

RAFAEL BITTENCOURT SANTOS  
PRISCILLA TESCH SPINELLI  
(ORGS.)

ANAI DO



I Encontro de  
Filosofia e Ensino  
do Rio Grande do Sul



O *I Encontro de Filosofia e Ensino do RS* foi pensado e idealizado antes do período pandêmico pelo qual passamos, mas só pode ser realizado em novembro de 2020. Tínhamos por objetivo principal contribuir para a formação inicial e continuada de professores e professoras de Filosofia da Educação Básica, ao apresentar e discutir propostas didático-pedagógicas para o ensino de Filosofia, em especial (mas não apenas), para o Ensino Médio. Visávamos, ainda, discutir as tendências didáticas interdisciplinares no ensino de Filosofia, dada a recém aprovada Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os *Anais do I Encontro de Filosofia e Ensino do RS* são, assim, o retrato de um momento e do nosso esforço por entendê-lo e por avançar. A presença da Filosofia como disciplina obrigatória a partir de 2008 permitiu que chegássemos aqui com uma bagagem de experiências e reflexões, mas essa é ainda uma história recente, com muitos desafios em aberto quanto a currículo e práticas. Esses desafios são plurais. Dizem respeito não apenas às estratégias de ensino dos conteúdos filosóficos no nível e na realidade do Ensino Médio mas também à formação de professores nos cursos de licenciatura, à presença dessa disciplina ao lado de outras cuja trajetória na escola é muito mais antiga e legitimada, à presença/ausência de professores qualificados, ao tempo dedicado a esses assuntos, à sanha reformista e controladora das secretarias e conselhos de educação. Ademais, estamos no limiar de outro momento: o Novo Ensino Médio. Nossas discussões apontam para o temor que a filosofia não tenha sua especificidade preservada, que as legítimas preocupações filosóficas e sua prática formadora sejam vulgarizadas em auto-ajuda e práticas tipo *coaching*, que motivam muito, mas orientam muito pouco.

Nos dias 19 e 20 de novembro, quinta e sexta-feira, iniciamos o evento, retomando-o e finalizando-o nos dias 23 e 24, segunda e terça-feira da outra semana. Os Grupos de Trabalho (GTs) ocorreram à tarde e não foram transmitidos ao público, a fim de gerar um ambiente mais intimista e acolhedor; já as palestras ocorreram à noite e podem ser todas assistidas no canal do *Youtube* do *Janelas Filosóficas: universidade aberta à sociedade*.

**Inara Zanuzzi  
Priscilla Tesch Spinelli**



**Anais do  
I Encontro de  
Filosofia e Ensino  
do Rio Grande do Sul**



Anais do  
**I Encontro de  
Filosofia e Ensino  
do Rio Grande do Sul**

Organizadores  
**Rafael Bittencourt Santos**  
**Priscilla Tesch Spinelli**



**Diagramação:** Marcelo A. S. Alves

**Capa:** Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

**Arte de Capa:** Fernanda Gonçalves Araujo

**O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.**



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) [https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

SANTOS, Rafael Bittencourt; SPINELLI, Priscilla Tesch (Orgs.)

Anais do I Encontro de Filosofia e Ensino do Rio Grande do Sul [recurso eletrônico] / Rafael Bittencourt Santos; Priscilla Tesch Spinelli (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

195 p.

ISBN - 978-65-5917-287-0

DOI - 10.22350/9786559172870

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Filosofia; 2. Ensino; 3. Anais; 4. Estado; 5. Brasil; I. Título.

---

CDD: 100

Índices para catálogo sistemático:

1. Filosofia 100

# Sumário

## **Apresentação** **11**

---

Priscilla Tesch Spinelli

### **Parte I**

## **1** **19**

---

### **Sobre os sentidos e os lugares interdisciplinares da Filosofia**

Gisele Dalva Secco  
Priscilla Tesch Spinelli

## **2** **58**

---

### **Educação e a tendência à segregação social: (mais) um sério risco à democracia**

Ricardo Crissiuma

### **Parte II**

## **3** **85**

---

### **Grupo de Trabalho (GT) 1 - Ensino de Filosofia: Aspectos Conceituais (grupo A)**

Celso Eduardo Santos Ramos  
Fábio Cantergiani Ribeiro Mendes  
Fábio Gai Pereira  
Juliana Zehetmeyer Treichel Hilsinger  
Márcia Gabrielle Rodrigues Laux  
Maria Reilta Dantas Cirino  
Pedro Latro  
Pedro Angelo Miri  
Priscilla Tesch Spinelli  
Rafael da Silva Cortes

## **4** **108**

---

### **Registro colaborativo do GT 1, grupo A - Ensino de Filosofia: Aspectos Conceituais**

Celso Eduardo Santos Ramos  
Fábio Cantergiani Ribeiro Mendes  
Fábio Gai Pereira  
Juliana Zehetmeyer Treichel Hilsinger  
Márcia Gabrielle Rodrigues Laux  
Maria Reilta Dantas Cirino  
Pedro Latro  
Pedro Angelo Miri  
Priscilla Tesch Spinelli  
Rafael da Silva Cortes

---

**Grupo de Trabalho (GT) 1 - Ensino de Filosofia: Aspectos Conceituais (grupo B)**

Emiliano Kelm Duet Chagas  
Franco Nero Antunes Soares  
Gisele Dalva Secco  
Gustavo Gomes de Souza  
Inara Zanuzzi  
Marcos Calovi  
Mateus da Silva Pereira  
Michel Gustavo de Almeida Silva  
Michele Santos da Silva  
Rúbia Liz Vogt de Oliveira

