizados dentro de sala de aula para uma experiência mais real, e a tecnologia foi a solução que mais se adequava nessa pesquisa. Acabei me deparando com a realidade virtual que, apresentava exatamente o que faltava na aula de filosofia, experiência pessoal com vivacidade na construção do conhecimento.

### **Considerações finais**

A tecnologia se faz muito presente em nosso cotidiano e devemos usá-la de maneira que nos ajude a criar coisas que, sem elas, seriam praticamente impossíveis de acontecer. Essa foi a proposta da realidade virtual no ensino de filosofia, criar experiências que são complexas para serem desenvolvidas em um todo dentro de uma sala de aula. O ensino de filosofia vai além da exposição de filósofos e de suas teorias; ela necessita de uma prática vinculada a esse ensino, ela precisa de experiências ativas por parte dos alunos para que assim possam ir além do falar sobre um filósofo, eles devem ser capazes de compreender e de utilizar de teorias filosóficas.

A realidade virtual vai além de uma experiência unicamente filosófica, ela faz o aluno compreender a importância da interdisciplinaridade: além de transitar, no caso da alegoria da caverna, entre teoria do conhecimento e ética, principalmente em discussões dos pré-conceitos, o aluno pode também aprender sobre história, geografia, biologia entre outras disciplinas que podem estar contidas em uma única experiência.

Os vídeos em 360°, mesmo que muito novos no campo popular, vêm avançando intensamente e hoje já estão presentes

em redes sociais como *Facebook* ou em plataformas do *Youtube*, além de existir uma vastidão de *sites* e aplicativos que auxiliam na criação dos seus próprios vídeos, os quais professores podem, junto aos alunos, integrar às aulas e desenvolver materiais que auxiliem no ensino dos conteúdos das aulas de filosofia. Trabalhos como a alegoria da caverna já vêm sendo desenvolvidos em animação, mas já seria possível desenvolver, com alunos, algo que auxiliaria na vivência de experiências, mesmo que com baixa produção. A filosofia é algo muito atual e deve ser tratada desta maneira, acredito que o uso de tecnologia poderia auxiliá-la a derrubar preconceitos de que ela é algo velho e empoeirado, transformando a tecnologia em suas aulas muito mais do que uma simples sensibilização, mas um problema filosófico.

### Referências

- PLATÃO. **A República: Livro VII.** (Tradução de Anna Lia Amaral de Almeida Prado). São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BRAGA, M. Realidade Virtual e Educação. **Revista de Biologia e Ciências da Terra**, 2001, pp. 01-08. Disponível em: <http://joaootavio.com.br/bioterra/workspace/uploads/artigos/realidadevirtual-5155c805d3801.pdf> Acesso em: 16 set. 2019.
- Technical Specification.** Google Cardboard (I/O 2015). July 2015, v2.0. Disponível em: <https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=en&u=https://vr.google.com/cardboard/manufacturers/&prev=search> Acesso em: 16 set. 2019
- PORTA, M. **A filosofia a partir de seus problemas.** 4ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2014.



# REFLEXÕES SOBRE A CRIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS A PARTIR DE DELEUZE E GUATTARI

Patrícia Neumann<sup>1</sup>

## Introdução

O objetivo deste texto é fazer algumas reflexões em torno da criação de materiais didáticos para aulas de Filosofia e também outras áreas no Ensino Médio ou outros níveis de ensino. Tais reflexões partem das experiências vividas durante o curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná e de uma experiência em sala de aula com uma turma de Ensino Médio Técnico Integrado de Secretariado Executivo realizado no período do Programa Residência Pedagógica em Filosofia, em 2019, em um colégio estadual de uma cidade do Estado do Paraná, Brasil. Nesta turma foram ministradas duas aulas (germinadas) sobre mimesis (μίμησις) em Platão, conteúdo básico de Estética. A aula foi expositiva intercalada com outros recursos didáticos e começou com um problema: o que é μίμησις? Para chegar a esta resposta, os objetivos foram apresentar uma breve introdução à poesia épica, explicar a cultura oral e o papel dos poetas na Grécia antiga e explicar o porquê Platão (1964) criticou a poesia épica (poesia mimética). Objetivos estes que foram possíveis graças ao uso de diversificados recursos didáticos. Assim, este texto está organizado em

---

<sup>1</sup> Psicóloga, mestra em Educação e acadêmica do 4º ano de Filosofia na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Bolsista CAPES pelo Programa Residência Pedagógica em Filosofia.

dois momentos. No primeiro, descrevo como a aula foi organizada e ministrada em torno de cada objetivo específico e, no segundo, discuto a criação de materiais didáticos com base na perspectiva teórica de Deleuze e Guattari (2007) e apresento uma proposta para nortear a criação de materiais didáticos.

### Uma aula sobre μίμησις

A aula partiu de um problema apresentado às estudantes: o que é μίμησις? Para chegar ao conceito de μίμησις, parti do fato de que Platão criticava a poesia. Mas por que ele fazia isso? Que poesia era essa? Platão, segundo Ravelock (1996), defendia que a poesia corrompia as pessoas, que alguns tipos de poesia (a poesia épica, trágica e a cômica) deixavam as pessoas viciosamente ignorantes. Para responder esta questão, outras duas são fundamentais: por que os poetas são tão importantes na Grécia antiga? O que a poesia tem a ver com μίμησις? Estes questionamentos foram apresentados em slides e em diálogo com a turma.

Em seguida, falei sobre a poesia épica, mais especificamente a escrita por Homero (1964). Um poema épico é um poema narrativo que conta ações imponentes, principalmente das civilizações antigas. Dentre as obras de estilo épico está a *Iliada* que narra a guerra de Tróia. Ela está dividida em 24 cantos (rapsódias) e tem mais de 15 mil versos escritos em hexâmetro datílico. A estrutura do hexâmetro datílico fazia com que a poesia pudesse ser cantada enquanto narrada. Aqui, cabe comentar que a turma se mostrou curiosa em saber como é um hexâmetro datílico. O verso *mên̄m áeide Théa Pê* estava previamente preparado num slide:

**Quadro 1:** Estrutura do Hexâmetro Datílico.

Mê	nm	á	eid	e	Thé	a	Pê
Longa	curta	Curta	Longa	curta	curta	longa	longa
1	½	½	1	½	½	1	1
2			2			2	

Fonte: autoria própria (2019).

Após explicação do hexâmetro datílico como estrutura da poesia épica, passei a um dos principais personagens da *Ilíada*: Aquiles. Seu mito conta que ele era filho da deusa do mar, Tétis. Zeus a desejava como esposa, mas Prometeu profetizou que o filho de Tétis seria maior que o pai. Por isso, os deuses decidiram que Tétis se casaria com um mortal, Peleu. Tendo pai mortal, o filho sairia enfraquecido. Da união de Tétis e Peleu, nasce Aquiles. Para fortalecer o filho, Tétis o mergulha no rio Estige (rio do Hades). As águas tornaram Aquiles invulnerável, a não ser seu calcanhar, por onde a mãe o segurou para o mergulhar no rio (daí a expressão “calcanhar de Aquiles”). Aquiles se tornou o mais poderoso guerreiro, apesar de ser mortal. Mais tarde, sua mãe profetiza que ele poderia escolher entre dois destinos: lutar em Troia e alcançar a glória eterna, mas morrer jovem, ou permanecer em sua terra natal e ter uma longa vida, mas ser esquecido (HOMERO, 1964).

A rapsódia I da *Ilíada* narra que no décimo ano da guerra de Troia, há um desentendimento entre as forças dos aqueus (gregos) comandadas por Agamemnon, um desentendimento entre Aquiles e Agamemnon. Ao dividirem os espólios de uma conquista, o comandante aqueu fica, entre outros prêmios, com uma moça chamada Criseida, enquanto que a Aquiles cabe ficar com Briseis. Criseida era filha de Crises, sacerdote de Apolo, e este pede a Agamemnon que lhe devolva a filha em troca de um resgate. Agamemnon recusa a troca e o pai pede ajuda a seu deus. Apolo passa então a castigar os aqueus com uma peste.

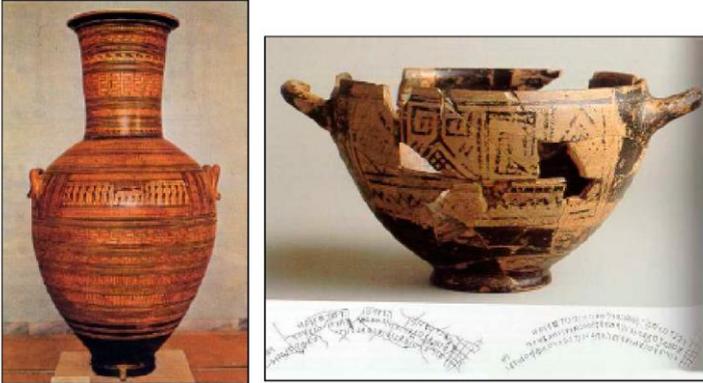
Quando forçado a devolver Criseida ao pai para aplacar o castigo de Apolo, Agamemnon quer pegar de Aquiles sua Briseis, como forma de compensação. Com isso, ele afronta Aquiles e ele, ofendido, se retira da guerra junto com seus companheiros. Aquiles pede então a sua mãe que interceda junto a Zeus e peça a ele para que favoreça aos troianos como castigo pela ofensa de Agamemnon. Tétis consegue a promessa de Zeus de que ajudará aos troianos e a história segue nas demais rapsódias (HOMERO, 1964). Nas palavras de Homero :

Canta-me a cólera –ó deusa– funesta de Aquileu Pelida causa que foi de os Aquivos sofrerem trabalhos sem conta e de baixarem para o Hades as almas de heróis numerosos e esclarecidos ficando eles próprios aos cães atirados e como pasto das aves cumpriu-se de Zeus o desígnio desde o princípio em que os dois em discórdia ficaram cindidos [...]. (HOMERO, 1964)

Este trecho da *Ilíada* estava projetado em um slide e, na sequência, utilizei o vídeo “Poesia Grega – *Ilíada*”, gravado pelo professor Leonardo Antunes disponível no curso de Poesia Grega na plataforma Lúmina da UFRGS. Neste vídeo, o professor toca e canta este trecho da *Ilíada* em português e em grego. A apresentação da poesia épica teve o objetivo de mostrar que é fundamental considerar que, na Grécia antiga, as pessoas não sabiam ler nem escrever porque não havia a escrita. A cultura era de ouvintes, não de leitores (como a nossa). O conhecimento era transmitido oralmente e não havia conhecimento científico, mas conhecimentos sobre agricultura, navegação, guerras, remédios, alimentação, etc. A *Ilíada* só foi escrita em torno do século VI a.C. e a Guerra de Tróia teria acontecido entre os séculos XIII e XII a.C., ou seja, são em torno de quinhentos anos entre o ocorrido e a sua escrita. As primeiras escritas datam de por volta de 750 a.C. Para reforçar a diferença entre uma cultura oral

e uma escrita, inseri a imagem, em slides, de dois importantes artefatos:

Figura 1: O Vaso de Dípilon (aproximadamente 700 a.C. – Museu Nacional de Arqueologia – Atenas – à esquerda – e a Taça de Nestor (aproximadamente 700 a 750 a.C. – Museu Arqueológico de Pitheculasae) – à direita



Fonte: Google Imagens

A Taça de Nestor é um valiosíssimo artefato do mundo antigo, pois consta que nela estão os primeiros registros escritos, os quais estão em versos em dialeto jônico: ΝΕΣΤΟΡΟΣ: Μ[Η]Ν: ΕΥΠΙΟΤ[ΟΝ]: ΠΟΤΗΡΙΟ[Ν]: ΗΟΣ Δ'Α[Ν] ΤΟΔΕ Π[Ι]Η[ΣΙ]: ΠΟΤΕΡΙ[Ο]: ΑΥΤΙ[Κ]Α ΚΗΝΟΝΗΜΕΡ[ΟΣ] ΗΑΙΡ]ΕΣΕΙ: ΚΑΛΛΙΣΤΕ[ΦΑΝ]Ο: A tradução seria: “A taça de Nestor (era) boa de beber; aquele que beber desta taça, no mesmo instante será tomado pelo desejo de Afrodite da bela coroa” (RIBEIRO, 2019, s/p). Saliento que quando perguntei se alguém já conhecia a imagem destes vasos, nenhuma das estudantes afirmou que já tinha ouvido falar.

Na cultura oral, é importante saber que, na poesia, os eventos devem sempre ser expostos como acontecimentos no tempo, nada pode ser contado em termos gerais (algo que sirva para todas as situações e os eventos são sempre específicos. Os

eventos são sempre lembrados de modo isolado e um vem depois do outro como numa corrente. Por fim, os eventos narrados sempre levam as pessoas a imaginarem a situação, criar imagens mentais do acontecido. Além disso, a poesia tinha sempre que ser cantada, ter ritmo (por isso o hexâmetro datílico), ser capaz de suscitar as emoções do público e levar as pessoas a se identificarem com os heróis (os modelos). Tudo isso para que as tradições fossem memorizadas e repetidas por todos. As tradições (todos os conhecimentos) eram transmitidas oralmente pela poesia e quem fazia isso eram os poetas (rapsodos). A *Ilíada* era uma forma de transmitir os costumes comuns de organização da sociedade grega (não tinha fins estéticos como para nós, hoje). Ela transmitia as leis, as tradições, a história e as habilidades técnicas dos gregos. Tratava-se de um guia de conduta para organizar a sociedade e sua continuidade. Por exemplo, “o povo morria por ter o Atrida Agamémnon a Crises primeiro ultrajado o sacerdote [...]” (HOMERO, 1964). Este trecho ensina que é preciso temer os deuses e venerá-los, os deuses se relacionam com os mortais (Crisis é sacerdote de Apolo) e explica a causa da morte dos soldados (a peste), isto é, foi a insatisfação de Apolo porque seu sacerdote foi ultrajado (insultado, ofendido).

Assim, os poetas tinham a função de manter viva a tradição através da poesia. Mas o que tem a ver a poesia com *μῦθος*? Na poesia épica, o rapsodo faz duas coisas distintas. Ele conta a história: “Implora aos Aquivos presentes sem exceção, mas mormente aos Atridas que povos conduzem [...]” (HOMERO, 1964) e ele interpreta o personagem da história, ele fala como se fosse o personagem da história (no caso, Crisis):

Filhos de Atreu e vós outros Aquivos de grevas bemfeitas deem-vos os deuses do Olimpo poderdes destruir as muralhas da alta cidade de Príamo e após re-

tornardes a casa. A minha filha cedei-me aceitando resgate condigno e a Febo Apolo nascido de Zeus reverentes mostrai-vos (HOMERO, 1964).

Neste caso, o rapsodo faz uma imitação de outra imitação porque a poesia já é uma imitação do que aconteceu. Quando o rapsodo conta como se fosse o personagem (sem sê-lo, realmente), ele imita de novo. Eis a μίμησις (HAVELOCK, 1996).

E, por fim, por que Platão (1964), então, criticou a poesia épica? Porque a poesia só transmitia as tradições repetidamente e as pessoas apenas aprendiam a memorizar e repetir. As pessoas não pensavam sobre a vida, não refletiam, pois a reflexão e o pensamento sobre o mundo não existiam na cultura oral. Platão foi um filósofo, ou seja, seu objetivo não era só repetir as tradições, mas pensar sobre o mundo. Tratava-se de uma crítica à cultura de sua época e a tentativa de instaurar uma nova cultura, a qual estava idealizada na República. Percebe-se, logo, que a Filosofia depende da escrita para existir. Pensamentos novos podem ser, então, transmitidos pela escrita e não precisam mais ser memorizados e repetidos (como antes).

### **A criação de materiais didáticos**

Quando se fala em material didático em escolas, é comum que se pense de imediato em livros didáticos. Mas o rol de materiais didáticos é muito amplo. Entendemos como material didático recursos que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem, como o vídeo que utilizei na aula sobre mimesis. Penso que é de fundamental importância a construção desses materiais para atender as necessidades de cada público em seu contexto específico. Mas quem produz tais materiais? Segundo Gallo (2003), a partir da leitura de Deleuze, é comum que se espere duas atividades da Filosofia, mais especificamente a da Educação: refletir sobre a educação e fundamentá-la. Deleuze

defende que a Filosofia não deve se resumir ao ato de refletir, pois ao filósofo (e filósofa) cabe a criação com base no plano de imanência vigente, além de reflexão. Não quer dizer que se deva excluir a reflexão, mas acrescentar a ela a criação.

Acerca da tarefa de fundamentar a educação, é inútil se basear em conceitos, e somá-los como verdades, que foram criados em outros períodos em que os planos de imanência e os personagens eram outros. Repetir estes conceitos de nada serve, é preciso repensá-los dentro do contexto atual a partir dos problemas atuais, problemas estes dos quais se precisa ser íntimo, próximo, sentir-se afeiçoado por eles ao ponto de aplicar seu instrumento filosófico na criação de novos conceitos compatíveis com as necessidades do presente. Tais conceitos antes criados por outros filósofos são úteis quando são usados como base para criações e não para encaixar a realidade neles, como se fossem a verdade. Assim, o objetivo da Filosofia da Educação é pensar filosoficamente os problemas que são postos pelos planos de imanência interligados entre si, visto que a Educação não é composta apenas pela Educação, ela abrange muitas outras áreas que perpassam ela. Por isso, é insuficiente apenas refletir e/ou fundamentar com conceitos de outras épocas sem a criatividade (Ibid, 2003).