---

**Registro colaborativo do GT 1, grupo B - Ensino de Filosofia: Aspectos Conceituais**

Emiliano Kelm Duet Chagas  
Franco Nero Antunes Soares  
Gisele Dalva Secco  
Gustavo Gomes de Souza  
Inara Zanuzzi  
Marcos Calovi  
Mateus da Silva Pereira  
Michel Gustavo de Almeida Silva  
Michele Santos da Silva  
Rúbia Liz Vogt de Oliveira

---

**Grupo de Trabalho (GT) 2 - Ensino de Filosofia: Aspectos Pragmáticos**

Daiana dos Santos Silva  
Fábio Cantergiani Ribeiro Mendes  
Fábio Gai Pereira  
Geverton Felipe Köhnlein  
Inara Zanuzzi  
Jucenir Garcia da Rocha  
Maria Reilta Dantas Cirino  
Matheus Genske Siqueira  
Michele Santos da Silva  
Pedro Latro  
Priscilla Tesch Spinelli  
Rafael da Silva Cortes  
Rúbia Liz Vogt de Oliveira



---

**Registro colaborativo do GT 2 - Ensino de Filosofia: Aspectos Pragmáticos**

Daiana dos Santos Silva  
Fábio Cantergiani Ribeiro Mendes  
Fábio Gai Pereira  
Geverton Felipe Köhnlein  
Inara Zanuzzi  
Jucenir Garcia da Rocha  
Maria Reilta Dantas Cirino  
Matheus Genske Siqueira  
Michele Santos da Silva  
Pedro Latro  
Priscilla Tesch Spinelli  
Rafael da Silva Cortes  
Rúbia Liz Vogt de Oliveira

---

**Considerações finais: Projeções**

Inara Zanuzzi



# Apresentação

*Priscilla Tesch Spinelli*<sup>1</sup>

O *I Encontro de Filosofia e Ensino do RS* foi pensado e idealizado antes do período pandêmico pelo qual passamos<sup>2</sup>. Sua realização presencial estava prevista para maio de 2020, com financiamento da FAPERGS<sup>3</sup>, mas só pode ser realizada mais adiante e remotamente, em novembro do mesmo ano. Tínhamos por objetivo principal contribuir para a formação inicial e continuada de professores e professoras de Filosofia da Educação Básica. Queríamos que, pela reunião de professores, professoras, pesquisadores e pesquisadoras de Filosofia, pudéssemos apresentar e discutir propostas didático-pedagógicas para o ensino de Filosofia na Educação Básica, em especial (mas não apenas), para o Ensino Médio. Visávamos, ainda, discutir as tendências didáticas interdisciplinares no ensino de Filosofia, dada a recém aprovada Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>4</sup>. Apesar da situação angustiante gerada pela pandemia, apesar do isolamento social em que todos nos encontrávamos, creio que atingimos nossos

---

<sup>1</sup> Doutora em Filosofia; Professora Adjunta do Departamento de Filosofia da UFRGS; docente orientadora do subprojeto *Interdisciplinar Biologia, Filosofia, Sociologia*, da Residência Pedagógica na UFRGS (2020-2022).

<sup>2</sup> A parceria para a concepção e idealização do *I Encontro* se deu com meu colega de Departamento Renato Duarte Fonseca e com a colega Rúbia Liz Vogt de Oliveira, do Colégio de Aplicação da UFRGS. Muitos outros/as colegas, no entanto, participaram da organização do evento, os/as quais mencionarei nos agradecimentos, ao final desta Apresentação.

<sup>3</sup> Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul. Fica aqui o registro dos meus agradecimentos à instituição e às pessoas que nos auxiliaram em todos os trâmites necessários para a aplicação parcial dos recursos recebidos.

<sup>4</sup> A base foi aprovada em dezembro de 2018, em meio a muita resistência por parte de professores, professoras e estudantes. Algumas das críticas a ela poderão ser conferidas nos textos que compõem estes *Anais*. Ressalto, por ora, que a versão aprovada difere grandemente das versões anteriores, discutidas amplamente pela sociedade civil com o MEC. A base aprovada pode ser consultada aqui: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Aqui é possível acessar o histórico da elaboração e instauração da base assim como as versões anteriores àquela aprovada: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>.

objetivos. O evento ocorreu bem e funcionou até mesmo como um arejamento e descanso para a situação que ainda estamos, infelizmente, vivendo.

O cansaço sentido com as telas e sessões *online*, já mesmo no momento de preparação do evento remoto, nos fez pensar em espaçar as sessões e procurar alternativas de atividades mais acolhedoras. Assim, em vez de quatro dias seguidos de atividades, como prevíamos, optamos por dividir o evento em dois momentos, intercalados por um final de semana; e, no lugar de termos apenas palestras, painéis e conferências, optamos por realizar também Grupos de Trabalho (GTs), momentos de estudo e discussão não transmitidos ao público, mas que pudessem gerar um produto a ser compartilhado posteriormente<sup>5</sup>. Foi assim que, nos dias 19 e 20 de novembro, uma quinta e sexta-feira, iniciamos o evento, retomando-o e finalizando-o nos dias 23 e 24, segunda e terça-feira da outra semana. Os GTs ocorreram à tarde, mas as sessões não foram disponibilizadas ao público; já as palestras ocorreram à noite e podem ser todas assistidas no canal do *Youtube* do *Janelas Filosóficas: universidade aberta à sociedade*<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> A ideia de fazer pequenos grupos de estudo e discussão foi inspirada pela experiência que tive na Prófase do X CIFE - Colóquio Internacional de Filosofia da Educação. *Afirmar, inventar, re-existir: o que pode uma educação filosófica? De 05 a 09 de outubro de 2020* (<http://filoeduc.org/10cife/home.php>). Éramos entre 10 e 12 pessoas em cada grupo, com a tarefa de ler e discutir as propostas escritas com as quais nos inscrevemos no evento. Ao final da terceira manhã, produzimos um documento colaborativo, refletindo o que pudemos articular ao longo dessas três manhãs. Foram momentos muito instigantes e produtivos, e o texto que produzimos ficou muito bonito, provocativo. Levei essa experiência aos colegas organizadores do nosso evento e eles acolheram imediatamente a ideia de fazermos grupos fechados de discussão. Foram imensas a alegria e a surpresa com as quais descobri, no primeiro dia do evento, ao expor a experiência que deu origem àquele formato de interação, que uma das participantes do nosso GT, Maria Reilta Cirino, professora e pesquisadora na UERN, era uma das idealizadoras e organizadoras do X CIFE!