Deleuze e Guattarri (2007) dizem da criação de conceitos, mas afirmo que esta atividade de criar também pode se estender a outras coisas como os materiais didáticos que podem auxiliar não apenas quem os cria, mas muitas outras pessoas. Certamente, pode haver diversos obstáculos a esta atividade de criação que vai desde a formação inicial na licenciatura que praticamente não explora tais potenciais até a rotina do trabalho em escolas com as inúmeras atribuições exigidas. Mas é fato que, comumente, a didática é deixada à Pedagogia, a qual tem, dentre muitas responsabilidades, a de se ocupar dos processos, da estrutura e da dinâmica do ensino/aprendizagem e os componentes do processo didático. A didática é uma área profunda e complexa de conhecimento (LIBÂNEO, 2017) que não caberia

ser totalmente conhecida em uma licenciatura de Filosofia, mas é uma problemática a se pensar que um curso que tem por objetivo formar professoras e professores não se dedique mais a fundo a algo tão fundamental que é o ensino e a aprendizagem e fique, comumente, circunscrito ao plano de aula, que é apenas um elemento da didática.

Isto levanta a questão de que, a quem deseja se tornar professora ou professor, não basta aprender para si, mas é preciso aprender a transmitir o que aprendeu. Neste sentido, a didática se faz essencial e ela não se restringe a preparar o plano de aula. Ele é fundamental, mas não é o único requisito. Afirmo que faz parte também da didática aquilo que Gallo (2003) defende acerca da postura da(o) professora(or), a diferença entre quem profeta e quem milita. A(o) professora(or) militante é quem opera transformações em seu plano de imanência, mesmo que sejam mínimas. Estas transformações são no sentido de criar possibilidades dentro do contexto em que se encontra. A(o) professora(or) militante cria tal como a(o) filósofa(o) que cria conceitos. É alguém que cria possibilidades de construção coletiva, está junto aos estudantes e parte da realidade deles que é também a sua.

Na didática, saliento, isto se refere à relação interpessoal entre os membros de uma sala e a criação, por exemplo, de um material para (e também com) aquele grupo estar imerso nas conexões que são vividas a cada momento entre este coletivo. Ao contrário disso, conforme Gallo (2003), professora(or) profeta é quem se ocupa mais de anunciar suas ideias aos estudantes, ideias que podem ser de ordem científica e/ou filosófica, mas de um ponto de vista individual. Trata-se do modelo em que a(o) professora(or) sabe mais que os estudantes e estes têm de apenas receber seu conhecimento. Porém, a educação de professoras(es) militantes parte de múltiplos pontos de vista onde todas e todos podem participar, i.e., a existência é coletiva. É um esforço para estabelecer encadeamentos, elos entre os persona-

gens no plano de imanência. Nela, estão presentes as transformações contra o que está dado, sendo que este que está dado não leva em conta a todas e todos, mas apenas alguns grupos de uma educação maior, aquela dos grandes planos e diretrizes que forçam a realidade a se adequar. Nesta educação militante, parte-se das relações humanas em cada espaço e a(o) professora(or) é quem constrói algo de dentro de suas relações sem o intuito de controlar as possibilidades.

Se surgirem problemas, o próprio grupo se mobiliza para resolvê-los, sem a necessidade de buscar instâncias superiores. E mesmo que outras instâncias sejam procuradas, é para participar do problema e da busca por uma solução, não para resolver sozinha, individualmente. A cada vez que se busca por um superior ao plano de imanência da sala de aula com intuito que este superior traga a solução do problema, e.g., está-se em busca do adequar a realidade a um plano já instituído. Mas a realidade tem sua vida própria e foge aos controles, por mais severos que sejam. O próprio aprender foge ao controle, pois a(o) professora(or) não pode saber com certeza o que seus estudantes irão aprender de suas aulas e o que ela ou ele mesmo vai aprender com os estudantes (Ibid, 2003).

Se aprender foge ao controle, isto significa que estamos a trabalhar com possibilidades e não com certezas tais como a de que todas e todos os presentes em uma aula terão os mesmos resultados. Deleuze e Guattari (2007) dizem de uma realidade que é complexa de forma que não se pode prevê-la nem a dominar, pois a realidade é sempre um acontecimento. Como acontecimento, o objetivo da Filosofia e, acresço, ela em diálogo com a Educação, não é alcançar a verdade. Isto porque a ideia de verdade, para Deleuze e Guattari (2007), pressupõe que exista algo no mundo que seja imutável e, por ser imutável, seria qualitativamente superior ao que se corrompe, já que aquilo que se corrompe é o equívoco ao qual o intelecto não poderia sucumbir. Toda a história da filosofia tem sido baseada na ideia

de algo incorruptível, seja uma suposta essência, seja uma natureza humana. Nesta perspectiva, o pensamento tenta evitar o erro, porém, esta tentativa é uma busca infrutífera porque o pensamento não pode evitá-lo. A ilusão faz parte do pensamento, são “miragens do pensamento” (DELEUZE & GUATTARI, 2007, p.67), i.e., o pensamento não é considerado puro por Deleuze e Guattari, mas um contínuo movimento e, neste movimento, as ilusões são inevitáveis.

Neste movimento estão as possibilidades de criações que emergem das relações que acontecem e onde outros personagens, para usar também o termo de Deleuze e Guattari, são chamados a participar. Uma forma de fazer isso é pelos materiais didáticos. Por exemplo, na aula de Estética que ministrei, trouxe o professor Leonardo Antunes que se fez presente em seu vídeo. Um material didático não é um simples recurso, ele vai muito além disso, pois ele atravessa os planos de imanência. Eu, enquanto estou a ser, não tinha (e não tenho) suficientes condições para cantar a *Ilíada* em grego, mas o professor Leonardo sim e, por isso, eu o chamei para aquele encontro com aquele grupo de estudantes. Mas eu só pude trazê-lo porque ele se fez presente quando da decisão de criar um material didático. Ele criou possibilidades. Com isto quero dizer que a didática não significa apenas técnicas para dar aula, mas é um dos elementos de um plano de imanência que gera acontecimentos, é a construção de algo no enfrentamento do caos.

Para Deleuze e Guattari (2007), há diferentes formas de pensar e todas estas formas sendo a filosofia, a ciência e a arte buscam o enfrentamento do caos, bem como o próprio senso comum que, de forma imediata, tenta ser capaz de ordenar, de fazer cortes à velocidade do pensamento. Devido às suas constantes mudanças, o caos se torna insuportável não só ao pensamento, mas também ao corpo. Por isso, é preciso que haja um meio para o pensamento e o corpo existirem e este meio são os planos de imanência, os planos da arte, da ciência e da opinião.

Saliento que ao criar um material didático para aulas de Filosofia, não está em jogo apenas um conteúdo filosófico, mas também a ciência e a arte. Novamente, eis os planos de imanência que se cruzam. A exemplo, o vídeo do professor Leonardo condensa em um só material a filosofia, a ciência e a arte. Nem todos os materiais didáticos vêm a reunir todas estas formas de pensamento, mas existe tal possibilidade, o que leva ao que Gallo (2003) discute enquanto rizoma<sup>2</sup> e Educação.

A Educação atual é composta por uma soma de fragmentos de conhecimento em que cada disciplina é um compartimento de conteúdos, o que dificulta a visão das possibilidades da realidade. Além dessa fragmentação ser um problema educacional, é também um problema epistemológico, pois está baseada no modelo arbóreo construído a partir da tecnologia da escrita onde se interpreta a realidade e funda-se a verdade, i.e., o encaixe da ideia na coisa que ela interpreta. As noções de conhecimento que se tem atualmente e de suas formas de construção são originadas deste modelo. Todo o conhecimento até hoje construído está baseado nesta interpretação da realidade e como tem aumentado cada vez mais, surgem os galhos desta suposta árvore, as especializações independentes e desconectadas com o todo da árvore que tem suas premissas verdadeiras na base,

---

<sup>2</sup> O rizoma, vindo da botânica, assim como a ideia de árvore (do conhecimento), conforme Segecin e Scatena (2013) é um caule subterrâneo de algumas plantas e cresce na horizontal e paralelo à superfície da terra. Em algumas plantas o rizoma fica parcialmente visível acima do solo como orquídeas ou o rizoma se torna um tubérculo como em batatas. Mas o fato é que um rizoma possui muitas ramificações. Ver: SEGECIN, S.; SCATENA, V.L. Morfoanatomia de rizomas e raízes de *Tillandsia L.* (Bromeliaceae) dos Campos Gerais, PR, Brasil, 2003.

as raízes. Trata-se de uma concepção mecânica e hierárquica do conhecimento (GALLO, 2003).

Para Deleuze e Guattari (2007), o rizoma é um modelo de conhecimento completamente diferente do arbóreo porque o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer, ele não é feito de unidades, mas de dimensões. Ele é múltiplo e modifica-se em sua composição de pontos e posições. O rizoma não é uma estrutura como a árvore. No pensamento arbóreo, há modelos para serem reproduzidos, há uma neutralização das possibilidades, da multiplicidade graças aos modelos já determinados e há hierarquia na geração e na distribuição das relações. É um sistema fechado. O pensamento rizomático, ao contrário, é heterogêneo e múltiplo (não há uma natureza, mas dimensões) onde o que importa é fazer novas conexões.

No rizoma, as singularidades desenvolvem um vir a ser em que não há centralização no sujeito ou no objeto. Tanto o sucesso quanto o fracasso são coletivos. Enquanto o modelo de árvore leva à unidade, o modelo de rizoma leva à multiplicidade. São múltiplos pontos que podem ser acessados de qualquer lugar do rizoma e que permitem uma reorganização a cada vez que são pensados conforme o plano de imanência. O modelo de árvore não permite estas transformações, pois sua lógica é da reprodução da verdade. No rizoma, abre-se a possibilidade para a transversalidade que vai além da verticalidade e horizontalidade presentes na interdisciplinaridade. Não as exclui, mas as engloba e as expande. Isto leva a uma proposta totalmente nova de política e educação em que seria preciso que a pedagogia deixasse de lado as pretensões de controlar, prever, quantificar, ou seja, de ser científica; as pretensões de uma subjetividade de massa e de alcançar a unidade, o uniforme e imutável, isto é, a verdade (*Ibid*, 2007).

A Educação, no Brasil, ainda está organizada neste modelo de árvore, o qual se associa ao modo multidisciplinar de educação. Isto leva a dificuldades em compreender a complexidade da realidade, a qual se revela em rizoma. Dificuldades

para construir, por exemplo, ações interdisciplinares e avançar para as transdisciplinares. Nisto, um material didático pode atender ao modelo multidisciplinar ou aos modelos inter e trans conforme o objetivo de quem os cria, mas um aspecto relevante é o de que mesmo que um material didático seja criado dentro de uma perspectiva multidisciplinar, seu uso pode ser inter ou transdisciplinar, pois depois de criado, ele é inserido ao fluxo dos planos de imanência e torna-se uma possibilidade. O mesmo digo do contrário, pois um material didático pode ser nitidamente transdisciplinar, mas alguém que o utiliza pode fazê-lo de modo multidisciplinar. O fato é que o modo de manejo das coisas continuamente escapa a quem as cria, sejam os conceitos, sejam os objetos.

Por fim, emergem duas questões importantes: como construir um material didático em Filosofia (ou mesmo em outras áreas de conhecimento) para aulas de Ensino Médio ou mesmo outros níveis de ensino? Como saber se um material didático é adequado? Há muitos caminhos para criar um material didático, mas pretendo sugerir uma possível proposta, a qual se segue em forma de um roteiro no Quadro 2.

**Quadro 2.** Roteiro para a criação de um material didático.

<b>Etapas</b>	<b>Perguntas a serem respondidas</b>
1. Tema do material	Qual é o assunto específico do material. Por exemplo, o professor Leonardo escolheu um trecho da Ilíada.
2. Disciplina	Qual ou quais disciplinas usarão seu material? Apenas Filosofia? Ou ele servirá também para outras áreas?
3. Público	Para qual público o material é voltado? Estudantes de educação infantil? Ensino Fundamental? Ensino Médio? Outro público? Aqui,

	é possível escolher um ou mais públicos.
4. Tipo de material	De que tipo será o material? Produto pedagógico? Material instrucional? Ambos?
4.1 Produto pedagógico	As opções são: jogo ou brinquedo pedagógico. Aqui é possível tanto criar um jogo/brinquedo ou adaptar um jogo que já existe dentro do tema do material didático. Por exemplo, o cubo filosófico é adaptação do cubo mágico.
4.2 Material instrucional	As opções são: texto (tirinha, quadrinhos, <i>e-book</i> , mapa, atlas, histórias (ex., fábula), artigo, jornal, apostila, apresentação PowerPoint etc.); vídeo (vídeo-aula, documentário, curta-metragem, performance, tutorial etc.); áudio (áudio-aula, entrevista, música, podcasting, história narrada etc.) e imagem (fotografia, ilustração, desenho, charge etc.).
5. Objetivo	O que seu material pretende? Apresentar conteúdo: explica ou ilustra certo conteúdo a ser transmitido em sala de aula. Realizar exercício: propõe atividades as mais diversas. Fazer uma simulação: propõe que os estudantes representem, reproduzam e/ou mostrem situações do cotidiano de algum contexto. Outro(s) objetivo(s)?

6. Metodologia	Como se usa o seu material? Como ele pode ser utilizado?
----------------	--

**Fonte:** autoria própria (2019). \*Produto pedagógico são jogos e brinquedos educativos. Já materiais instrucionais englobam, por exemplo, produção de texto, vídeo, áudio e imagem de forma separada ou combinada.

Quanto à questão de como saber se um material didático é adequado, penso que não haja uma só resposta que sirva a todos os contextos, mas também penso que um adequado material didático pode seguir as etapas que sugeri no Quadro 2. Não é a única forma, mas é uma das possibilidades. Se voltarmos ao material do professor Leonardo Antunes, por exemplo, podemos ver que ele cumpre com todas estas etapas: o tema é a Ilíada, a disciplina que se pode utilizar o material é Filosofia (e Artes ou mesmo Língua Portuguesa, por que não?), o público é o Ensino Médio (ou o Superior), o tipo é material instrucional que combina áudio e vídeo, o objetivo é apresentar conteúdo e o modo de usá-lo é por apresentação com data show. Além destes requisitos mais objetivos, penso que um adequado material didático é igualmente aquele que nos coloca possibilidades, questionamentos e incertezas, isto em qualquer área, não somente em Filosofia. Defendo isto porque penso ser a função do conhecimento, seja ele qual for, a Filosofia, a Ciência, a Arte e mesmo o Senso Comum que deve partimos e a ele retornamos com outras perspectivas num movimento contínuo a cada vez que somos atravessados pelos planos que constroem e desconstroem nossa noção de realidade.

## Considerações Finais

A experiência de ministrar aulas como parte da formação da Licenciatura em Filosofia ou outra Licenciatura é uma oportunidade fundamental para a construção e desconstrução de conhecimentos, o que leva a questionamentos não somente acerca da formação inicial, mas da realidade como um todo. Uma aula é uma abertura não somente ao conhecimento, mas à construção de sentido. Ela é perpassada por inúmeros fatores que compõem a realidade em sua complexidade. A aula, para usar o termo já citado no texto, é um ponto num rizoma, um ponto que se interliga a muitos outros pontos, um local onde pessoas se encontram e vivem um momento de suas vidas. A aula é um encontro ou, ainda, um acontecimento. Um encontro que não está definido, pois embora haja diversas circunstâncias que o organizam, ainda assim é imprevisível. E esta imprevisibilidade permite a criação, um constante ser consigo e ser com os outros.

## Referências

- ANTUNES, L. **Poesia Grega**. Plataforma Lúmina. Disponível em: <https://lumina.ufrgs.br/>. Ou pelo Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=k9gjNbjfq5M>. Acesso: novembro de 2019.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Que é Filosofia?** 2ed. Rio de Janeiro: Ed.34, 2007.
- GALLO, S. **Deleuze e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- HAVELOCK, É. **Prefácio a Platão**. São Paulo: Papirus, 1996.
- HOMERO. **Ilíada**. Rio de Janeiro: W.M. Jackson, 1964.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PLATÃO. **A República**. Rio de Janeiro: Globo, 1964.

RIBEIRO, J. **A Taça de Nestor**. Portal Graecia Antiqua. Disponível em: <http://greciantiga.org/arquivo.asp?num=0605>. Acesso: novembro de 2019.

# FILOSOFIA ATIVA, CRIATIVA E VIVA NAS AULAS DO ENSINO MÉDIO

Maiara Kosmo de Oliveira<sup>1</sup>

## Introdução

Variadas são as formas de se ensinar filosofia dentro das instituições de ensino, e muitas são as maneiras impostas de como deve ser o ensino de filosofia dentro das salas de aulas. O que se observa na atualidade é que os professores, ao iniciarem sua vida docente, são tomados por uma avalanche de regras as quais devem ser seguidas para ensinar, além disso, é imposto o modo como se deve ensinar, pautado por objetivos a serem seguidos. Com isso, é possível constatar que o ensino, em sua grande maioria, é passado da forma tradicional de ensino, ou seja, uma relação de hierarquia diante dos alunos, seguindo apenas o método de passar conteúdos e realizar avaliações tradicionais. O programa de Residência Pedagógica possibilitou realizar tais observações acerca do ensino de filosofia no Ensino Médio, e, a partir disso, pensar e executar novas metodologias nas quais a filosofia é viva, criativa e ativa de modo que aluno e professor não possuam distanciamento; é algo feito em conjunto, sendo ambos afetados de igual forma. Para se apresentar como é possível realizar essa metodologia no ensino, de início serão apresentadas reflexões do ensino de filosofia na escola, em seguida, novas formas de pensar e ensinar a filosofia e, por

---

<sup>1</sup> Graduanda do 4º ano de Filosofia - UNICENTRO. Bolsista CAPES/Residência Pedagógica. Deixo aqui meu agradecimento ao investimento financeiro da CAPES pela bolsa do Programa Residência Pedagógica em Filosofia. Preceptor: Antônio Carlos Persegueiro.

fim, um modelo de plano de aula que pode ser seguido para uma filosofia ativa.

### **A filosofia nas escolas brasileiras**

A prática cotidiana prova que a filosofia dentro das escolas não aparece da maneira como deveria aparecer, e vários são os fatores que contribuem para isso. Um deles seria por conta da prescrição contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prevê para a disciplina formar os jovens para o exercício da cidadania, colocando assim a filosofia como apenas atendente de interesses e certas ideologias restritas. Daí decorre que muitos professores acabam apenas seguindo os padrões já estabelecidos, configurando a continuação de um método tradicional de ensino, para apresentar resultados esperados tanto pela direção e equipe pedagógica da escola quanto para o Estado, tendo isso suas várias consequências para filosofia.

É bem verdade que a maneira tradicional de ensino, adotada por grande parte dos professores, consegue entregar os resultados esperados segundo a lei, mas isso acaba implicando várias consequências negativas para o ensino geral e filosófico. Em termos gerais, há um desinteresse por parte dos jovens em frequentar a escola; há também indisciplina, pois, seguindo o método tradicional, o professor tem poder de hierarquia perante os alunos, ou seja, seguindo esse método, em momento algum, o aluno, com suas ideias, apontamentos e participação, é levado em conta, e parece que as escolas não vêem que esses problemas surgem devido às regras impostas de como se deve ensinar, e mais, como deve ser um ensino exemplar, procurando fora a raiz do problema quando na verdade a raiz está dentro.

Em termos do ensino de filosofia, as consequências acima citadas também aparecem, mas ainda existem algumas a mais: em termos nacionais, o ensino de filosofia nas escolas está sendo

visto como inútil, pois a grande parte das pessoas não consegue ver a filosofia como algo vivo e ativo no cotidiano. A filosofia aparece como algo abstrato e sem valor algum, uma vez que apenas se agregou valor aos cursos que proporcionam retorno de alto valor financeiro como por exemplo: direito, engenharias e medicina. Isso é bem fácil de observar dentro as intuições de ensino, em específico nas escolas de Ensino Médio, que apenas dão valor aos alunos que conseguem aprovação em cursos renomados, deixando de lado aqueles que optam pela filosofia, por exemplo; o que muitos esquecem é que a fonte de todas as áreas do conhecimento é a filosofia.

Soma-se a isso o fato de que, dentro de sala de aula, os alunos não conseguem ver a filosofia como algo presente em suas vidas fora da escola: para muitos, a filosofia é apenas história da filosofia, e isso se dá devido ao modo de como a filosofia é ensinada dentro das salas de aula, poucos se questionam sobre o porquê de a filosofia ser tão marginalizada. Será que não é devido ao modo de ensino que, ao longo dos tempos, se estabeleceu como o mero repasse de conteúdos? Será mesmo que são os alunos que não entendem seu valor? Será que como professores de filosofia não contribuimos para isso? O que parece é que é mais fácil colocar a culpa nos alunos do que escola e professor, juntos, questionarem a maneira de como se ensina.

É, sobretudo, importante assinalar que, mesmo que sejam poucos, ainda assim existem professores que vão contra esse modo tradicional de ensino e que, de certa forma, rompem com a lei e com as exigências da direção e equipe pedagógica como também do Estado, mostrando aos alunos que a filosofia é algo vivo e que está presente na vida cotidiana de cada um. De modo particular, pude observar, com a Residência Pedagógica, que os professores não se colocam como superiores em relação aos alunos, buscam apresentar a filosofia de modo vivo, trazendo-a para o mundo dos alunos, mostrando que, sim, é possível romper com os métodos e regras impostas pela tradição. Além disso, os professores destacaram que muitas são as

filosofias e que muitas são as formas de filosofar, pode-se dizer que esses professores praticam a *educação menor*<sup>2</sup> e vão contra a *educação maior*<sup>3</sup>, em um ato de militância do professor, como coloca Sílvio Gallo:

Assim, parece que a presença da filosofia da “educação maior”, aquela prevista e determinada pelas políticas educacionais, nem sempre é uma presença desejável, que faça sentido e contribua para a vida cotidiana de nossos jovens. Devemos apostar e investir na presença de uma filosofia, viva, produtiva e criativa, não um arremedo de almanaque, algo como tudo que você precisa saber sobre filosofia... Mas o exercício de uma filosofia viva, produtiva, criativa é um ato de “educação menor”; é um ato de militância do professor, que se coloca para quem e para além da “educação maior”. (GALLO, 2012, p. 28)

Nessa linha de análise sobre o ensino de filosofia, buscou-se apresentar alguns questionamentos em relação ao ensino tradicional como também apontar o problema em assumir a filosofia como forma de controle como propõe a Lei de Diretrizes e

---

<sup>2</sup> “Ao falar em ‘educação menor’, estou operando um *deslocamento conceitual* em relação ao jogo “literatura maior” e ‘literatura menor’, que Deleuze e Guattari inventaram para analisar a obra de Franz Kafka. Minha intenção é a de promover um jogo conceitual entre uma “educação maior” e uma ‘educação menor’, tratando do ensino de filosofia neste âmbito, uma vez que a produção até aqui tem se restringido ao primeiro âmbito” (GALLO, 2012, p. 25).

<sup>3</sup> “Uma educação maior é aquela do âmbito das políticas de ensino gestadas nos ministérios e secretarias, a dos grandes planos, dos macroplanejamentos” (GALLO, 2012, p.26).

Bases da Educação Nacional ao propor que a filosofia deve formar os jovens para o exercício da cidadania. Tais questionamentos foram apresentados com o intuito de levar os docentes e futuros docentes a repensar o ensino e como estão apresentando a filosofia dentro das salas de aula, como também, apresentar uma forma de levar a filosofia que contribua para a vida cotidiana dos alunos. Ressalto que não é uma tarefa fácil, uma vez que estamos inseridos em uma tradição de ensino cujo objetivo parece ser a obtenção de controle e de resultados sem se preocupar de fato com a educação dos jovens; não é uma tarefa fácil, porém não é impossível e por não ser impossível se apresenta como forma de resistência diante das políticas educacionais.

Sílvio Gallo, em sua obra “Metodologia do ensino em filosofia” (2012), faz convite à ação dos professores de filosofia em sala de aula deixando claro que sua intenção não é impor uma metodologia pronta e fechada em si, de modo que os professores devam segui-la como um mapa, sua intenção é que sua proposta sirva de bússola à medida que, ao propor certas possibilidades de direcionamentos, pode auxiliar os professores a criarem seus próprios caminhos. Esse é um exemplo das várias formas disponibilizadas aos professores para auxílio de como dar uma aula de filosofia que se apresente como algo vivo, produtivo e criativo, mas a partir de um direcionamento, ou uma bússola, como coloca Gallo; é possível criar muitas aulas diferenciadas e romper com a tradição, muitos são os desafios, mas é necessário que professores os aceitem e os vençam.

### **Novas formas de pensar e ensinar a filosofia**

Acredito que o grande desafio hoje para se ensinar filosofia é romper com o método tradicional de ensino e não mais apresentar a filosofia como uma enciclopédia, ou meramente apresentar textos e filósofos, mas, como modo de vida ativo passível de criação a todo o momento. Cumpre observar, preliminarmente, que múltiplas são as filosofias e variados são os

estilos de filosofar: “a filosofia é, possivelmente, o campo de saber mais plural e, portanto, aberto a e suscetível de muitos equívocos, não se pode falar de filosofia de forma geral, sem dizer que de filosofia falamos” (GALLO, 2012, p. 38). Compartilhando da proposta de Gallo, de início, é necessário a cada professor deixar claro de qual filosofia está se falando, qual sua posição filosófica para se entender de que modo ele pensa e ensina.

Entendida a postura filosófica com que se identifica, é preciso analisar com que tipo de turma se irá trabalhar: se são alunos do primeiro, segundo ou terceiro ano do Ensino Médio, e entender em qual realidade e contexto social estão inseridos. Isso pode ser feito de forma direta ou indireta; a forma direta proporciona uma maior aproximação aluno professor, pois demonstra um interesse sadio na vida do aluno para fora da escola é de extrema importância, já que estimula a vontade dele em ir para escola uma vez que se vê como alguém importante e entende que o professor não está lá na escola somente para passar conteúdos. Feito isto, devemos nos atentar ao fato de que vivemos em uma era voltada para informação a partir dos meios tecnológicos e que os jovens de hoje possuem grande e fácil acesso a eles, assim como também os professores. A principal questão que se coloca é como podemos ensinar filosofia aos jovens em uma era informatizada? Muitos são os caminhos abertos para se seguir e aqui será exposto um deles a partir do pensamento de Sílvio Gallo, o qual, a partir da perspectiva de Savater (apud GALLO, 2012) entende o seguinte:

[...] o ensino do processo de filosofar aos jovens deve ser feito por meio de grandes temas, como a morte, a liberdade, o tempo, a beleza, a convivência, para citar alguns, que devem ser tratados problematizadamente. Para dizer de outra forma, esses temas devem ser tratados como problemas filosóficos, que enfrentamos em nosso cotidiano. (GALLO, 2012, p. 42)

Esse caminho proposto vai ao encontro da perspectiva de uma filosofia viva, criativa e ativa, pois, no momento em que os professores adentram o mundo do aluno torna-se muito mais fácil trabalhar problemas filosóficos, como por exemplo, a morte, a liberdade, a beleza, a convivência, pois é algo real e vivido por cada um em seu cotidiano. A grande proposta é trabalhar problemas filosóficos encontrados no cotidiano, porque assim se torna possível apresentar várias perspectivas filosóficas de diferentes épocas em relação ao mesmo problema, os alunos, por sua vez, pensam por si próprios sobre o problema. É possível abordar os conteúdos programados de modo a “afirmar a “ensinabilidade” da filosofia e não apenas como mais um processo de transmissão de informações e conteúdos, mas como um verdadeiro convite ao próprio pensamento” (GALLO, 2012, p. 45).

Para que a filosofia se apresente dentro das escolas como algo vivo e ativo é necessário que ela se apresente como um convite ao próprio pensamento de cada um. Dentre as novas formas de pensar e ensinar a filosofia tomo as perspectivas de Silvio Gallo para tal. Ele apresenta, em sua obra, dois exemplos ou duas possibilidades didáticas que visam o ensino de filosofia como exercício do pensamento conceitual; o autor propõe um direcionamento para “um ensino de filosofia na educação média que não seja uma simples transmissão de informações, mas que seja um exercício do pensamento conceitual” (GALLO, 2012, p. 85). *Direcionamento*, pois não se trata de um método fechado, mas antes, sugestões guiadas por quatro etapas de trabalho. Estas partem de um problema filosófico como mote para experimentação (criação) do pensamento conceitual. Além disso, Gallo apresenta suas etapas por seu caminho inverso, isto é, baseado na leitura de textos e conceitos filosóficos identificados em autores clássicos, à busca do problema que levou o filósofo a produzir tal conceito. A escolha, afirma o autor, entre

criar uma aula a partir de um problema ou de conceitos estabelecidos na história da filosofia, depende, entre tantos fatores, do próprio professor (sua formação e experiências de vida), de seu ambiente de trabalho (escola) e de seus alunos.

Para Gallo, “educar não é ‘questão de método’” (GALLO, 2012, p. 86), como a modernidade filosófica, a partir de Descartes a Kant, propôs para a ciência. O conhecimento, como uma crença verdadeira e justificada via um método universal, é uma utopia, vista no próprio fracasso histórico da “razão” e do projeto iluminista. Um método didático capaz de ensinar qualquer coisa a qualquer um (como Comenius, em sua “Didática Magna”, almejava), jamais garantirá o aprendizado <sup>4</sup>de alguém. O resultado do pensamento moderno no ensino contemporâneo, aponta Gallo, é a “lógica da explicação”: “alguém que não sabe só pode aprender quando outra pessoa, que sabe, explica” (GALLO, 2012, p.87). Essa lógica apresenta uma desigualdade de inteligência, o professor, no posto de “possuidor” do conhecimento é contrário aos alunos, precários desse. A crítica, baseada na “sociedade pedagogizada” de Rancière, remonta “a afirmação da impossibilidade de se saber como alguém aprende”

---

<sup>4</sup> “Deleuze afirma ainda que, assim como não há métodos para encontrar tesouros, também não há métodos para aprender. O método é um instrumento de controle, de regulação do que se sabe e de como se sabe, de definir aquilo que é possível que cada um saiba. Nos horizontes de um dado método de ensino, define-se aquilo que pode ser aprendido, o quanto pode ser aprendido, como e quando deve ser aprendido. O método impõe um senso comum ao saber, que pode ser, assim, normatizado. Porém, ressalta Deleuze, o aprendizado escapa à metodologização. O aprender vaza, é uma linha de fuga, não raro colocando-se para fora dos horizontes definidos por uma metodologia. Aí está a possibilidade viva do pensamento, de seu exercício, de sua experiência” (GALLO, 2012, p. 88).

(GALLO, 2012, p.87), de Gilles Deleuze. Guiado por esses autores, portanto, Gallo prevê a inteligência emancipada apenas com a igualdade, adotada como premissa básica na relação professor/aluno:

A emancipação intelectual, de fato, só pode acontecer quando se toma por premissa outro princípio: a igualdade de inteligências. Uma relação de igualdade entre quem ensina e quem aprende, na qual não há submissão ou assimetria. Uma relação na qual o aprendizado é uma conquista e uma realização de uma inteligência que é capaz por si mesma, que tem no outro um parceiro e não um guia ou uma “muleta”. (GALLO, 2012, p. 87)

Gallo entende, assim como Deleuze, “que o aprendizado é uma relação com os signos, uma espécie de perda de tempo, à deriva, diferente de um processo eficaz e objetivo de assimilação de conteúdos” (GALLO, 2012, p. 87). Sem afetação e sensibilização não há desejo, e com isso, não há aprendizagem. Desejar a “rede de sentidos” que nos afeta, só é possível se *algo* realmente nos afeta, pois, não aprendemos fazendo *exatamente como* alguém nos explica (lógica da explicação), mas “fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 21). É pela relação com o que aprendemos que somos afetados e, justamente por isso, professor e aluno implicam-se de modo assimétrico nessa relação. Uma relação heterogênea deduzida como signo, na qual, repetir *como* alguém se relaciona com um signo, incapaz de saber como os outros aprendem, é castrar a “possibilidade viva do pensamento, de seu exercício, de sua experiência” (GALLO, 2012, p. 88). Relacionar-se com um método é trilhar um caminho já trilhado, determinado, porém incapaz de segurar o aprendizado. E, assim como Deleuze, Gallo afirma a

necessidade de se criar *com* alguém nosso próprio modo de relação com os signos:

O aprender é um mistério, fruto de encontros ao acaso. O aprendizado é da ordem do acontecimento, daquilo que não pode ser controlado, medido, circunscrito. Podemos construir todos os esforços para ensinar e controlar o que e como alguém aprende, com o auxílio de métodos, políticas públicas, coerções, provas e exames. Mas o aprender escapa, o aprendiz devaneia e encontra caminhos outros, diferentes. O aprendiz pensa, produz, *aprende*, para além e apesar de todos os métodos. Mas não esqueçamos: por mais que seja um devaneio e uma fuga, há uma disciplina, um adestramento do aprendizado, sem o qual ele não é sequer possível. Mas essa disciplina do pensamento é construída pelo próprio aprendiz, no ato mesmo de pensar. (GALLO, 2012, p. 88)

Um devaneio, necessário a uma aula de filosofia proposta como uma “oficina de conceitos”, que nos possibilita experimentar, na prática, o pensamento, criando<sup>5</sup>, a partir de (nossos próprios) problemas, conceitos. Para o autor, isso não significa que esses alunos são filósofos, do mesmo modo que resolver equações matemáticas não torna ninguém um matemático. Porém, para criar conceitos o aluno necessitará, de certo modo, ser um filósofo. “É por isso que essa aula deve ser como um *labora-*

---

<sup>5</sup> “Esse contato com o instrumental dos conceitos significa que cada aluno precisará, de fato, construir, criar conceitos? Ou, em outras palavras: cada aluno deverá ser um filósofo, na aula de filosofia? Em certa medida, penso que sim” (GALLO, 2012, p. 92).

tório, lugar de experimentação, ou como disse antes, uma oficina, lugar de atividades práticas” (GALLO, 2012, p. 93, grifos do autor).