<sup>6</sup> Link para a *playlist* do *I Encontro de Filosofia e Ensino do RS*: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLnYK5OSDqqMBEj38MugbPhtGzpZ8YC6n>

O *I Encontro de Filosofia e Ensino do RS* foi acolhido pelo *Janelas Filosóficas: universidade aberta à sociedade*, um projeto de extensão que veio à existência em julho de 2020, de iniciativa do Departamento de Filosofia da UFRGS e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFRGS, coordenado por mim e pelo colega Nikolay Steffens, que visa divulgar e acolher a produção de conhecimento filosófico e afins em âmbito acadêmico e extra-acadêmico. Trata-se de sessões ao vivo, organizadas por eixos temáticos, transmitidas pelos canais do *Youtube* do próprio *Janelas* (<https://www.youtube.com/channel/UCzG2HheNfjUdkwNTmfDoXg>) e do IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas) da UFRGS (<https://www.youtube.com/c/IFCHdaUFRGS/playlists>).

O que o leitor e a leitora encontrarão aqui nestes *Anais* são amostras, registros e alguns resultados do nosso encontro. Na *Parte I*, trazemos as amostras: a comunicação de Gisele Secco, do dia 19/11, cuja transcrição foi feita por mim e revisada por ela, e o texto elaborado por Ricardo Crisiuma, a partir da sua comunicação do dia 23/11. Junto a Ronai Pires da Rocha, Gisele abriu as sessões noturnas falando *dos sentidos e dos lugares interdisciplinares da Filosofia*, visando mostrar a potência interdisciplinar da filosofia no ambiente escolar. Tornando precisos alguns pontos e incluindo outros à sua comunicação ocorrida junto ao professor Nikolay Steffens, Ricardo nos traz reflexões acerca da *educação* e de uma *tendência à segregação social*, a qual deve ser compreendida como *(mais) um sério risco à democracia*. Estas são amostras porque são uma pequena parte das sessões noturnas transmitidas ao público.

Os registros e alguns resultados do encontro constituem a *Parte II* destes *Anais*. Nela, o leitor e a leitora encontrarão os textos que foram submetidos aos GTs. O GT 1, intitulado *Ensino de Filosofia: Aspectos Conceituais*, contou com 20 inscrições, de tal forma que foi preciso dividi-lo em dois grupos, A e B, para que pudéssemos de fato conversar. Já o GT 2, intitulado *Ensino de Filosofia: Aspectos Pragmáticos*, contou com 13 inscrições, as quais compuseram um único grupo. Propusemos a leitura prévia dos textos para que iniciássemos os GTs diretamente pela conversa e discussão. Ninguém apresentou o seu trabalho, mas todos os trabalhos foram lidos por pelo menos 3 das pessoas participantes. Assim, durante as tardes dos dias 19 e 20/11, reunimo-nos em nossos respectivos grupos, A e B, do GT 1, para debater nossas propostas de compreensão do ensino de filosofia, seus propósitos na escola, suas mais diversas acepções, os desafios conceituais que enfrentamos ao defender esta ou aquela presença da filosofia na escola. Ao longo das conversas, cada um dos grupos registrou por escrito, em um documento compartilhado, as ideias que estavam

sendo discutidas. O registro colaborativo encontra-se, aqui, após os textos submetidos ao GT 1, grupos A e B. Já durante as tardes dos dias 23 e 24/11, reunimo-nos no GT 2 para debater nossas propostas didáticas, tecer comentários às atividades concebidas e compartilhadas, fazer sugestões e tirar dúvidas acerca de procedimentos em sala de aula. Também nesse caso pudemos registrar nossa conversa em um documento compartilhado, o qual se encontra, aqui, após os textos inscritos para o GT 2. Finalizado o evento, Inara Zanuzzi e eu ajustamos e complementamos o que julgamos adequado nos documentos colaborativos, visando proporcionar a eles *alguma* fluidez, *alguma* unidade. Não buscamos torná-los uníssonos, totalmente coerentes ou devidamente ordenados, pois julgamos que se tratava do registro de *conversas, discussões, debates e trocas*, sem que sequer tenhamos buscado chegar a conclusões homogêneas ou definitivas que pudessem ser assim retratadas. Os textos seguem com a marcação de algumas cores, indicando que pessoas distintas, em momentos distintos, neles colaboraram, mas sem que a autoria possa ser reconhecida, pois não é o que, ali, importava e ainda importa. Os documentos colaborativos são, assim, a vitrine escrita mais fiel possível do que efetivamente ocorreu nessas tardes de novembro de 2020.

Agradeço imensamente o apoio ao evento dado pelo Departamento de Filosofia da UFRGS e pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFRGS. Agradeço também a parceria do Colégio de Aplicação da UFRGS, do Departamento de Filosofia da UFSM e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFSM. Por atuarem na organização do evento, meu muito obrigada a Rafael da Silva Cortes e Rúbia Liz Vogt de Oliveira (CAp-UFRGS); *merci bien*, Gisele Secco, Mitieli Seixas da Silva e Ronai Pires da Rocha (UFSM); muito obrigada aos e às colegas de Institutos Federais, da rede de ensino público e do ensino privado, Andréia Meinerz, Fábio Cantergiani Ribeiro Mendes, Fábio Gai Pereira, Gelson Weschenfelder e

Michele Santos da Silva; agradeço também a parceria e a disposição de Inara Zanuzzi, Nikolay Steffens, Renato Duarte Fonseca e Ricardo Crisiuma, colegas de Departamento e de Pós-Graduação na UFRGS. Minha mais sincera gratidão e admiração pelo trabalho de criação de identidade visual, criação do *site* e artes para publicação realizados por Fernanda Araújo Gonçalves, e pela divulgação feita por Desirée da Conceição Silva Medeiros, Luísa Homrich e toda a equipe do *Janelas Filosóficas*. É preciso também agradecer imensamente a participação dos e das colegas dos GTs, com os quais discutimos e cujos textos compõem estes *Anais*: muito, muito obrigada. Por fim, muito obrigada, Rafael Bittencourt Santos, por mais uma revisão atenta e cuidadosa de textos que de alguma forma nos unem. Que venham ainda muitos, e outros.

Porto Alegre, junho de 2021.





## **Parte I**



## Sobre os sentidos e os lugares interdisciplinares da Filosofia

Gisele Dalva Secco<sup>1</sup>  
Priscilla Tesch Spinelli<sup>2</sup>

### Prólogo

O texto que segue busca reproduzir fielmente o conteúdo filosófico e pedagógico da exposição oral da professora Gisele Secco na primeira parte da sessão de abertura do *I Encontro de Filosofia e Ensino do RS*, em 19 de novembro de 2020. Inaugurando as sessões noturnas do *I Encontro*, a sessão inaugurou também a participação do *I Encontro* no *Janelas Filosóficas: universidade aberta à sociedade*, projeto de extensão que vem se desenvolvendo na UFRGS desde meados do mês de julho de 2020. O *I Encontro* foi integrado ao eixo temático *Ensino de filosofia: das janelas aos bancos escolares* do *Janelas*, o qual visa apresentar e discutir temas relativos ao ensino de filosofia, sobretudo em nível escolar médio. A segunda parte desta sessão de abertura do *I Encontro* foi conduzida pelo professor Ronai Pires da Rocha, que teceu considerações a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), introduzindo questões importantes acerca das novidades que ambos trazem e do lugar que a Filosofia pode em relação a elas ocupar. Em sua integralidade, a sessão pode ser conferida nos canais do Youtube do IFCH da UFRGS<sup>3</sup> e do *Janelas Filosóficas*<sup>4</sup>.

Agradeço mais uma vez a participação de Gisele e Ronai, sem os quais o *I Encontro* seria possível, porém menos instigante, preciso e profundo.

Priscilla Tesch Spinelli

---

<sup>1</sup> Doutora em Filosofia, professora associada do Departamento de Filosofia da UFSM.

<sup>2</sup> Doutora em Filosofia, professora adjunta do Departamento de Filosofia da UFRGS.

<sup>3</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=T31EUftPbCQ&list=PLPHj3coEjacqWAXY\\_kxx4lQUSHQ8I78pt&index=9](https://www.youtube.com/watch?v=T31EUftPbCQ&list=PLPHj3coEjacqWAXY_kxx4lQUSHQ8I78pt&index=9)

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=x4sLgyZv8gg&list=PLniYK5OSDqqMBej38MugbPhtGzpZ8YC6n&index=5>

## Introdução

Quero começar lembrando que hoje, dia 19 de novembro, é o Dia Mundial da Filosofia (criado pela UNESCO em 2002) e dizer que é um privilégio ter tantas pessoas interessantes reunidas em um evento como o *I Encontro de Filosofia e Ensino do RS*. O tema escolhido, "Os sentidos e lugares interdisciplinares da Filosofia", me é muito caro, pois a interdisciplinaridade foi sempre aspecto importante da minha formação e da atuação como formadora de docentes de filosofia. Isso se deu e ainda se dá por diversas razões e motivos, mas quero começar falando um pouco de algo da ordem dos motivos<sup>5</sup>. Há um aspecto da discussão sobre Filosofia e Interdisciplinaridade que é mais objetivo, que é o principal, pois são os argumentos que se pode trocar a favor ou contra a ideia de que a Filosofia tem uma função interdisciplinar fulcral no currículo escolar – isso é da ordem das razões. Por outro lado, há também um aspecto, digamos, de *temperamento*, individual e coletivo – isso é da ordem dos motivos. Trata-se de temperamento profissional, não psicológico. Acho importante falar disso, pois me parece que às vezes as pessoas não se deixam convencer pelos argumentos a favor de um papel interdisciplinar central, articulador, da Filosofia quase que por uma questão de gosto. Acredito, no entanto, ser melhor falar em *temperamento*. E, dado o meu temperamento e a minha formação, sempre tive interesse pelas articulações entre a Filosofia e outros campos do saber. Apesar de ter entrado no curso de Filosofia muito jovem, frequentei disciplinas em outros cursos, como Direito, Psicologia e Teatro. A natureza da minha pesquisa, que sempre foi em filosofia da lógica e das ciências formais, possibilitou – pela própria natureza da lógica,

---

<sup>5</sup> A distinção à qual aludo, aqui, é a distinção tríplice entre causas, motivos e razões feita por Peter Geach, no Cap. 1 de *Razão e Argumentação*.

uma disciplina aplicável a diversos domínios –, pensar nas distintas relações da lógica com diversos campos etc.. Então, foram duas coisas: certo temperamento aberto, às vezes algo dispersivo, durante a formação em filosofia; e a participação no *Práxis - Coletivo de Educação Popular*, um pré-vestibular popular autogestionado por estudantes, à época da minha graduação. Tratava-se de um grupo de estudantes de graduação disposto a pensar e executar práticas pedagógicas não só do ponto de vista do currículo (conteúdos e materiais didáticos), mas também das atividades administrativas como um todo. Isso fez com que o diálogo com colegas de outras áreas fosse, além de constante, muito aberto e interdisciplinar. Essas experiências acabaram afetando o modo como vou aprendendo a lecionar; reverberam até hoje.