Assim, a oficina de conceitos é fundamentada por Gallo, não a partir de um método, mas de *alguns passos* para compor uma aula de filosofia, orientados de modo geral a partir de problemas que vislumbram a criação de conceitos. Não se trata de *passos estanques*, pelo contrário, é necessário que sejam transformados. O autor propõe uma espécie de *bússola* para o professor de uma oficina de conceitos. O norte será sempre um problema filosófico, assim como em uma bússola real, o norte não é capaz de mostrar o caminho ou a chegada ao nosso destino, apenas aponta uma direção para a nossa localização. A *bússola* de Gallo sugere, então, quatro passos didáticos para uma aula de filosofia que vise um aprendizado em torno da criação de conceitos: a) *sensibilização*; b) *problematização*; c) *investigação*; d) *conceituação* (criação ou recriação do conceito). As sugestões de Sílvio Gallo proporcionam pensar e apresentar dentro das salas de aula uma filosofia viva, criativa e ativa, rompendo com o método tradicional de ensino levando assim novas formas de pensar e ensinar a filosofia.

### **Modelo de plano de aula que pode ser seguido para uma filosofia ativa**

O modelo apresentado no ANEXO 1, serve como base para estruturar uma aula de filosofia diferenciada do método tradicional de ensino, com ênfase em trabalhar problemas filosóficos enfrentados no cotidiano de cada aluno, buscando mostrar que problemas filosóficos pensados em outras épocas podem ser pensados e vividos no agora. A atividade apresentada no plano de aula já foi executada dentro do programa de Resi-

dência Pedagógica. O resultado foi bastante positivo, assim, decidimos compartilhar para que práticas como esta sejam levadas para dentro das escolas Brasil a fora.

### Referências

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O que é Filosofia?** (Tradução de Bento Prado Junior e Alberto Alonso Muñoz). Editora 34, São Paulo: 1992.

DESCARTES. R. **Discurso do Método**. Tradução: Maria Ermantina. São Paulo: Martins Fontes, 1996, - (Clássicos).

DESCARTES. R. **Meditações Metafísicas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GALLO, S. **Metodologia do Ensino de Filosofia**. São Paulo: Papirus, 2012.

# DESAFIOS DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM FILOSOFIA

Josnei José Ferreira<sup>1</sup>

## Introdução

O programa residência pedagógica é um dos programas que integram a Política Nacional de formação de professores, ou seja, promove a introdução do licenciando nas escolas e isso acontece a partir da metade do curso, aperfeiçoando e proporcionando experiência aos licenciandos a fim de torná-los profissionais mais capacitados.

A entrada dos alunos nos colégios a partir da residência, são feitas por regências e intervenções pedagógicas, os residentes são a todo momento acompanhados por um professor preceptor, que, se necessário, auxilia. O professor preceptor possui experiência na área que o residente estuda, também sendo orientado por um docente da instituição formadora.

Este programa é semelhante a outros programas da Capes que fazem parte da Política Nacional. A base do programa é formar professores competentes, assim assegurando a entrada dos novos professores nas escolas, fornecendo habilidades suficientes que permitam a realização de aulas de qualidade no ensino básico.

O presente texto tem como principal objetivo expor as aulas elaboradas, a reação da turma, assim como as experiências

---

<sup>1</sup> Graduando do 4º ano de Filosofia - UNICENTRO. Bolsista CAPES/Residência Pedagógica. Deixo aqui meu agradecimento ao investimento financeiro da CAPES pela bolsa do Programa Residência Pedagógica em Filosofia. Preceptor: Antônio Carlos Persegueiro.

obtidas através do programa. Para a realização do trabalho tínhamos como material um livro didático intitulado “Filosofando” e a partir deste as aulas eram elaboradas.

Trabalho elaborado para apresentar ao IV ano de administração no Colégio Estadual Carneiro Martins: o objetivo principal das aulas foram mostrar aos alunos e alunas a argumentação e a tentativa de definição de conceitos, a partir da filosofia de Platão e de Aristóteles, também elaborando aulas sobre o Renascimento, entre outros assuntos. Uma das aulas mais interessantes, por assim dizer, foi relacionada a estética em Platão.

As obras de Platão foram escritas no formato diálogos em que temos Sócrates, o personagem principal, junto a um interlocutor, para assim trabalhar em cima de um conceito, que neste caso é o conceito de *belo*; o filósofo grego escreveu vários diálogos abordando diversos conceitos, como *justiça*,  *piedade*, história de seu mestre, entre tantos outros. Mesmo tentando trabalhar o tema na época grega antiga fez-se necessário relacionar este tema com abordagens contemporâneas, assim o conteúdo ficaria mais compreensível ao tentar trabalhar com exemplos atuais.

A aula ocorreu tranquilamente, abordando primeiramente o contexto histórico dos filósofos trabalhados que, no caso, foi apenas Platão, pois foi a primeira aula, assim não sobrecarregando-a demais. As regências, como foi exposto anteriormente, são para adquirir experiência, então nas primeiras aulas não foram colocados muitos conteúdos para os alunos, pois precisávamos nos acostumar ao ritmo da sala. Desse modo, a primeira aula ocorreu muito bem, pois utilizando um método conhecido elaborado por Silvio Gallo não foi difícil ensinar filosofia (falaremos sobre Gallo mais para frente).

Na primeira aula, como foi exposto no parágrafo anterior, foi trabalhado Platão e, além do livro didático, foi utilizada a própria obra do filósofo intitulada *Hípias Maior*. Não vi nenhum problema em trabalhar uma obra de um filósofo com a turma, pois é um texto fácil de ser interpretado, contendo traços

de comédia, o que viria a tornar a aula mais extrovertida.

Utilizando um método conhecido de Silvio Gallo, houve a tentativa de apresentar o problema para a classe, o que é o belo? A princípio esboçaram muitas alternativas, onde a aula se seguiu com o que os alunos e alunas apresentaram em sala, desse modo a apresentação se seguiu com o que foi apresentado, mas sem perder o foco no tema principal, apresentar o conteúdo presente na obra *Hípias Maior*.

O método é composto por alguns passos a serem seguidos para trabalhar melhor com a turma e também ficando mais claro o conteúdo a ser apresentado. Falarei aqui rapidamente sobre o método e, após a exposição, voltaremos a expor partes da aula. Primeiramente trabalhamos a sensibilização com os alunos e alunas presentes, expondo imagens de coisas que possivelmente aceitariam como belas ou não. Tendo passado esta etapa da sensibilização, que tem como principal objetivo tocar os alunos sentimentalmente, fazer com que eles sintam algum tipo de afeto em relação ao que foi mostrado a eles, pois a partir do momento em que ficam tocados com o que foi mostrado, prestarão mais atenção no que for exposto posteriormente.

Com a sensibilização devidamente apresentada, temos a etapa da problematização do tema que foi apresentado, ou seja, como foram apresentadas turma coisas que poderiam achar belas, a questão da aula era, o que é o belo? Houve respostas, mais do que esperado e, a partir daquele ponto, descobrimos que seria uma turma muito participativa, a todo momento faziam intervenções, faziam algum comentário ou tinham alguma questão. Desse modo as aulas eram uma conversação entre residente e alunos. A primeira aula foi uma experiência muito agradável, em que os alunos nos fizeram sentir bem como professor. A partir da problematização que foi feita a turma trouxe dúvidas, e este é o ponto onde a problematização deve chegar.

Com a sensibilização e a problematização devidamente elaboradas, temos que partir para um terceiro passo, que é a

tentativa de resolução de problemas, e é neste ponto que analisamos os conceitos e tentamos dar uma resposta para o problema apresentado e, novamente, volto a afirmar que a turma estava muito participativa nesta questão, pois a todo momento surgiam perguntas que não eram fáceis de responder, mas continuamos firme no que tínhamos proposto, que era analisar o belo em Platão.

A parte da conceitualização é a parte mais difícil, pois exige mais dos alunos, dessa forma o último passo deixou a desejar, assim como em outras abordagens de temas diferentes, como a arte em Aristóteles que falaremos mais para frente. Mas como uma primeira aula, foi bem adequada, pois além de fazer um contato com as alunas (aqui já devem perceber que me refiro a turma com elas, pois a turma é formada por 98% de meninas), o tema foi bem elaborado e debatido com a turma.

A princípio havia um temor de que trabalhar filosofia com esta turma não seria fácil, pois é uma turma do quarto ano de Administração e não possuem livro didático, dessa forma levando a pensar que o trabalho com filosofia teria uma dificuldade maior, por não fazer parte da área de estudo da turma. Mas os pensamentos estavam errados, pois a turma sempre se mostrou muito disposta para falar, fazer perguntas e debater sobre filosofia, nos levando assim a ter uma experiência agradável como professores. Posso falar que a turma não deixou a desejar em nenhuma das aulas e espero que nós também não.

Como foi exposto nos primeiros parágrafos, a residência pedagógica tem como principal objetivo formar profissionais mais capacitados para assim poderem fazer um trabalho melhor em sala de aula e, na experiência que nos foi proporcionada pelo programa, posso afirmar que realmente a introdução dos residentes dentro das salas de aulas, aprendendo, conhecendo, fará muita diferença quando nos formarmos como profissionais.

Sabemos que a educação, hoje, vem recebendo muitos

cortes, seja a nível estadual ou federal, mas graças a esse programa muitos alunos vão sair das universidades com experiência suficiente para dar uma boa aula de filosofia no ensino médio. O programa não deveria acabar, pois apenas o estágio no terceiro ano e quarto não dão conta de proporcionar um conhecimento sobre como dar aulas, formando não maus professores, mas talvez seja necessário mais tempo para adquirir a experiência necessária para dar uma boa aula. Com a residência, assim como o PIBID que é um outro programa que possui o mesmo fim, formar profissionais melhores, identificamos que são imprescindíveis estes programas de aperfeiçoamento para que os futuros professores ingressem nas escolas com experiência suficiente, com habilidades suficientes, para então fazer um bom trabalho.

Até o presente momento não foi necessário trocar de método ou algo parecido, pois como foi exposto anteriormente a turma em questão não mede esforços para perguntar, participar e conversar. As regências são feitas em dupla e claro, se houver alguma dificuldade por parte dos residentes em alguma situação o professor preceptor sempre está presente para caso isso aconteça, sempre auxiliando quando necessário.

As aulas são sempre nas quartas-feiras de manhã, mais especificamente as duas primeiras aulas, no Colégio Francisco Carneiro Martins. Trabalhar com a turma no período da manhã é menos trabalhoso, pois não possuem tanta energia quando acordam, assim ficando mais fácil de trabalhar. Não houve o contato com outras turmas além do 4º ano de administração, não por falta de oportunidade de trabalhar com outras turmas, mas estávamos tão ligados à turma que preferimos ficar na mesma, assim podendo ter mais intimidade com as alunas e aprendendo cada vez mais com elas a se tornar um profissional melhor.

A situação de ambientação com o local também é bem elaborada, já que temos contatos com outros professores além de alunos de outros campos que fazem outros programas no

mesmo colégio, citei anteriormente outro programa pela capes o PIBID.

O livro que o professor preceptor sugeriu que fosse usado para as aulas é o livro intitulado *filosofando*, um livro didático que pode ser encontrado na biblioteca da universidade, assim ficando fácil de encontrar os conteúdos que foram e serão trabalhados. Sempre iniciamos as aulas com uma problemática, exemplo: o que é arte? O que é o belo? O que foi o movimento renascentista? Assim os alunos começam expondo seus pensamentos e desde o início da aula existe uma interação entre aluno e professor. A partir do momento que já expuseram as ideias, chega a hora de trabalhar com as elas, sempre comparando o tema proposto em sala de aula.

As aulas são baseadas nesse método que Silvio Gallo desenvolveu por causa da precariedade do ensino de filosofia nas escolas, afirmando que os professores de filosofia não possuíam um método eficaz para o ensino de filosofia no ensino médio. Baseando-se nessas falhas no ensino e em autores franceses como Gilles Deleuze e Félix Guattari, desenvolveu esta forma de ensinar filosofia a partir de conceitos. O método é muito eficaz, vários professores de filosofia utilizam e recomendam tal método, mas vários sentem dificuldade no passo da conceitualização e, como expus anteriormente, foi nesta etapa que também senti que não conseguiríamos continuar, talvez pela falta de carga de conhecimento filosófico por parte das alunas, o que é compreensível.

As aulas seguem com uma forma de conversa, com troca de conhecimentos e, dessa perspectiva, tanto aluno e professor podem aprender e a aula vai muito além do que apenas o professor falando na frente da classe enquanto na maioria das vezes os alunos e alunas presentes não estão prestando atenção. Até o momento o método utilizado está dando certo para ambos os residentes que trabalham com a turma, quanto para os alunos e alunas que aprendem interagindo com os professores (as).

Foi exposto anteriormente uma aula elaborada a partir da

estética em Platão, agora será apresentado uma segunda aula, que foi trabalhada com a mesma turma, 4º ano de administração. A outra aula foi sobre a arte em Aristóteles, utilizando o livro didático supracitado assim como a obra “Poética” do referido filósofo. Assim como foi trabalhado em Platão, houve uma sensibilização nas alunas proporcionando assim uma atenção maior por parte delas, além disso a introdução histórica do período que o autor viveu, além de uma breve fala sobre a vida e obras do autor, tudo para ficar mais claro o contexto que o Aristóteles viveu e como foi a história da vida.

Nesta aula não houve tanta empolgação por parte das alunas, pois estavam em um período que precisavam entregar projetos de TCC, assim deixando-as mais distraídas em relação a disciplinas que, na opinião delas, não tinham tanta relação com o curso, no entanto a aula ocorreu de maneira calma, com algumas questões, apontamentos, que tornaram a aula mais interessante.

A explicação de conceitos era essencial para que compreendessem o que estávamos querendo passar, iniciando pelo próprio nome da obra de Aristóteles, “A poética” que significa a arte de fazer versos ou o estudo das mais variadas formas de texto, expondo posteriormente as transformações que os diferentes tipos de gêneros poéticos sofreram. Explicando de forma simplificada que gêneros como epopeia, tragédia, comédia, sátira e paródia, sofreram transformações para se tornar o que são hoje.

A imitação é um grande ponto que foi exposto para tentar explicar as transformações que as artes passavam. Pois, a partir da imitação, começavam a introduzir novos instrumentos para dar um toque maior a uma peça ou ao citar um poema, assim dando origem ao que é conhecido até os dias atuais, como a tragédia, comédia entre outras que foram citadas no parágrafo anterior.

A aula sobre Aristóteles, aparentemente, exigiu mais esforço por parte dos residentes para explicar as noções de arte

presente na obra poética, no entanto de maneira geral foi uma aula interessante, pois também foi exposto histórias da Grécia antiga, como a guerra de Tróia com Aquiles e sua bravura, também Odisseu em sua viagem de volta da mesma guerra, pontos que chamaram a atenção das alunas, e era esta a intenção, para assim poder explicar a catarse que pode acontecer ao assistir uma peça de teatro, ou ao escutar um belo poema. É o momento em que o espectador se identifica com o que está acontecendo e passa a ter o efeito de catarse, a liberação de sentimentos por se identificar com o personagem da peça.

A aula sobre Aristóteles teve o seu ápice em dois momentos, o das histórias da guerra de Tróia, com a história de Aquiles que faz parte de uma história denominada epopeia que narra acontecimentos de um herói, assim como a de Ulisses. Outro ponto foi a explicação da catarse onde a colega residente utilizou exemplos da própria vida em que as alunas se identificaram, deixando o final da aula mais leve e um pouco tenso ao mesmo tempo.

Pela experiência adquirida nas regências, fica visível que as aulas possuem momentos, esses momentos variam de acordo com o que está sendo exposto, haverá determinados momentos em que os alunos vão prestar mais atenção e em outros será mais difícil conseguir a atenção deles, a experiência é necessária para saber como agir nesses momentos, se muda a abordagem, utiliza outros meios, enfim o trabalho com uma turma não pode sempre ser no mesmo tom ou com os mesmos meios, existe a necessidade de se transformar durante uma aula.

A experiência obtida como residente é realmente muito boa, pois como foi exposto anteriormente é exatamente este o objetivo da residência pedagógica, formar melhores profissionais, pois, com as regências os alunos sairão da universidade sabendo como dar aula, como trabalhar no meio para o qual está sendo formado.

Agradeço ao órgão que disponibilizou as bolsas, pois re-

almente para alguns pode ser pouca coisa, mas temos o conhecimento que esta pequena oportunidade pode fazer a diferença na vida de muitas pessoas.

### Referências

- ARANHA, Maria L.A.; MARTINS, M. E. P. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- ARISTÓTELES. Poética. Trad. Eudoro de Souza. 7ª ed. Editora; Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- PLATÃO. **Hípias Maior**. Trad. Carlos Alberto Nunes. Ed. Universidade Federal do Pará. 1980.



# IMPORTÂNCIA DA LÓGICA PARA ARGUMENTAÇÃO FILOSÓFICA

Pâmela Karla de Assis<sup>1</sup>

## Introdução

O exercício da argumentação é praticado comumente no âmbito social, intelectual e verbal. Sua função se refere à externalização de ideias, além de sua aplicação em discursos que visam a refutação ou justificação de uma opinião. É formado por um agrupamento ordenado de proposições, que se dirigem a uma ou mais pessoas com o intuito de convencer alguém sobre algo. No que diz respeito à filosofia, a importância do estudo da argumentação gira em torno da necessidade de fundamentação, de dar razões para comprovar ou refutar determinadas teses. Saber algo implica necessariamente o 'saber por quê', isto é, ter conhecimento suficiente e fiável para justificar algo. Desse modo, para defender uma ideia é necessário fugir de opiniões dogmáticas, ou mesmo de opiniões pouco fundamentadas, sendo considerado irracional aquele que não se preocupa com isso. Assim sendo, é de suma importância o ensino da lógica, parte da filosofia que se ocupa como estudo dos argumentos, para elucidar a prática argumentativa, favorecendo uma troca de ideias mais assertiva e livre de enganos.

---

<sup>1</sup> Graduanda do terceiro ano de Filosofia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). pamelakarladeassis@gmail.com. Professor preceptor: Tharsis Maurício Rezende (tharsismr@bol.com.br). Agradecemos o investimento financeiro da CAPES pela bolsa do Programa Residência Pedagógica em Filosofia.

No que tange às competências básicas a serem desenvolvidas pelos alunos que saem do Ensino Médio previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, p. 9) estão a criticidade e argumentação com base em fatos. Ou seja, é necessário ter embasamento necessário para pensar a realidade de maneira crítica, tendo bons argumentos para fundamentar sua visão e apresentar ideias alternativas. Tais disposições podem ser suscitadas e alcançadas com o ensino de filosofia e argumentação filosófica, que exige reflexão crítica diante aquilo que se apresenta como inquestionável. Isso se torna possível com o conhecimento de lógica, visto poder identificar um argumento que sustenta determinada afirmação ou negação, analisando sua validade ou não.

A sexta competência (BNCC) a ser desenvolvida com o ensino de ciências humanas diz respeito à elaboração de bons argumentos e defesa coerente de ideias, conforme se lê na própria BNCC:

Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (p. 353).

Para isso, a lógica desempenha papel fundamental para identificar sofismas proferidos com muita facilidade pela sociedade de modo geral e aceitos irreflexivamente, pois sabe-se que a filosofia exige essa habilidade e construção de conclusões bem justificadas, utilizando da lógica como um de seus meios. Assim, diante dos desdobramentos previstos na BNCC e das dificuldades observadas na construção e identificação de argumentos válidos, trabalhar-se-á a estrutura de um argumento, premissas e conclusões, bem como sua validade ou não. Apresentar-

se-ão também as falácias mais frequentes. Espera-se contribuir para a formação de cidadãos capacitados para analisarem e opinarem na sociedade para sua melhora, assim como para atuarem na educação infantil, visto se tratar de imensa responsabilidade.

Pretende-se apresentar um breve histórico da lógica e seu desenvolvimento, assim como seus principais conceitos, tais como: estrutura de um argumento; validade, verdade e falsidade de enunciados; falácias e seus tipos. Com isso, serão demonstrados argumentos aparentemente válidos, como alguns exemplos de proferimentos de sofistas, professores do século V a. C, que utilizavam de falácias para convencer seu público e alguns discursos atuais para fazer a comparação.

## **Desenvolvimento**

Diante de um sistema retórico, em que há uma constante consideração e articulação infundadas dos argumentos, sendo em sua maioria usados visando a manipulação por parte da mídia e da sociedade como um todo, bem como a verborragia de opiniões sem fundamento, percebe-se a necessidade de uma argumentação um tanto quanto mais rigorosa. A filosofia tem em vista esse tipo argumentativo com seus questionamentos: identifica a falsidade de premissas e argumentos que são considerados válidos, bem como as falácias que são tomadas com argumentos aparentemente bem fundamentados. E é por isso que a lógica é de extrema importância para uma argumentação coerente e precisa. Ela traz, dentro de suas investigações, questionamentos que cercam esses tipos de problemas. Como expressa Sérgio Sell em seu livro “Lógica”:

O estudo da Lógica, tal qual o uso de óculos adequados a uma vista cansada, pode nos ajudar a enxergar os raciocínios que inundam nosso mundo,

pessoal, social e profissional, seja em livros, conversas, filmes, revistas e, mesmo, em nossos próprios pensamentos. (SELL, 2011, p.18)

Atribui-se a Aristóteles (384-322 a.C) a criação da lógica, ele sistematizou e codificou esse conteúdo, diferentemente de seus antecessores em seu conjunto de obras, intitulado *Organon* (ano??). Está ligada à palavra grega *logos*, que se refere à palavra, à proposição, ao discurso, ao pensamento, à razão e à linguagem. Nesse sentido, refere-se a um modo específico de pensarmos, de acordo com regras específicas, sendo concebida como um instrumento que medeia a compreensão dos raciocínios. A sistematização de Aristóteles foi tão bem fundamentada que perdurou por dois milênios quase sem nenhuma reformulação. Somente na modernidade que a lógica realmente deu um grande salto, sendo reconstruída em sua maioria pelo filósofo alemão Gottlob Frege, no século XIX. Desde Frege, a lógica tem sido muito útil a diversas áreas, como linguística, matemática e ciência da computação, fornecendo aplicações extremamente úteis aos estudiosos dessa área.

Para uma melhor compreensão, será necessária uma distinção entre a lógica formal e a lógica informal, pois a primeira está vinculada a uma análise das formas de argumentos, isto é, a composição abstrata que um argumento possui, enquanto a segunda é o estudo das particularidades dos argumentos em linguagem natural e do contexto em que estão inseridos. Como a lógica formal codifica as premissas e a conclusão, acaba por apresentar uma generalidade dos argumentos. Em contrapartida, por estar mais focada com as particularidades, a lógica informal preocupa-se com a análise prática dos argumentos. Porém, mesmo essas análises sendo opostas, são complementares.

A lógica deverá ser apresentada enquanto área da filosofia que se preocupa com o estudo de argumentos, que são, por sua vez, uma sequência de enunciados que se dividem em premissas e conclusão. Pode ocorrer que o argumento possua mais

de uma conclusão, que chamamos de conclusões intermediárias, sendo essa estrutura chamada de *argumento complexo*. Esses enunciados são compostos por proposições, isto é, um significado ou uma ideia que expressam. Todo enunciado possui valor de verdade, ou seja, pode ser classificado como verdadeiro ou falso. Desse modo, só podem ser expressos por meio de afirmações, afinal, exclamações, comandos ou perguntas não possuem valor de verdade. Para exemplificar, não podemos dizer que as frases ‘corre!’, ‘que horas são?’ ou ‘abra a porta, por gentileza’ são falsas ou verdadeiras. Elas expressam algo, mas não podemos julgá-las como premissas para uma conclusão.

As premissas desempenham papel fundamental para a justificação do que se está a concluir. Apesar de as premissas terem como função provar ou apresentar evidências para a conclusão do argumento, elas não precisam necessariamente ser usadas para isso, visto que elas só precisam apresentar aspectos que levem a uma conclusão. É por esse motivo que muitas vezes incorremos a uma argumentação ruim, pois, se uma das premissas forem falsas, conseqüentemente sua conclusão será falsa. O estudo delas ou os erros que são cometidos durante a argumentação que levam a uma irrefutabilidade é de ordem informal, pois ajuda a analisar e identificar os erros mais comuns do raciocínio usual. Essas devem ser apresentadas seguindo uma divisão em seis classes para melhor compreensão: falácias de relevância, falácias de raciocínio circular, falácias semânticas, falácias indutivas, falácias formais e falácias de premissas falsas. É importante ressaltar que alguns autores usam outros esquemas para classificá-las. A seção a seguir pretende analisá-las com maior profundidade.

A partir disso será feita uma distinção de duas categorias de argumentação: argumento indutivo e argumento dedutivo. Um argumento indutivo é aquele cuja conclusão segue necessariamente das premissas. O primeiro estabelece apenas conclusões prováveis, isto é, que possui uma probabilidade de que sua conclusão tenha se seguido das premissas. O que fará diferença

entre um argumento indutivo é a sua força; em outros termos, quanto mais informações relevantes para a conclusão o enunciado tiver, maior a força que o argumento terá. Além disso, se o enunciado predica coisas pouco específicas e não se assegurar na realidade existente, sua força será mínima.

## Falácias

Em sentido geral, falácias são “erros que ocorrem nos argumentos e que afetam sua irrefutabilidade” (NOLT, 1991, p. 355), que vem do verbo *fallere*, do latim, que significa falir. Contudo, as falácias não possuem como condição necessária o engano, pois sempre que aceitamos premissas que não devemos, acabamos por incorrer em um mau uso dos fatos adequados que estão à nossa disposição, produzimos argumentos falaciosos. As falácias mais conhecidas são as seguintes:

### Falácias de relevância

Geralmente ocorrem quando não há uma correlação entre as premissas de um argumento e a sua conclusão. “Tais argumentos são muitas vezes chamados *non sequiturs* (da frase em latim ‘*non sequitur*’, significando ‘não se segue’). A grande maioria das falácias de relevância ocorre em argumentos inválidos com probabilidade indutiva baixa. Esse é o caso dos argumentos do tipo *ad hominem*, ou “contra a pessoa”, que faz um ataque à pessoa e não a seu argumento, assim como o caso da falácia de *culpa por associação*, ou *envenenando o poço*, que repudia uma afirmação atacando as pessoas do círculo social de quem fez a afirmação ou de quem concorda com a afirmação. Há também a falácia *tu quoque* (“você também”), que ataca o indivíduo alegando que ele é hipócrita ou de caráter dúbio. As falácias do tipo *interesse revertido* alegam que quem faz a afirmação deseja

ter alguma coisa ou manter algo com ela. Outra desse grupo de falácia é a *ad hominem circumstantial*, que alega o indivíduo usa de duas ou mais proposições contrárias em seu discurso. Esse são contrários à falácia do *homem-de-palha*, pois:

Todos os cinco tipos de argumentos *ad hominem* tentam refutar uma afirmação atacando seu proponente. Argumentos de tipo *homem-de-palha*, ao contrário, tentam refutar uma afirmação confundindo-a com sua afirmação menos plausível e, então, atacam a afirmação menos plausível, em vez de dirigir-se a afirmação original. (NOLT, 1991, p. 362)

Há ainda o argumento *ad baculum* (que também pode ser chamado de recurso à força ou apelo à força), que tenta estabelecer uma conclusão por meio de ameaças ou de intimidação. O argumento *ad verecundiam* (apelo à autoridade) é aceito ou recusado simplesmente pelo *status atribuído a quem o profere*. Há uma vertente das falácias de apelo à autoridade, conhecido como *testemunho*, que diz respeito ao uso da fama e da notoriedade de uma pessoa em vez de seu conhecimento. No argumento *ad populum* (apelo ao povo), o erro ocorre de se inferir uma conclusão pelo fato de muitas pessoas a aceitarem como verdade. Argumentos *ad misericordiam* (apelo à piedade) faz referência a um apelo para se desculpar ou perdoar algo de acordo com certas circunstâncias. Argumentos *ad ignorantiam* (apelo à ignorância) apelam para a falta de informação ou ausência de provas, o que sugere uma dicotomia falsa. O argumento *ignoratio elenchi* (conclusão irrelevante) ocorre quando as premissas levam a uma conclusão diferente da inferida. *Impertinência* é uma falácia cometida com o intuito de desviar a atenção da problemática proposta por um argumento. *Grandiloquência retórica* é uma falácia usada para nos despistar de uma questão real.

## Raciocínio circular

Raciocínio circular acontece quando um argumento usa de sua própria conclusão. Esse argumento é sempre válido, pois o enunciado é assumido para provar o próprio enunciado. Essa forma de argumentar se resume em duas grandes formas: *incorrer em petições de princípios epítetos e perguntas complexas*. A primeira diz respeito a um ato de enunciar frases que prejudicam a discussão, a segunda faz referência a uma manobra retórica que induz a diferentes respostas, mesmo sendo somente o enunciado do argumento.

## Falácias semânticas

Esse grupo de falácias ocorre quando os termos utilizados em um argumento possuem múltiplos significados ou uma vagueza de sentido, dificultando a compreensão. A *ambiguidade* (ou equívoco) é uma dessas formas falaciosas, que se caracteriza por uma multiplicidade de significados. Há outro caso de ambiguidade, chamado de *anfibia*, que é uma ambiguidade presente na estrutura da sentença, em sua construção gramatical. Existem também, sentenças ambíguas que se apresentam em uma estrutura conhecida como *pensar-duplo*, nas quais a primeira sentença anula a que a antecede e contradiz a que a sucede. Outro exemplo é o *Newspeak*, retirado da obra "1984", de George Orwell, em que se organiza uma mentira de tal forma que torna impossível a verificação das sentenças. Ambiguidades também podem ocorrer em forma de *ênfases*, que focalizam sentenças de modo que causem interpretações múltiplas.

## Falácias indutivas

Essas falácias ocorrem quando a probabilidade indutiva de um argumento é afetada, tornando esse argumento pouco

provável. Um bom exemplo são as *generalizações apressadas*, que leva a uma conclusão pouco fundamentada de um argumento complexo de acordo com algum elemento presente. Outra falácia desse gênero é a *analogia defeituosa*, que pressupõe uma similaridade com determinado elemento, causando um raciocínio analógico. Existem também as falácias *falsa causa*, que englobam vários erros lógicos. Por fim, nesse mesmo grupo, existem as falácias conhecidas como *evidência suprimida*, que fazem com que se ignore uma evidência e se chegue indutivamente a uma conclusão contrária.

### Falácias formais

Essas falácias acontecem quando são usadas regras válidas de inferência de forma errônea ou quando é feito uso de uma regra inválida. Acontece de cairmos em falácias como a *negação do antecedente*, em que uma premissa nega o antecedente da outra, o que acarreta em uma negação do conseqüente dessa premissa. A falácia de *composição* é mais uma desse grupo, ocorrendo quando são aplicadas características das partes no todo.

### Falácias de premissas falsas

Como o próprio nome sugere, esse grupo de falácias diz respeito ao uso inadequado de premissas para sustentar certas ideias. Nesse grupo, podemos apresentar a *falsa dicotomia*, que é uma suposição errada acerca da verificação de alguma alternativa diante de um certo número de opções. Um outro exemplo de falácias de premissas falsas é a do *declive ardiloso*, que pressupõe falsidade em suas premissas e não em sua validade, porque o argumento muitas vezes é válido.

## Considerações finais

A tentativa expressa nesse texto é uma apresentação das falácias que comumente fazem parte de nossa linguagem usual e dificultam a compreensão em nossos diálogos, auxiliando na compreensão dos erros cometidos na argumentação como um todo. Desse modo, pode-se afirmar que a lógica muito contribui para elucidação de nossas frases, favorecendo suas estruturas argumentativas e, principalmente, ajudando na mudança na forma de compreender a realidade que nos circunda. Isso porque uma boa argumentação é imprescindível para comunicação e quanto mais claras forem as proposições enunciadas, maior a compreensão em diálogos.

## Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7961-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-201pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7961-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-201pdf&Itemid=30192) >. Acesso em: 23 de agosto de 2019.
- NOLT, J.; ROHATYN, D. **Lógica**. (Trad. Mineko Yamashita) São Paulo: McGraw-Hill, 1991.
- SELL, S. **Lógica I: livro didático** Palhoça: Unisul Virtual, 2011.

# DISCUSSÕES ÉTICAS PARA PENSAR A SOCIEDADE E SUAS ATITUDES

Mayara Raimundo Galinski<sup>1</sup>

## Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) prevê algumas disposições a serem desenvolvidas pelo aluno que, ao sair do ensino médio, deve dominá-las. As aulas ministradas no ensino médio devem ter essas disposições em vista. Na BNCC, encontra-se o seguinte comentário acerca do ensino da Filosofia e demais ciências humanas referentes ao ensino médio:

A BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 561).

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Estadual do Centro-Oeste-UNICENTRO e bolsista do programa Residência Pedagógica. Agradece-se à CAPES pelos investimentos no programa, sem os quais aquele não seria realizável.

Com vista nisso, o aluno deve sair do ensino médio capaz de pensar de modo autônomo acerca da ética e vivências sociais. Desse modo, a fim de desenvolver essa capacidade, faz-se necessário o estudo de alguns filósofos que pensaram a respeito, sempre instigando os alunos a pensarem também.