Quero agora apresentar argumentos, elementos da ordem das razões, em favor da ideia de que a Filosofia tem um papel essencial a cumprir em projetos escolares interdisciplinares. O argumento a ser apresentado em favor da potência interdisciplinar da Filosofia será de um tipo muito específico, a saber, por amostra, por exemplo. A primeira parte da minha apresentação pretende evidenciar o contexto em que nos encontramos atualmente em relação ao ensino de filosofia e os pressupostos teóricos dos casos ou experiências interdisciplinares que serão relatados, nos quais a filosofia teve um papel articulador importante. Essas experiências foram coordenadas por mim quando coordenei um dos PIBIDs<sup>6</sup> Interdisciplinares da UFRGS (PIBID InterVale – UFRGS). A segunda parte da minha apresentação exibirá duas das pelo menos oito experiências interdisciplinares realizadas pelo grupo do PIBID que coordenei. Mencionarei também

---

<sup>6</sup> PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (CAPES).. O programa concede bolsas a licenciandos na fase inicial (até 50% do curso) dos Cursos de Licenciatura no país, professores supervisores de escolas públicas e coordenadores universitários.

uma experiência realizada no âmbito do PIBID Filosofia. Por fim, tecerei considerações conclusivas.

### **Contexto e pressupostos teóricos**

Uma das vidas da Filosofia no Brasil, como na escola básica, foi de 10 anos, quando de 2008 a 2018 ela foi componente curricular obrigatório no Ensino Médio, deixando de sê-lo oficialmente com a mais recente reforma do Ensino Médio (datada de 2016). Houve, durante esse período, uma demanda crescente por professores formados em Filosofia; investiu-se intensamente na qualificação e permanência dos estudantes de licenciatura, o que se pode exemplificar com programas como o PIBID (e, mesmo que mais recentemente, a RP<sup>7</sup>), e também com o financiamento e oferta de Cursos de Formação Continuada para licenciados e docentes de Filosofia. Todas essas ações fizeram parte do PARFOR (Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica), um imenso programa de formação de professores. Isso tudo refletia também a atenção do MEC à confecção de materiais didáticos que fossem adequados ao Ensino Médio, com ênfase nas articulações interdisciplinares. Deve-se notar que a conversa sobre interdisciplinaridade, nos documentos oficiais, vem já de longa data, mas certamente é nos últimos anos que ela tem se reforçado, o que fica claro nos mais recentes editais do PNLD<sup>8</sup> e, conseqüentemente, nos guias dos livros didáticos que chegam junto com os livros nas escolas públicas de todo o país, por meio dessa política pública. A propósito, este é um projeto imenso e de grande impacto no modo como a filosofia é ensinada nas escolas.

---

<sup>7</sup> RP: Residência Pedagógica. O programa concede bolsas para licenciandos que se encontram na fase final (a partir de 50% do curso) dos Cursos de Licenciatura no país, professores preceptores de escolas públicas e docentes orientadores universitários.

<sup>8</sup> Plano Nacional do Livro Didático.

Nesse contexto foi também criado um mestrado profissional em filosofia, um mestrado em rede, voltado para professores da rede pública de ensino, que é o PROF-Filo.<sup>9</sup> No âmbito institucional da Filosofia acadêmica, já tivemos quatro edições da ANPOF<sup>10</sup> Ensino Médio, que é um evento acolhido pela ANPOF em seus encontros bianuais. O encontro da ANPOF Ensino Médio tem a especificidade de receber trabalhos de professores do Ensino Médio, e não de pós-graduandos e professores universitários, como é o caso da ANPOF.

Ademais, houve um significativo crescimento do GT *Filosofar e Ensinar a Filosofar*, o Grupo de Trabalho da ANPOF dedicado ao ensino de filosofia, e um crescimento muito grande de trabalhos sobre o ensino de filosofia que não têm condições de serem acolhidos pelo GT, gerando assim diversas sessões temáticas ao longo do encontro. Além disso, a multiplicação de eventos, grupos de trabalho e de pesquisa, e de publicações sobre o ensino de filosofia aumentou grandemente, e iniciativas como Olimpíadas de Filosofia, Cafés Filosóficos e projetos de extensão estão aí para comprovar isso. De 2018 até hoje, deve-se admitir que há uma continuação, ainda que sob novas condições, nem sempre as mais adequadas, de políticas de acesso e permanência de estudantes em cursos de licenciatura (PIBID e RP continuam), e de ações de formação continuada para professores (PROF-Filo). Estamos agora no contexto da reforma do Ensino Médio e da imposição da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que revela um aspecto bastante problemático da dissolução da Filosofia na sua Grande Área (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e no PNLCD. Uma vez que a Filosofia foi "diluída" e houve uma reorganização das bases dos currículos, a Filosofia não terá mais um livro didático específico, mas

---

<sup>9</sup> Conferir <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/>

<sup>10</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia. Site da ANPOF: <https://www.anpof.org/>

aparecerá, se aparecer, articulada em outras disciplinas da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. É importante destacar também a recente publicação do *Filosofar e Ensinar a Filosofar: registros do GT da Anpof 2006-2012*, da professora Patrícia Velasco, que saiu em 2020<sup>11</sup> e é resultado de sua pesquisa de pós-doutorado, na qual ela recolheu os registros do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF por 12 anos. O livro é um documento de trabalho e registro histórico muito importante sobre como tem se pensado o ensino de filosofia no Brasil no contexto do GT da ANPOF. Finalizando a parte relativa ao contexto, mais especificamente neste ano (2020), temos passado por adaptações do ponto de vista do modo como as aulas estão sendo realizadas, *quando* estão sendo realizadas – pois sabemos que nas escolas públicas a situação é de suspensão das aulas (devido à situação de isolamento, pela pandemia causada pelo coronavírus). Em algumas escolas, quando há aulas, é remotamente, e nessa modalidade diversos projetos de divulgação de filosofia nas redes sociais têm acontecido, como o canal do “Audino Vilão”, no Youtube, o Filósofas na Rede (para citar apenas dois), e mesmo o *Janelas Filosóficas*, na UFRGS, da qual este evento faz parte.

### **Desamparo conceitual**

Costumo dizer que há uma espécie de *desamparo conceitual* no que diz respeito à noção de interdisciplinaridade. Trata-se de uma palavra usada nos documentos de referência do MEC e ainda outros (estaduais), que são importantes para as políticas públicas em torno do ensino, em especial do ensino de filosofia. A palavra aparece muito, mas nem sempre há clareza sobre o que ela quer dizer e sobre o tipo de ação didática que se

---

<sup>11</sup> O livro da professora Patrícia Velasco pode ser baixado gratuitamente do site da Nefi Edições: <http://filoeduc.org/nefiedicoes/colecoes.php>

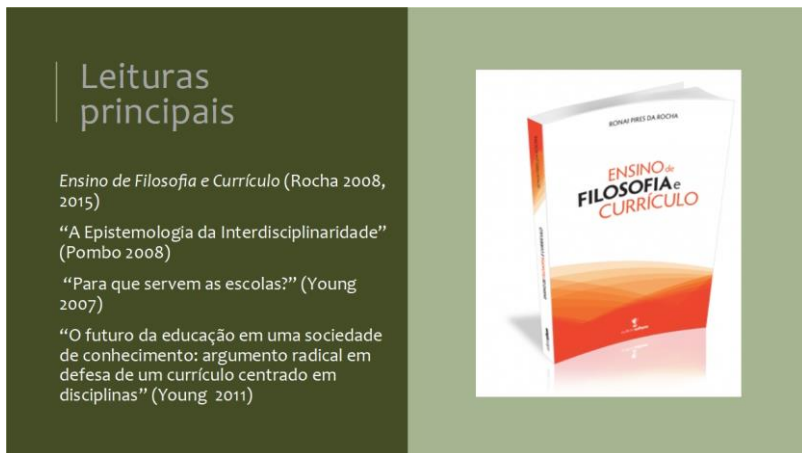


pode classificar como interdisciplinar ou não. Os documentos do MEC costumam ser muito confusos a respeito do conceito de interdisciplinaridade. E, embora as noções de *interdisciplinaridade* e *articulação de saberes* apareçam nas partes do texto em que se apresenta a BNCC, quando se olha para como os componentes curriculares estão lá apresentados, fica bastante claro que a equipe de cada componente elaborou a sua proposta sem conversar com as demais. As ligações entre os componentes curriculares são bastante artificiais, o que suscita a pergunta sobre como isso aparecerá depois, como isso impactará na elaboração dos livros didáticos e nas salas de aula. De certa forma, esse desamparo também faz parte do contexto em que nos encontramos. O desamparo conceitual decorre, por um lado, dos documentos do MEC; mas é oriundo também do tratamento insuficiente ou inadequado do tópico da interdisciplinaridade na Universidade, responsável pela formação de docentes para a escola.

As experiências que serão relatadas em seguida, do PIBID Interdisciplinar UFRGS – Campus do Vale (PIBID InterVale), coordenadas por mim de 2014 a 2016, contaram com estudantes de seis licenciaturas distintas (Letras – Português, Matemática, Biologia, Filosofia, Física e Química) e com professores supervisores, nas escolas, de três disciplinas distintas (Geografia, Filosofia e Sociologia). Cada equipe fazia encontros semanais para ler em conjunto alguns textos, discutir e planejar estratégias didáticas. As leituras principais eram feitas com o grupo todo em encontros mensais e foram as seguintes<sup>12</sup>:

---

<sup>12</sup> Foram estudados em especial os capítulos 1, 4 e 8 do *Ensino de Filosofia e Currículo*, de Ronai Rocha (o capítulo 8 foi importante para quem estava trabalhando com questões de linguagem; do ponto de vista conceitual mais geral e para a ideia de transversalidade pedestre, os mais importantes foram os capítulos 1 e 4); o “Epistemologia da Interdisciplinaridade”, de Olga Pombo; foram estudados ainda dois textos de Piaget sobre o tema da interdisciplinaridade, os quais foram traduzidos pelos pibidianos do curso de Francês; e dois textos de Michael Young, sociólogo britânico da educação, sobretudo o texto que apresenta um argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Estas foram as leituras fundamentais.



Fonte: apresentação elaborada pela autora.