Sendo assim, foram trabalhadas as concepções éticas de Aristóteles de Estagira e Immanuel Kant. Foram abordados os principais conceitos que compõem as reflexões de cada autor, dividindo esse trabalho em várias aulas em uma turma de magistério. Entretanto, a metodologia não se pautou apenas na explanação do conteúdo de modo histórico, mas usando-a como base para a reflexão filosófica acerca do conteúdo voltando-se para a sociedade que os rodeia. Assim, foram feitos vários questionamentos acerca de posições éticas ou morais, sempre com situações corriqueiras e cotidianas. Além disso, foi realizado uma dinâmica em sala de aula com base no conteúdo e considerações críticas acerca de posições éticas e morais, a fim de apurar as discussões em sala. Com isso, antes de tudo, neste trabalho, explicarei brevemente o conteúdo histórico referente aos filósofos mencionados; após isso, apresentarei as metodologias utilizadas, a importância desse conteúdo e os resultados obtidos.

## **Conteúdos trabalhados**

### **1. Ética de virtudes de Aristóteles**

O filósofo de Estagira teve em mente uma ética teleológica, ou seja, com determinada finalidade. Essa finalidade, como bem afirma o autor, é para a vida pública. Como se vive em sociedade, a ética e a moral se fazem presente constantemente no cotidiano e nas tomadas de decisões de cada pessoa,

influenciando nelas. De tempos em tempos, mudam-se as concepções éticas conforme a moral vigente, o que gera a dúvida do que é certo e o que não é. É importante instigar esse tipo de reflexão nos alunos, a fim de que pensem acerca da sociedade que se encontram inseridos e o que seguem como sendo moral ou ético. Por isso, o estudo do que vários pensadores pensaram acerca desse assunto tão determinante em nossas vidas em grupo.

Foi feito uma introdução à ética e moral de modo geral, isto é, o que cada termo significa e seu porquê, assim como sua necessidade quando se vive em grupos. Feito isso, iniciou-se uma contextualização de Aristóteles na linha do tempo da história da Filosofia. Nesta mesma linha do tempo, foi feito comparações das concepções de virtude desde Homero até Aristóteles, a fim de ressaltar a definição dessa para o mencionado filósofo.

Antes de qualquer coisa, julgou-se importante ressaltar as divisões que o estagirita faz da alma, para melhor compreender a filosofia de modo geral do autor, uma vez que as divisões da alma são norteadoras. Assim, a alma é dividida em racional e irracional, tendo nessas em comum as capacidades de nutrição e apetites; entretanto, quando a alma racional se faz presente, pode racionalizar o que é posto pela alma irracional, sendo o que nos distingue dos demais animais e seres vivos.

Por sermos dotados de racionalidade, temos a capacidade de controlar os instintos e emoções, o que não é possível aos demais animais que, por sua vez, não são racionais. Com base nisso, justamente por essa capacidade é que a virtude e a ética se baseiam no meio termo entre dois vícios, ou extremos. Foram citados vários exemplos desse equilíbrio aos alunos e destacado o quão difícil é alcançá-lo. Uma dessas virtudes é o que o filósofo chama de *phrónesis*.

Mas, antes de tratar da racionalidade e sua capacidade de controle dos vícios, tratou-se das partes constituintes da alma, o que definirá as capacidades e características de cada ser. Em

primeiro lugar, pode-se dividir a alma em racional ou não. Em meio a essas, estão as partes a intelectual, calculativa e vegetativa. Cada qual distribui funções a serem realizadas por quem possui determinadas almas.

Assim, a parte intelectual da alma trata do conhecimento das coisas imutáveis, enquanto que a calculativa se refere ao conhecimento prático, que será aplicado nela. Neste último se encontra a ética e o controle dos vícios, que pertence à alma racional. Além disso, é importante destacar a divisão que Aristóteles faz das virtudes: morais e intelectuais. Cada qual se destina a uma parte racional da alma, respectivamente, calculativa e intelectual. A alma racional consegue fazer essa distinção entre os vícios, a fim de alcançar determinada finalidade. A ética de Aristóteles é teleológica e, por esse motivo, tem em vista um fim: a *eudaimonia*, isto é, a felicidade.

A felicidade só é alcançada com o controle dos vícios, quando se saberá agir ética e socialmente, uma vez que isso é necessário quando se vive em sociedade. A virtude está em saber agir na vida pública de acordo com a *phrónesis*. A discussão desse assunto com os alunos é de extrema relevância, sempre citando exemplos de situações de equilíbrio das emoções e a forma de agir de acordo com o meio termo. Apresentou-se a tábua de virtudes encontrada em “Ética à Nicômaco”, discutindo acerca das virtudes e dos vícios, destacando a dificuldade de encontrar e seguir o meio-termo, que é a virtude.

Foram lidos, para completar e justificar o que havia sendo dito, juntamente aos alunos, trechos da obra acima mencionada, discutindo e interpretando à medida que foi lido. Além disso, apresentamos as concepções de virtude ao longo da Antiguidade, desde Homero a Aristóteles, de maneira breve. Feito isso, foi solicitado que os alunos dissertassem acerca de uma virtude que compõe a tábua de virtudes, falando de seus extremos e da dificuldade ou não de encontrar o meio-termo.

## 2. Ética kantiana

Immanuel Kant é um clássico do qual os alunos devem ter conhecimento, fazendo parte do currículo do ensino médio. O conhecimento de várias concepções acerca da ética e da moral é necessário para que os alunos reflitam acerca desse tema que norteia as ações humanas, podendo, a partir disso, refletir acerca da ética e moral vigentes ao seu redor. O aluno pode ainda, por meio do senso crítico, pensar qual concepção seria mais apropriada e como pode reagir diante da moral que rege seu país ou cidade. Desse modo, trabalhou-se Aristóteles e Kant, a fim de serem comparados.

Antes de começar a falar dessa parte essencial da Filosofia de Immanuel Kant, destacou-se a importância da moral quando se vive em grupos. É pertinente questionar e fazer-se imaginar como seria uma sociedade sem regras, onde cada qual faz o que deseja na hora que bem quiser. Como funcionaria uma sociedade assim? E quanto aos direitos e deveres, como seria? Seria inato nas pessoas o respeito pelos demais, tendo em vista os vícios pertencentes à humanidade? Além disso, é importante refletir acerca da atitude das pessoas diante de uma moral. A partir disso, iniciou-se o que Kant pensou acerca de tais questionamentos, sempre de forma retórica a fim de instigar os alunos a pensar.

Desse modo, realizou-se a explanação do conteúdo, contendo os principais conceitos para a breve compreensão da ética kantiana. Tais conceitos são: Boa Vontade, Bom, Útil, Agradável, Dever, Máximas, Imperativos Categórico e Hipotético. Ao longo da explicação de cada um dos conceitos mencionados, citou-se vários exemplos com o intuito da participação da turma na aula, com perguntas éticas.

Quanto à Boa Vontade, ela pertence à moral comum, pois todos os seres humanos possuem-na independentemente do grupo social e regras morais pertencentes a esse mesmo, uma

vez que todos sabem distinguir o Bom, do Útil e do Agradável. As diversas ações, tanto morais ou não, tem em vista ou o bom, ou o útil ou, ainda, o agradável.

Kant destaca que para uma ação ser boa em si mesma, não pode visar o útil e nem o agradável. Exemplos disso podem ser citados: tome-se por exemplo uma ação que visa a agradabilidade própria. Uma pessoa está a andar na rua e encontra uma carteira com documentos e dinheiro, a quantidade de dinheiro é aqueles que essa pessoa precisava para complementar o valor de algo que deseja muito. Ao analisar os documentos, a pessoa percebe que conhece o dono da carteira e, conseqüentemente, do dinheiro. Assim, ele sabe para quem e como devolver o que encontrara. Entretanto, ele opta por ficar com o dinheiro e devolver a carteira e os documentos de modo discreto. Com isso, pode-se dizer que se trata de um caso onde a pessoa age conforme o que é agradável a ela, sem pensar se é moral ou não.

As ações que visam a utilidade funcionam da mesma maneira que a do exemplo citado anteriormente. Todas essas ações, com vista no útil e no agradável, tendem a seguir as inclinações humanas, seus desejos e fraquezas, sendo o oposto da razão. Kant menciona em um trecho da “Fundamentação da Metafísica dos Costumes” que até mesmo aquelas pessoas que parecem ser boas por natureza, que possuem como instinto a vontade de ajudar o próximo e vê-lo bem, sentindo certo prazer com a felicidade do outro. O Filósofo iluminista afirma que esse sentimento pertence ao que é agradável, pois a pessoa só é assim porque “se sente bem” ao fazer isso, não tendo em vista um princípio moral e racional. O filósofo iluminista afirma ainda que a natureza não teria nos dotado de razão caso fosse para agirmos conforme nossos instintos. Desse modo, é a razão que deve nortear as ações para que sejam boas em si mesmas.

Para complementar e provar o que fala acerca da boa vontade e da moral comum, Kant fala das ações feitas com vista num dever. Distingue-se três proposições acerca do dever, que os alunos precisam distinguir, a primeira distingue as ações por

dever das ações conforme ao dever. As ações por dever não visam nenhum fim e não são por nenhuma inclinação ou coação, enquanto que as ações conforme ao dever, apesar de estar de acordo com as belas ações, é baseada em inclinações. Kant cita o exemplo de uma pessoa que parece boa por natureza, que tem inclinação em ajudar o próximo e vê-lo bem; ajudar as pessoas lhe faz bem. Percebemos aqui a inclinação aos instintos, que é oposto ao agir conforme a razão. A segunda proposição acerca do dever diz que a ação deve ser por meio do princípio do querer sob a vontade, isto é, com a razão acima das paixões ou inclinações quaisquer. A terceira proposição acerca do dever afirma que a ação por dever deve ser por respeito à lei universal de ação e não por inclinações. Com tudo isso, Kant pretende provar que a boa vontade pertence à moral comum.

A principal ideia, ou a única, que leva Kant a pensar na possibilidade de um reino dos fins, onde todos agem autônoma e legislativamente, é o fato de todos os seres humanos serem racionais, diferente dos demais animais. Essa faculdade permite o controle dos instintos. Kant afirma que para uma vontade ser moralmente boa é necessário que a ação não tenha a ela envolvidas inclinações e desejos subjetivos, pois isso está ligado aos instintos, agradabilidade e utilidade, podendo cair em um egoísmo moral. Desse modo, as inclinações podem levar a consequências morais não muito boas.

Um exemplo das ações por meio dos instintos é o suicídio. Quando uma pessoa já não tem forças para viver e pensa em se suicidar. O suicídio seria uma forma de inclinação, onde o desejo subjetivo de deixar de viver por conta do sofrimento, é seguir aquilo que é conveniente e não o que é racional. Isso porque feriria o princípio da vida e a dignidade humana de ter um fim em si mesma.

Assim, Kant acredita que a humanidade pode agir de maneira autônoma, regando a vontade com o uso da razão, que leva a ações morais à priori, universalmente válidas. Este prin-

cípio da autonomia é a terceira formulação do Imperativo Categórico, que seria o contrário do Imperativo Hipotético. Esse último se basearia em formulações de máximas morais conforme a subjetividade e inclinações, enquanto que aquele visa a universalidade das máximas morais.

Há outras duas formulações do Imperativo Categórico que também levam ao fato de toda a humanidade ser racional e capaz de agir de tal forma. A primeira é da universalização das máximas (mandamentos morais), onde todos podem pensar que suas ações morais poderiam vir a se tornar leis universais de ação pelo seu querer. A segunda formulação de tal Imperativo é a respeito da dignidade humana, de ser racional e possuir um fim em si mesma.

Isso tudo que foi exposto leva Kant a pensar na possibilidade de um Reino dos Fins, em que toda a humanidade agiria de forma racional e autônoma, conforme leis universais e atemporais à priori, se autolegislando, conforme o Imperativo Categórico, isto é, por dever. O regramento dos instintos entra em questão, uma vez que é o necessário quando se é racional.

Feito a explanação do conteúdo, realizou-se uma dinâmica onde havia várias questões morais e questões acerca do conteúdo em uma caixa. Essa caixa foi passando entre eles, organizados em círculo, enquanto tocava uma música. Ao parar a música, a pessoa que estava com a caixa deveria sortear uma questão e comentar sobre. As questões eram a respeito da ética dos dois Filósofos tratados em sala de aula, comparando-os e distinguindo os conceitos definidos por cada um deles. Além disso, as principais questões foram de posicionamento ético diante de dados morais, conforme os autores. Importante destacar que ambos os autores visam um regramento dos instintos pela razão para um agir ético.

## Metodologia

Em meio aos métodos de ensino de Filosofia propostos por Silvio Gallo, está aquele em que se trabalha conceitos já montados ao longo da história da filosofia e, a partir dele pensar acerca do presente e desenvolver a atividade própria da filosofia. Segundo esse autor, a filosofia se caracteriza por três fatores: pensamento conceitual, caráter dialógico e crítica radical. Pode-se visualizar tais definições nas palavras do próprio autor:

1. trata-se de um **pensamento conceitual**: enquanto saber, ela é sempre produto de pensamento, é uma experiência de pensamento. Mas o que caracteriza a filosofia, como veremos a seguir, é que ela é uma experiência de pensamento que procede por conceitos, que cria conceitos, à diferença da ciência e da arte.

2. apresenta um **caráter dialógico**: ela não se caracteriza como um saber fechado em si mesmo, uma verdade dogmática, mas como um saber que se experimenta, que se confronta consigo mesmo e com os outros, que se abre ao diálogo com outros saberes, um saber aberto e em construção coletiva.

3. possibilita uma postura de **crítica radical**: a atitude filosófica é a da não-conformação, do questionamento constante, da busca das raízes das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apresadas (GALLO, p. 23, 2005).

Com vista no dito de Silvio Gallo, a filosofia se trata de uma experiência de pensamento baseada em conceitos já postos. Além disso, por ser um exercício do pensamento de modo crítico, não se conforma com definições dogmáticas, que são o

oposto da atitude filosófica. A posição crítica a partir do que já foi pensado e do que está a nossa volta, é essencial para o filosofar.

Desse modo, além de apresentar conceitos que compõem a história da filosofia, pode-se estimular os alunos à reflexão de problemas que perturbam a humanidade, ou problemas referentes à sociedade que estão inseridos. Sendo por esse motivo que se optou por explanar o que define a ética aristotélica e kantiana, a fim de usá-las como meio para questionamentos acerca de problemas éticos e morais presentes quando se vive em grupo e quando se trata de seres racionais.

Sendo assim, foram levantados vários problemas para serem discutidos com os alunos em meio à exposição do conteúdo, assim como uma dinâmica, que consistiu em: em uma caixa pequena haviam várias perguntas ou posicionamentos acerca do conteúdo estudado e das discussões realizadas e estimuladas nas aulas anteriores, assim como afirmações ou “dilemas” morais. Os alunos deveriam se organizar em círculo, quando tocava uma música enquanto a caixa passava por todos eles. Ao parar a música, a caixa também parava, isto é, quem estivesse com ela, teria que sortear uma das considerações de dentro da caixa e comentar acerca ou responder se fosse uma pergunta.

Além dessa dinâmica como forma de avaliação e estimulação do pensamento e diálogo acerca dos problemas postos, fora proposto ainda uma dissertação acerca de uma questão moral, para ser respondida nessa forma textual e com base nos conceitos vistos nos referidos filósofos.

Por se tratarem de alunos do magistério, os quais foram expostos às aulas, o principal objetivo foi incentivar e demonstrar a necessidade do senso crítico para a educação enquanto promotora da cidadania. Esses alunos poderão trabalhar com a educação infantil, etapa que reflexões e curiosidades são afloradas, mas que podem ser reprimidas conforme a educação que recebem, podendo se tornar adultos comuns e aceitadores de

dogmas. Desse modo, cabe ao professor da educação infantil, principalmente, reforçar e manter no aluno esse senso questionador e pensante. Para tanto, o professor deve estar preparado, isto é, precisa ser minimamente esclarecido, como afirmava Kant (2010).

Neste caso, mais que em outros, é extremamente necessário o desenvolvimento das habilidades mencionadas referentes a BNCC. Por se tratar da formação de professores, que têm a responsabilidade com a formação de cidadãos ativos no meio em que vivem. Por esse motivo, esforçou-se pela estimulação do pensamento crítico reflexivo nesses alunos de magistério, para a contribuição, nem que de modo breve, aos seus respectivos esclarecimentos.

Com isso, se teve em mente uma aula expositiva do conteúdo histórico, isto é, do que foi pensado pelos filósofos mencionados. Esse conteúdo deveria servir de base para discussões éticas e morais de modo atemporal, sempre voltando para a vida prática do aluno. Esse método de discussões tem por objetivo inserir a filosofia na vida do aluno, de modo que esse considere necessário ou, ao menos, não julgue como “chato”, o filosofar e a busca pelo saber. O uso da retórica durante a exposição do conteúdo visa tornar a aula uma roda de conversas, de modo leve e agradável, não sendo um peso ao aluno. O uso de dinâmicas também contribui para essa suposta leveza e agradabilidade da aula. Desse modo que foi trabalhado tal conteúdo e reflexões acerca da ética e da moral.