### **Ronai Pires da Rocha, Ensino de Filosofia e Currículo**

*Ensino de Filosofia e Currículo*, do Ronai, foi crucial não só para os participantes da Filosofia, mas para os estudantes das outras áreas do nosso projeto. O livro oferece muitas distinções relevantes para projetos interdisciplinares tais como os que implementamos. Mais do que isso, o projeto interdisciplinar cujas partes serão aqui relatadas foi pensado a partir desse livro do Ronai como uma tentativa de aplicação das suas ideias, sobretudo a de *transversalidade pedestre*, que em seguida será explorada. Uma distinção importante, que é decisiva como pressuposto teórico dessa abordagem, é a distinção quanto aos níveis de ensino – Fundamental, Médio e Superior. Parece uma coisa muito evidente e que não merece atenção, mas merece muita, sobretudo quando se discute justamente a transposição didática dos conteúdos que aprendemos nas Faculdades de Filosofia para o contexto da escola, seja no Ensino Fundamental, seja no Ensino Médio. Um dos pontos importantes aqui é o fato de que, quando estudamos aqueles conteúdos na graduação, fazemos isso porque queremos, porque queremos nos especializar naquilo. Mas esse não é o caso das vivências muito especiais dos adolescentes. Eles estão

estudando Filosofia por imposição e não porque querem – o que ocorre também com todas as outras disciplinas. As vivências são distintas e isso afeta as condições de recepção da nossa disciplina. O trabalho que temos que fazer com os nossos alunos na escola não é o mesmo que fazemos com os nossos alunos da faculdade. Isso é óbvio, mas sempre importante de lembrar, porque impacta no modo como elaboramos estratégias didáticas, planos de ensino etc.

No que diz respeito à estruturação conceitual, é importante lembrar da distinção que Ronai faz no terceiro capítulo do seu livro entre *lógica dos conteúdos* e *lógica das aprendizagens*. Essa distinção tem a ver com esta outra: o que discutimos entre nós, como filósofos, incluindo questões de método de filosofia, de um lado, e como vamos fazer o dia a dia da sala de aula, as nossas práticas pedagógicas, de outro. Voltando à primeira distinção: uma coisa é como os conteúdos se organizam enquanto uma disciplina ou área do saber, outra é como essa disciplina vai ser ensinada. O ensino não precisa estar na mesma ordem de organização dos conteúdos. Desorganizamos as coisas para poder ensiná-las. Depois organizamos novamente a fim de mostrar a ordem que a lógica dos conteúdos exige. A lógica das aprendizagens é a nossa “matéria”. A nossa “matéria” é entendida como o conteúdo que a gente “passa” quando a gente “dá” aula. Há aqui metáforas bem interessantes, como esta, a de que a gente “passa” um conteúdo. Sabemos que ela contém uma ideia bastante criticada por Paulo Freire, que todo mundo conhece, que é a ideia da educação bancária: o professor tem o conteúdo e “passa” o conteúdo para os alunos. Hoje fala-se mais em transposição didática, o que sugere que é preciso *fazer algo* com aquele conteúdo e que o estudante não é passivo, mas precisa acolher ativamente, participar de suas aprendizagens. A lógica das aprendizagens faz com que a gente tenha que pensar em termos de transposição e, portanto, nas estratégias por meio das quais vamos intermediar a apropriação

que nossos alunos realizam, em determinadas condições, do conhecimento que a gente quer “passar”. Há, certamente, todo um universo de discussão sobre que conhecimento é esse, se é uno, se é um conteúdo, se é uma habilidade, uma competência. Tudo isso está em jogo.

No que diz respeito à caracterização da filosofia há uma outra distinção feita por Ronai que é absolutamente fundamental. Trata-se da distinção entre as dimensões, os eixos ou os núcleos da filosofia:



Fonte: apresentação elaborada pela autora.

Essa distinção é crucial, pois, em grande medida, dissolve o problema de “bem, vamos ensinar filosofia por qual método: pela história, temas, problemas ou conceitos?”. A ideia sugerida por Ronai é a de que a filosofia é uma prática, uma atividade que tem dimensões distintas e, dependendo do nível de ensino em que estivermos lecionando, enfatizaremos uma ou outra dessas dimensões. A filosofia é uma disciplina que lida com problemas conceituais; portanto, são problemas de um tipo específico. Os problemas da filosofia não são problemas empíricos nem formais, como os da matemática e da lógica. Os problemas da filosofia são problemas que

dizem respeito a certos conceitos. Esses conceitos não são todos e quaisquer conceitos; não são conceitos empíricos. Por exemplo, não está em jogo o conceito de garrafa (embora possa estar, sob certas circunstâncias especiais, claro...). No caso das investigações filosóficas, estão em jogo, como diria Ernst Tugendhat, conceitos que condicionam o todo da nossa compreensão. São conceitos que condicionam a maneira como nós seres humanos, independentemente ou às vezes dependentemente das nossas culturas, entendemos o mundo e agimos no mundo. São conceitos como ser, corpo, poder, espaço, tempo, morte, vida, representação, amor, e, se quiserem, sexo e coisas de gênero. Aqui já temos a especificidade da filosofia nos problemas, que são problemas conceituais. Quais conceitos? Conceitos que são determinantes para que o ser humano se entenda no mundo e aja no mundo com relação à natureza, com relação à sociedade, com relação a si mesmo. A seguir, temos a dimensão dos instrumentos e dos métodos: como filósofos e filósofas ao longo da história ou em diferentes culturas lidaram com esses problemas? Com quais instrumentos e através de quais métodos? São diversos. Ao longo da história da filosofia ocidental – e aqui entra o terceiro eixo ou dimensão, que é a dimensão histórica, dos textos –, diversas maneiras de responder aos problemas filosóficos foram propostas, diversos argumentos foram apresentados, diversas narrativas, diversos estilos literários foram mobilizados na tentativa de responder a esses problemas. É muito interessante essa ideia porque a filosofia é uma coisa só, é uma coisa que nós fazemos, é uma lida com conceitos que se dá de determinada maneira. O modo como isso foi feito ao longo da sua história está lá registrado no cânone, que pode ser revisto, que *deve* ser revisto, mas, para ser revisto, precisa ser estudado. A gente precisa sempre saber quais são os problemas que estão em jogo nos debates canônicos para poder acusar o que está faltando na história que se

nos conta. Por exemplo: o resgate do ceticismo antigo no ceticismo moderno. Por que ocorre? Há a descoberta do Novo Mundo, há um contexto específico, o mundo está ali como que oferecendo para a filosofia certos problemas cuja lida acabou por sugerir aos praticantes de filosofia que se voltassem para a história e revisitassem aqueles textos (do ceticismo antigo)<sup>13</sup>.