## Conclusões

Diante das dificuldades para o ensino, principalmente de Filosofia, a retórica e a aplicação um tanto quanto práticas da Filosofia, faz-se necessário. Sabe-se que a Filosofia não possui essa finalidade utilitária, mas se trata de algo bom por si mesma. Entretanto, boa parte das pessoas e dos alunos, não

querem se ocupar daquilo que parece sem utilidade. Por esse motivo, deve-se fazer mostrar a filosofia presente em cada passo de seus cotidianos, a fim de levá-los a filosofar.

Como tais conteúdos com mencionadas metodologias foram ministradas em uma turma de magistério, julga-se mais importante ainda o esclarecimento, conforme Kant (2010), desses alunos, uma vez que serão professores da educação infantil. Isso exige grande responsabilidade, o que, na maior parte das vezes, não se verifica em tais alunos. Por esse motivo, utilizou-se da retórica para a exposição do conteúdo, a fim de fazê-los pensar acerca do mesmo e do que os rodeia. Se isso ocorrer uma vez, é um passo para as próximas reflexões com teor filosófico.

Com esses métodos e dinâmicas, os alunos se sentiram mais à vontade para participar da aula, fazendo perguntas ou outras considerações. Percebe-se resistências por parte dos alunos ao filosofar, pois preferem a comodidade da ignorância do que o caminho árduo da busca pelo saber. A comodidade proporcionada pela falta de senso crítico é geralmente a optada. Mas, sabe-se que não haverá progresso enquanto a humanidade permanecer em tais condições. A injustiça se faz presente em cada esquina, a intolerância e violências. O estudo da filosofia e reflexões acerca do cotidiano e daquilo que é tomado como normal ou daquilo que as pessoas se fazem indiferentes (como algum tipo de violência, depressão, atitudes imorais ou injustas e entre outros exemplos), leva ao questionamento e possibilidade de mudanças.

## Referências

- ARANHA, M, L, A; MARTINS, M, H, P. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2e ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- ARISTÓTELES. **Ética à Nicômaco**. (Trad.: Mario de Gama) Cury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7961-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-201pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7961-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-201pdf&Itemid=30192) >. Acesso em: 23 de agosto de 2019.
- GALLO, S. **A Filosofia e seu Ensino: Conceitos e Transversalidade**. Rio de Janeiro, v.13, n.1, pp.17-35, 2006.
- KANT, I. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. (Trad.: Paulo Quintela) EDIÇÕES 70, Lisboa, 2007.
- \_\_\_\_\_. O que é o esclarecimento? In: **Textos Seletos**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 63-71.
- SILVA, S, L. **A Ética das Virtudes de Aristóteles**. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio Sinos, 2008. p. 78.



# A ÉTICA EM ESPINOSA A PARTIR DOS QUATRO PASSOS METODOLÓGICOS DE SILVIO GALLO

Odair José Nunes da Silva<sup>1</sup>

## Introdução

O ensino de Filosofia na atualidade tem sido um grande desafio. São inúmeros os fatores adversos à prática docente, entre eles a falta de interesse dos discentes e o curto tempo para o desenvolvimento do conteúdo. Diante desse cenário é oportuno questionar o seguinte ao elaborar um plano de aula: de que tema falar, como desenvolvê-lo e como fazer com que os alunos se interessem pela discussão. Entre as várias propostas metodológicas interessantes para o planejamento e o desenvolvimento do trabalho docente está a de Silvio Gallo, em “A Filosofia e seu Ensino: Conceito e Transversalidade” Neste artigo, a partir da noção deleuzo-guattariana de filosofia, Gallo estabelece quatro passos metodológicos para o ensino de Filosofia, a saber: sensibilização, problematização, investigação e conceituação, os quais serão detalhados ao longo deste texto. Cabe destacar que a proposta de Gallo não representa a única via para o ensino de Filosofia e não pretendemos afirmar que essa metodologia seja a mais adequada. Porém, justifica-se que, para os docentes iniciantes que ainda não desenvolveram um método próprio, trata-se de uma proposta de grande valor.

A concepção de ensino de Filosofia apresentada por Gallo pode ser resumida a partir do que se segue. Segundo o autor:

---

<sup>1</sup> Acadêmico do 4º ano do curso de Filosofia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e bolsista do Programa Residência Pedagógica.

“[...] não podemos tomar a filosofia apenas como um conjunto de conteúdos historicamente construídos para serem transmitidos, passados de geração em geração.” (GALLO, 2006, p. 18). Pensar a filosofia como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos significa a morte do pensamento filosófico, pois a filosofia constitui-se como um ato, um pensamento que não cessa. Em outras palavras, o que o autor propõe é que o ensino de filosofia corresponde ao ensino do ato de filosofar, ou seja, de uma experiência de pensamento e da criação de conceitos. No entanto, tal ato não deve ser algo totalmente desconectado com a História da Filosofia, tampouco, devemos expor os conteúdos apenas de modo histórico. Isso implica certas dosagens e o aprimoramento de uma habilidade docente de saber articular o desenvolvimento de uma reflexão filosófica nos discentes, com base na tradição filosófica, ao mesmo tempo em que os temas sejam discutidos a partir de algo que lhes é próximo, sem haver um deslocamento total do conteúdo. Nesses termos, Gallo propõe o trabalho didático como uma “oficina de conceitos”: “Falar em oficina de conceitos é falar em experimentação, que remete ao novo, à criação [...]” (GALLO, 2006, p. 26). Trata-se de uma experimentação em que o pensamento reflexivo assume papel central, tanto para a definição de conceitos bem como para a criação de novos conceitos.

Para o desenvolvimento da oficina de conceitos, Gallo propõe a organização da turma em círculo, para propiciar o diálogo de modo igual entre professor e aluno. A estrutura da aula, segundo essa proposta é a seguinte, de modo sucessivo: 1. Sensibilização; 2. Problematização; 3. Investigação; 4. Conceituação. Segundo Gallo, a sensibilização é o momento para “[...] chamar a atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema “afete” aos estudantes.” (GALLO, 2006, p. 27). A problematização, como já sugere, implica em tornar o tema como um problema, ou seja, “[...] fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções.” (GALLO, 2006, p. 27). Por sua vez, a investigação trata da busca

das soluções ao problema apresentado, se servindo de conceitos e da história da filosofia. Por fim, a conceituação trata de “[...] recriar os conceitos encontrados, de modo a equacionarem nosso problema, ou mesmo de criar novos conceitos.” (GALLO, 2006, p. 28).

Considera-se que a proposta de Gallo busca fazer com que seja promovido o debate a partir das ferramentas filosóficas, isto é, os conceitos, o pensamento reflexivo e a argumentação, de modo a realizar uma experiência de pensamento filosófico. Isso torna o aluno capaz de se tornar um agente ativo no aprendizado, não um mero receptor de informações ou conteúdos.

### **Desenvolvimento da proposta metodológica**

O objetivo de nosso estudo, conforme mencionamos anteriormente, é de atestar o funcionamento da metodologia proposta por Silvio Gallo em turmas do Ensino Médio, a fim de verificar as possibilidades e seus limites a partir da estruturação e desenvolvimento do trabalho docente, conforme os passos metodológicos mencionados acima. Sabe-se que o ensino de Filosofia está inserido em um contexto de certo desinteresse pelo pensar, ou seja, os discentes apresentam dificuldades em realizar um raciocínio lógico, em encontrar problemas e em discutí-los, bem como em debater a partir da formulação de argumentos.

Como, então, poderíamos reverter esse quadro? Ora, entende-se que, para o desenvolvimento do pensamento filosófico, são necessárias algumas habilidades específicas à Filosofia, como por exemplo, a atividade crítica, a argumentação, a discussão regrada por ideias, a conceituação, a identificação de problemas e a resolução desses. Defendemos que a proposta de Gallo (2006, p. 25) contempla tais habilidades: “[...] a aula precisa adquirir um caráter prático, investigativo, dinâmico e sem,

no entanto, cair no senso comum e no ‘opiniorismo’, sem perder a dimensão estritamente filosófica do conceito”. Em outra passagem, Gallo diz o seguinte em relação aos resultados esperados com o formato de aula proposto: “Importa que cada estudante possa passar pela experiência de pensar filosoficamente, de lidar com conceitos criados na história, apropriar-se deles, compreendê-los, recriá-los e, quem sabe, chegar mesmo a criar conceitos próprios” (GALLO, 2006, p. 26).

Conforme as palavras do autor, a aula não deve ser desenvolvida tratando de problemas deslocados da História da Filosofia, pois é ela que fornece os conceitos para a experiência do pensar filosoficamente, porém, não se deve tratar apenas de elementos históricos, o que de certa forma configuraria uma mera transmissão de tais elementos sem qualquer processo de problematização ou reflexão. Em razão disso, procuramos planejar o desenvolvimento da aula em paralelo com a História da Filosofia e com os quatro passos metodológicos em questão. Além disso, os artigos “A Ética de Espinosa”, de autoria de Ramiro Marques (ano??), e “A Ética como *Conatus* de Espinosa”, de autoria de Ana Pedro (ano??), serviram de referencial teórico para o desenvolvimento do conteúdo. Também se utilizou como referência a obra “Espinosa: uma filosofia da liberdade”, de autoria de Marilena Chauí(ano??). A aula se desenvolveu a partir da exposição oral, de forma dialogada, com o uso dos seguintes recursos didáticos: aparelho de projeção em vídeo (para a exibição de slides), quadro negro e giz. Cabe agora relatar como ocorreram as aulas.

A atividade teve como primeiro passo a delimitação do tema, *A ética em Espinosa*. A temática foi trabalhada em três turmas dos segundo ano do Ensino Médio, com aproximadamente quarenta alunos cada, todas s do período matutino. Vale destacar que o recorte temático foi proposto pelo coautor e preceptor do Programa Residência Pedagógica, este que definiu os assuntos específicos que deveriam ser abordados em sala de aula, a saber, as concepções de Deus, homem, liberdade, bem e mal, e

o *conatus*. Na etapa seguinte, foi realizada a seleção da bibliografia para a fundamentação teórica, bem como a elaboração do Plano de Aula (anexo I).

Antes de descrevermos a experiência obtida no trabalho docente, cabe destacar que não foi possível aplicar a “Oficina de Conceitos” nos moldes propostos por Gallo, pois, devido à grande quantidade de alunos e pouco espaço na sala de aula, era totalmente inviável organizá-los em círculo. No entanto, buscou-se promover o debate e a reflexão acerca do tema e dos conceitos. A aula foi idealizada de modo a atender os quatro passos metodológicos propostos por Silvio Gallo, sendo que para a sensibilização buscou-se chamar a atenção dos alunos a partir dos pontos a seguir. Logo após a apresentação do tema ao público discente, foi exibida uma imagem de Adão e Eva que representa o ato em que comem o fruto proibido, com o propósito de sensibilizá-los a partir de algo que lhes é familiar. Em seguida, foi questionado ao público discente se conheciam a história que corresponde ao ato e, sendo a resposta afirmativa, solicitamos para que um dos alunos a contasse. Após o término da participação, questionamos se sabiam qual o conceito que definia a possibilidade de escolha a qual Adão e Eva estavam sujeitos. Vários alunos responderam que se tratava do livre-arbítrio. A fim de fomentar o debate e entrar na problematização, próximo passo proposto por Silvio Gallo, oferecemos a visão conflitante de Espinosa, para o qual não há livre-arbítrio e a liberdade é apenas para o mal. Procuramos estabelecer, a partir da visão do autor, que a liberdade que Adão e Eva possuíam não é uma liberdade no sentido pleno, já que está condicionada ao fato de seguir o que o Deus cristão designa, pois, caso contrário o indivíduo recebe uma punição. Trata-se, portanto, de uma liberdade que acarreta em culpa.

O próximo passo foi estabelecer um novo problema, a partir destas questões: o que é liberdade? Somos indivíduos livres? Houve várias tentativas de respostas à primeira pergunta, como: “É a livre escolha”, “É poder fazer aquilo que desejar”;

“É a liberdade de pensamento”. Entre tais respostas, consideramos a mais problemática a que diz que liberdade é poder fazer aquilo que desejamos. Procuramos mostrar que tal postura geralmente é imoral, de modo a ocasionar conflitos e desordens. Sobre se somos indivíduos livres, vale destacar que houve uma divisão de opiniões nas turmas, no 2º ano A, grande parte afirmou que somos indivíduos livres, ao passo que nas turmas 2º ano B e 2º ano C, grande parte respondeu de modo negativo. Na sequência, procuramos saber por que se posicionavam favoráveis ou contrários. Os que se posicionaram favoráveis argumentaram, a partir de um viés oferecido pela religião, que o livre-arbítrio, enquanto liberdade de escolha, lhes dava liberdade. Os que se manifestaram de forma contrária disseram que não possuíam liberdade, já que vivem em uma sociedade que lhes impõe certas regras e costumes. Alguns citaram inclusive exemplos, como o fato de frequentarem as aulas, sendo que isso se tratava de uma imposição dos pais, não uma escolha pessoal. Em resposta aos que disseram ser livres, apresentamos a definição de Espinosa de que o homem não é livre, pois é determinado de modo externo. Aos que se manifestaram de modo contrário, buscamos estabelecer que o sistema ético de Espinosa possibilita mais liberdade ao indivíduo do que a tradição cristã, a partir de um pensar racional, livre de superstições e da irracionalidade.

A próxima etapa foi em manter a contraposição entre os valores da tradição cristã e a ética de Espinosa, passando por noções de Deus, de homem, de bem e mal, de modo a investigar nesses dois polos como é alcançada a felicidade. A partir de então, os discentes puderam tirar suas próprias conclusões e definir, a partir dos conceitos abordados, após o que investigaram, se o homem possui mais liberdade a partir dos valores cristãos, ou, a partir do sistema ético de Espinosa, este que funda uma concepção diversa de Deus, de homem e de liberdade.

## Considerações finais

Acredita-se que o resultado a partir da aplicação dos quatro passos metodológicos propostos por Silvio Gallo foi satisfatório em todas as turmas. Uma das maiores dificuldades no ensino de filosofia é despertar o interesse do aluno em relação aos problemas filosóficos, contudo, a partir de tal metodologia isso foi possível em grande parte. Além de buscarem fornecer respostas aos problemas, uma parte considerável dos discentes buscou repensar tais questões a fim de formular novos questionamentos. Isso significa que os problemas levantados lhes provocaram a reflexão, e que, quando formularam outros problemas a partir das respostas dadas, não estavam satisfeitos com a resolução oferecida, o que indica, de fato, que alcançaram o objetivo da aula: a experiência do pensamento filosófico. Outra constatação obtida por meio da aplicação dessa metodologia foi o fato de grande parte da turma do 2º ano A ter apresentado uma posição favorável ao livre-arbítrio, de modo a defendê-la argumentativamente, exercitando uma ferramenta filosófica. Por outro lado, isso significa que eles apresentam dificuldades em discutir perspectivas, sendo que assumem apenas uma como “verdadeira”. Por fim, considera-se que os quatro passos metodológicos propostos por Silvio Gallo oferecem resultados satisfatórios, visto que possibilita o desenvolvimento do debate, da busca pela resolução dos problemas filosóficos, bem como a formulação de novos problemas, assim como do desenvolvimento do pensamento filosófico, da argumentação e da conceitualização.

## Referências

CHAUI, M. **Espinosa: uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Editora Moderna, 1995. 56 p.

- GALLO, S. A Filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **Ethica**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p.17-35, maio 2006.
- MARQUES, R. **A Ética de Espinosa**. 2019. Disponível em: <[http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica\\_pedagogia/A%20%C3%89TICA%20DEESPINOSA.pdf](http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20%C3%89TICA%20DEESPINOSA.pdf)>. Acesso em: 03 set. 2019.
- PEDRO, A. A Ética como conatus de Espinosa. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, v. 29, n. 1, p.26-36, jun. 2013.

# UMA TROCA DE CONHECIMENTOS NO ENSINO MÉDIO: SENSIBILIZAR É PRECISO

Matheus Brudeki<sup>1</sup>

## Introdução

O presente texto apresentará a importância da sensibilização em uma aula de filosofia no ensino médio, minha concepção sobre essa importância deriva da leitura dos textos de Silvio Gallo e, principalmente, das experiências proporcionadas pelo projeto Residência Pedagógica no colégio Visconde de Guaruapuava. Durante todo o ano de 2019, tive a oportunidade de vivenciar a realidade em sala de aula por meio de observações e intervenções pedagógicas, desta forma um dos aspectos que mais me chamou a atenção foi a importância do momento de sensibilização dos alunos, posso justificar essa importância que reconheci em dois pontos: 1) a sensibilização aproxima o aluno do professor e, principalmente, a realidade que determinado filósofo viveu. 2) a sensibilização torna mais evidente para os alunos que a filosofia tem sim sua importância, pois por meio da sensibilização o problema que antes era somente do filósofo se torna um problema da vida dos alunos em seu cotidiano.

## O reconhecimento do desafio principal

---

<sup>1</sup> Professor supervisor: Evandro Oliveira de Brito (evandro@unicentro.br, DEFIL); professor preceptor: Tharsis Maurício Rezende (tharsismr@bol.com.br). Agradecemos o investimento financeiro da CAPES pela bolsa do Programa Residência Pedagógica em Filosofia.

Atualmente é muito comum um descaso com a filosofia por aqueles que pouco conhecem esta magnífica área do conhecimento. A filosofia é atacada de maneiras variadas: críticas caluniosas; cortes em investimentos; preconceitos com temas da filosofia e, o pior dos ataques, uma desconsideração com aqueles que se dedicam a compreender os inúmeros problemas que esta área do conhecimento se dedica a refletir. Esses ataques que a filosofia sofre estabelece uma imagem limitada e inadequada sobre os conhecimentos filosóficos. Desta forma, o professor ao entrar em sala de aula com intuito de apresentar aos alunos os inúmeros temas da filosofia tem como desafio não só ordenar o aprendizado dos alunos, mas também em demonstrar que esta área não é algo distante reservado a uma pequena elite e, que na verdade, a filosofia está em todos os âmbitos da vida humana. Esse desafio não é nada fácil, haja vista que o professor possui um tempo muito curto em sala de aula com os alunos, mas com o empenho necessário e com a metodologia adequada é possível ao menos demonstrar que a filosofia está próxima de todos e está muito distante de se tornar inútil como alguns ignorantes alegam.

Percebendo nas observações anteriores que a sensibilização era de suma importância para aproximar os alunos do problema filosófico, tive como finalidade, durante as aulas introdutórias, apresentar o problema sem antes determinar qual seria o filósofo que nos ajudaria, desta forma criei um problema que corresponderia à nossa realidade e depois busquei na concepção do filósofo uma resposta aos problemas levantados em sala.

### **A experiência de sensibilizar**

Para dar entrada no tema da aula foi feito uso de brincadeiras, para descontrair e também para prender a atenção dos

alunos, ao falar que estava feliz pela vitória de um time de futebol os alunos já se posicionaram e, pouco a pouco, a sensibilização do problema filosófico foi se estabelecendo. Depois de uma conversa descontraída a questão que surgiu foi: Será que exercemos a autonomia ao escolhermos nossos times de futebol? Cuidei para não apresentar a resposta diretamente e questionei vários alunos sobre o que eles achavam que constitui um sujeito autônomo, uns mais próximos da perspectiva do autor outros já um pouco mais distantes, mas ainda assim todos os alunos que se posicionaram em sala de aula já tinham concebido que a questão sobre a autonomia não era um problema reservado da filosofia e que, na realidade, era um problema que vivemos diariamente em nossas vidas. Mesmo sabendo que os alunos já haviam concebido o problema continuei apresentando a eles várias situações em que, aparentemente, exercemos nossa autonomia, mas podemos estar enganados sobre o que é ser autônomo, por exemplo, quando as redes sociais direcionam o conteúdo que é apresentado em nossa timeline e nós julgamos exercer nossa autonomia ao escolher seguir outra figura que está presente na mesma rede social, novamente surge a questão: será que exercemos nossa autonomia em nossos dias ou sempre haverá um tutor sobre nós? Aproveitando o momento oportuno, que já havia surgido, me segurei para manter o foco na sensibilização e apresentei aos alunos que o autor a ser trabalhado durante a aula descrevia o que poderia ser a autonomia, destacando o posicionamento de Kant em alguns trechos do texto *O que é o esclarecimento?*

Alguns alunos ficaram surpresos que um filósofo que viveu há muito tempo poderia responder as questões que surgiram durante a aula e, somente neste momento, comecei a apresentar aos alunos o lado teórico da aula. Levando em conta que o tema central da aula era sobre a ética kantiana, o conteúdo foi apresentado da seguinte forma: Primeiramente segui apresentando qual era o filósofo que nos ajudaria. Fazendo uso do multimídia expus uma foto de Immanuel Kant (1724-1808) e destaquei que

esse autor é um dos principais nomes da filosofia, que seus estudos têm grande relevância para todas as áreas do conhecimento. Evidencia disso é que suas obras visam responder perguntas como: O que podemos conhecer? Como devemos agir? O que se pode esperar? A resposta à questão sobre como devemos agir caracteriza a parte ética dos estudos de Kant e apresentei para os alunos que seria a reflexão sobre essa questão que nos daria uma luz para responder às questões anteriores. Escrevi no quadro o nome das obras em que o autor reflete sobre as questões éticas: *Crítica da Razão Prática* (1788) e *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785). Em vista que o tempo em sala é muito curto, o restante da aula ficou para o dia seguinte.

### **A continuidade da sensibilização**

Na aula seguinte retomei as problemáticas que foram levantadas na aula anterior, coloquei todos os pontos que os alunos lembraram na lousa e acrescentei os pontos que seriam trabalhados durante essa aula. Continuei utilizando de uma linguagem mais próxima da linguagem dos alunos a fim de seguir com o intuito de mantê-los sensibilizados com os problemas e de aproximá-los do pensamento do filósofo. A partir disso segui com a aula destacando que, para Kant, se existe um princípio moral (um princípio que determina as ações do homem), ele deve ser válido universalmente, qualquer homem em qualquer lugar deve seguir de acordo com esse princípio. Expondo que o projeto ético kantiano tem como fundamento três ideias básicas: 1) ideia do moralmente bom: 2) imperativo categórico 3) princípio da autonomia. Todos esses pontos são elementos necessários à moralidade e destaquei que esses elementos não possuem caráter empírico, pois representam um fato da razão *a priori* analisado subjetivamente. O conceito de *a priori* já havia sido apresentado aos alunos, desta forma não precisei reter muito tempo para esclarecer sobre o que isso seria.

Em seguida retomei o problema da autonomia que tínhamos proposto na aula anterior, e assim dei entrada à concepção do filósofo sobre a autonomia. Enfatizei para os alunos que a autonomia é um conceito chave em todo projeto kantiano, e em sua ética é considerada como princípio moral supremo. A autonomia nessa concepção é a capacidade autolegisladora de cada sujeito, destaquei no quadro que a liberdade é um pressuposto básico para Kant, pois é ela que garante a possibilidade de escolha. Assim respondemos a primeira questão que levantamos na aula anterior, será que exercemos nossa autonomia quando escolhemos nosso time de futebol? Brincando com a turma, com intuito de prender a atenção dos alunos na aula, expus que no meu caso não houve liberdade de escolha no momento de decisão sobre qual time seria o meu e que desta forma não pude ser autônomo na decisão que foi tomada, mas em seguida demonstrei o que é um sujeito autônomo para Kant: Um sujeito autônomo é aquele que tem a capacidade de tomar decisões somente pelo jugo da razão própria, que pensam por si mesmo, representando leis que determinam suas ações, esses sim, podem de ser considerados como autônomos. Para manter a atenção dos alunos questionei se eles se consideravam autônomos, a resposta que era esperada surgiu rapidamente: “quando meus pais pararem de mandar em mim serei autônomo”. Aproveitei para destacar que eles poderiam exercer a autonomia em outros aspectos de suas vidas e que o fato de ainda receberem ordens de seus pais não proíbe eles de exercerem a autonomia em vários momentos do cotidiano de cada um.

Retomando o problema da aula apresentei que o maior propósito de Kant é fundamentar um princípio moral que seja universalmente válido. O autor parte da concepção que toda ação deve ser pensada por máximas morais e assim concebe que o ser racional tem consciência da realidade de uma lei moral; essa lei pode ser entendida como uma ideia que se impõe à razão, livre de qualquer influência empírica e capaz de produzir um sentimento de respeito que induz a uma ação moral, seja

através de uma boa vontade ou imposta pelo dever. Mais uma vez fui interrompido pelo tempo, mas ainda estava dentro do programado.

Na aula seguinte retomamos quais eram os pontos que havíamos discutido nas aulas anteriores, com o auxílio do multimídia esse processo de retomar os pontos se tornou mais fácil do que eu esperava. Aparentemente a turma tinha compreendido muito bem a concepção kantiana sobre a ética e acredito que grande parte desse mérito se direciona ao momento de sensibilização, pois enquanto os alunos relembavam os problemas das aulas anteriores logo se apresentavam os exemplos e as conversas que se estabeleceram nas outras aulas sobre a filosofia moral de Kant.

Como combinado com o preceptor, essa foi a última aula antes da atividade avaliativa sobre a ética kantiana, desta forma cuidei de sistematizar em slides tudo que já havia sido apresentado e todo o conteúdo que discutiríamos naquela mesma aula. Sendo assim, logo após a retomada, apresentei aos alunos que Kant tenta encontrar um ponto de vista moral do homem comum, questionando suas condições e modificações necessárias para o aprimoramento moral. A vontade absolutamente boa refere-se à capacidade de agir segundo a representação de leis e está relacionado ao conceito de boa vontade. Trata-se de uma vontade com princípios que concordam necessariamente com as leis morais.

### **É boa em si mesmo, sem qualquer interesse ou intenção**

Os alunos que já estavam mais à vontade durante a aula já levantaram a questão: “será que podemos ter uma vontade que seja boa em si mesma?”. Essa pergunta soou como música a meus ouvidos, pois era exatamente o ponto em que entraríamos logo em seguida. Apresentei a resposta aos alunos da seguinte maneira: A vontade humana não é absolutamente boa,

porque não age unicamente pela razão, deixando-se ser guiada por seus desejos e inclinações. No entanto, enquanto ser racional, o homem reconhece objetivamente o moralmente bom, assim como tem consciência da subordinação da sua vontade a uma lei objetiva e necessária. Uma ação moralmente boa deve ser praticada por dever e conforme o dever, tendo seu valor moral não no resultado ou objeto, mas na máxima que a determina. Kant considera a vontade como a faculdade de escolher somente aquilo que a razão, independente da inclinação, reconhece como necessário e bom, mas em alguns momentos a vontade é submetida aos desejos sensíveis, posicionando-se em desacordo com a razão, para evitar tal desacordo entre vontade e razão. Kant estabelece aquilo que chama de imperativo categórico.

Neste momento da aula os slides colaboraram muito, pois não foi tão simples aos alunos conceberem o modo como Kant distingue o imperativo categórico do hipotético. De modo mais resumido, os slides apresentavam que o imperativo hipotético são regras de conduta que estabelecem os meios para que se possa alcançar determinado objeto ou finalidade, as ações que são realizadas com o objetivo de alcançar algumas coisas. Os imperativos hipotéticos são separados em mais dois grupos: os imperativos de destreza que são regras práticas destinadas a atingir um determinado objetivo, esses são denominados imperativos técnicos da habilidade (arte); os imperativos da prudência representam conselhos indicados na escolha dos meios para alcançar a própria felicidade. Essa subdivisão ainda se enquadra na categoria de imperativo hipotético, pois a ação não é ordenada de maneira absoluta, mas somente como meio para alcançar determinado fim. De certo modo os imperativos hipotéticos são um pouco mais simples de exemplificar para os alunos.

Em seguida foi apresentado, de forma resumida, ainda com o auxílio de slides, que o *imperativo categórico* é a representação prática de uma ação objetivamente necessária por si

mesma, sem relação com qualquer interesse ou finalidade. Deixando evidente que o imperativo categórico é apodítico e tem como característica a universalidade e necessidade, e entre os imperativos é o único com caráter de lei prática, sendo considerado o imperativo da moralidade. Diferente dos demais, esse imperativo não se relaciona com a matéria da ação ou com o seu resultado, mas com a forma e o princípio de que ela deriva. Para destacar a diferença entre os princípios da vontade humana, Kant salienta que o querer segundo esses três princípios diferentes distingue-se também claramente pela diferença da obrigação imposta à vontade: ou são regras da destreza, ou conselhos da prudência, ou mandamentos da moralidade. Conforme Kant, o imperativo categórico é único, em sua forma fundamental, e apresenta a seguinte orientação: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal.”

O principal objetivo que foi determinado para as aulas era demonstrar que a filosofia moral tem muito a colaborar com os alunos. Desta forma buscou-se aproximar os alunos dos problemas da ética. A metodologia aplicada é a mesma proposta por Silvio Gallo em sua obra “Metodologia do ensino de filosofia”, em que o autor destaca que o papel do professor é apresentar o problema para que os alunos procurem a solução por meio da experiência do pensamento autônomo. Para tornar mais compreensível os problemas da filosofia, é adequado seguir um passo a passo durante a aula: sensibilizar, problematizar e conceitualizar.

Tendo isso em vista foi realizada uma aula expositiva contando com a participação da turma para dar andamento à aula; em alguns casos foi necessário direcionar a pergunta, mas logo a turma perdia a vergonha e começava a participar mais da aula. Ao utilizar uma linguagem mais próxima da vida dos alunos e demonstrar que todos iriam colaborar muito ao participar da aula, logo todos estavam ao menos prestando atenção nos debates que aconteciam sobre questões éticas.

Nas duas turmas que foram apresentadas as considerações sobre ética kantiana houve grande participação dos alunos e, ao usar de exemplos mais próximos da vida dos alunos, o problema que Kant tratava na obra já não estava tão distante. Em vários momentos houve participação daqueles que ficaram mais engajados com o debate, sendo que poucos alunos ficaram sem participar da aula. A linguagem utilizada aproximou os alunos do tema da aula, ao perceberem que situações do cotidiano também poderiam ser problemas para a filosofia, a participação aumentou muito sem perder o enfoque que estava sendo debatido durante as aulas. A metodologia empregada em sala de aula tornou mais visível o problema que estava sendo debatido e possibilitou aos alunos formularem seus próprios exemplos, proporcionando um ambiente diferenciado em relação às outras aulas observadas. A turma participou e se posicionou durante as aulas e percebia-se que os alunos estavam atentos ao embate e o mais importante é que o problema que antes era do filósofo se tornou de todos os alunos durante a aula.

A abordagem proposta por Silvio Gallo é, a meu ver, uma das melhores metodologias para o ensino de filosofia, pois ao sensibilizar a turma demonstrando que o problema que o filósofo tratou ainda se faz presente na vida de todos, também possibilitando que os alunos reflitam sobre os problemas para que eles relacionem suas conclusões com a do autor que está sendo apresentado. Isso torna a aula mais ativa ao possibilitar que os alunos tentem conceitualizar seus posicionamentos.

Entretanto, mesmo com bom aproveitamento em sala, a metodologia escolhida poderia não ter se adequado tão bem, cada turma é muito particular e em algumas situações é necessária uma abordagem diferente, mas, como destacado acima, a metodologia que não fica somente na apresentação do conteúdo e na memorização por parte dos alunos aparenta ser mais de acordo com o ensino de filosofia. Compreendo que o ensino e a aprendizagem de filosofia deve ser ativo, tanto o professor

quanto o aluno devem se colocar no lugar do filósofo para entender o problema que lhe impulsionou, compreender o porquê do problema torna mais fácil o aprendizado e o ensino. Foi assim desta maneira que as aulas foram conduzidas, tentando compreender o problema e encontrar a mesma solução ou outra melhor para os problemas da filosofia, demonstrando que os problemas da filosofia, neste caso a ética, sempre estarão presentes na vida de todos.

### **Considerações finais**

Não seria possível experiência tão valorosa sem o projeto residência pedagógica, que possibilita aos acadêmicos sentir na pele o que é ser professor em nossos dias. A contribuição do projeto é imensurável em vista da experiência que me proporcionou durante a formação. Projetos como o Residência Pedagógica só tem a colaborar com a formação acadêmica dos futuros professores por vários motivos, além de todo conhecimento adquirido por meio deste projeto não posso deixar de destacar que a colaboração financeira é muito significativa para os estudantes que, assim como eu, não possuem uma condição econômica familiar favorável ao ponto de não ser necessário trabalhar enquanto estuda, desta forma a bolsa proporcionada colaborou muito para a permanência de vários acadêmicos e serviu para muitos como mais um incentivo para sempre entrar em sala de aula disposto a apresentar da melhor forma o curso de Filosofia e toda a instituição da UNICENTRO. Sou muito grato a todos que se esforçaram para trazer e para manter o projeto do Residência Pedagógica durante esses dois anos que pude participar deste grandioso projeto que incentiva a docência de qualidade.

## Referências

DELEUZE, G. **A filosofia crítica de Kant**. Lisboa: Edições 70, 1963.

GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia - uma didática para o ensino médio**. Editora- Papirus 2012.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Disponível em: <[https://ufpr.cleveron.com.br/arquivos/ET\\_434/kant\\_metafisica\\_costumes.pdf](https://ufpr.cleveron.com.br/arquivos/ET_434/kant_metafisica_costumes.pdf)>. Acesso em: 24 jun. 2019.

\_\_\_\_\_ **Resposta à Pergunta: Que é esclarecimento?** Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2se-nafe/PDF/b47.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

“Uma vida sem pensamento é totalmente possível, mas ela fracassa em fazer desabrochar sua própria essência – ela não é apenas sem sentido; ela não é totalmente viva. Homens que não pensam são como sonâmbulos”

(Hannah Arendt)

CONCEPÇÃO:  
GRUPO DE PESQUISA  
ÉTICA, POLÍTICA E CIDADANIA  
DEFIL/UNICENTRO