Mas, por que é vantajoso lidar com a filosofia a partir dessas distinções? Porque isso ajuda a dissipar o problema “por qual método ensinar a filosofia?”. A resposta é: depende do seu contexto de ensino. A tese do Ronai é que, no Ensino Fundamental, a ênfase deve ser nos problemas e nos conceitos (a gente sabe que as crianças gostam de fazer perguntas de maneira muito “filosófica”), no Ensino Médio, uma ênfase nos instrumentos e nos métodos e, no Ensino Superior, uma ênfase na análise dos textos e na história. E, lembremos, uma dimensão não elimina a outra: você enfatiza uma dimensão e não as outras. Não as elimina, mas as articula. A noção de *articulação* aqui é extremamente importante.

A distinção acerca dos eixos ou dimensões da Filosofia é uma chave para falar do papel e dos lugares interdisciplinares da filosofia como uma disciplina que, dada a sua própria natureza, que acabou de ser caracterizada através desse esquema, dispõe de um tríptico aspecto. Pela sua própria natureza, quando a filosofia vem para a escola, para o currículo escolar, para as práticas curriculares, ela se mostra a disciplina interdisciplinar por excelência na medida em que os seus temas, os seus problemas, os seus conceitos aparecem em diversas disciplinas escolares, porque são conceitos que aparecem na nossa vida – ser, poder, representação, corpo, vida, morte, amizade, força, energia. São conceitos que atravessam as diferentes experiências humanas e, por isso, atravessam as diferentes

---

<sup>13</sup> Para uma excelente história do ceticismo, embora sem grandes ênfases na descoberta do Novo Mundo, conferir a *História do Ceticismo de Erasmo a Spinoza* (Popkin 2000).

disciplinas escolares, que por sua vez são recortes da experiência, do conhecimento humano. Os métodos da filosofia têm um potencial interdisciplinar tremendo, sejam eles análises de filosofia da linguagem, semiótica, lógica, fenomenologia, dialética, arqueologia, genealogia... basta ir a um dicionário de filosofia e olhar o verbete ‘método’ ou ‘metodologia’: não existe *um* método filosófico, existem *vários* métodos filosóficos, assim como não existe um método pedagógico, o que existem são diferentes estratégias didáticas a serem implementadas de acordo com as circunstâncias e os instrumentos de que se dispõem. E, assim como do ponto de vista conceitual e do ponto de vista dos métodos a filosofia tem um enorme potencial interdisciplinar, o mesmo ocorre do ponto de vista da história. Quando vamos para a história da filosofia, que é aquilo que nos é mais específico, de acordo com alguns, e mais caro para a filosofia profissional, a gente também pode fazer ligações interdisciplinares com a história, com a ciência, com a matemática etc. Fala-se aqui em *pode*, em *possibilidades* interdisciplinares. Essas ideias estão presentes principalmente nos quatro primeiros capítulos de *Ensino de Filosofia e Currículo*, do Ronai. No último capítulo, Ronai oferece uma amostra de como temas de filosofia e linguagem poderiam ser trabalhados em relação à língua portuguesa.

### **Olga Pombo, “Epistemologia da Interdisciplinaridade”**

Estamos falando da noção de interdisciplinaridade e várias vezes aparecem nos documentos a noção de inter, trans, multi disciplinaridade, mas a noção de disciplina é muito pouco tratada. Olga Pombo (2008) afirma que algumas críticas à famosa fragmentação dos conhecimentos acabam “jogando o bebê fora com a água suja do banho” na medida em que entendem que disciplina é uma coisa ruim, que tem a ver com norma, recorte e fragmentação do conhecimento. Interdisciplinaridade seria bom, então,

porque fundiria tudo, não haveria mais barreira nem limite, não haveria mais fronteira. No entanto, há uma grande confusão em pensar que interdisciplinaridade resulta em “tudo é uma coisa só”. Cada um de nós professores já deve ter ouvido ou lido posições como “não pode ter disciplina, pois o ser humano é uma coisa só e a natureza, a realidade é uma coisa só”. A distinção que Olga Pombo oferece quanto à noção de disciplina é bastante razoável e pode ajudar a desfazer essa confusão. Disciplina pode ser um conjunto de normas, quando o termo tem um caráter prescritivo, e dizemos, por exemplo, que alguém “tem disciplina”, ou seja, segue um certo conjunto de normas para manter certo tipo de comportamento; disciplina pode ser também um ramo de saber, um ramo de conhecimento; e, por fim, disciplina pode ser um componente curricular. Aqui, estamos interessados na filosofia como um componente curricular, mas evidentemente existe uma relação entre a filosofia como componente curricular e a filosofia como um ramo de saber. Por isso, às vezes fazemos discussão de metafilosofia para poder falar de ensino de filosofia. Como acabamos de chegar no currículo escolar, enquanto as outras disciplinas estão aí há décadas, podemos inclusive nos perder em discussões metafilosóficas, pois discutimos muito sobre a filosofia como um ramo de saber em vez de tentar encontrar os mínimos que nos permitirão pensá-la como um componente curricular, de um modo mais “pé no chão”.

De início, é equivocado apagar a importância das disciplinas como componentes curriculares, e isso por razões teóricas e práticas (ou pragmáticas). Uma razão teórica para a existência de disciplinas é que o mundo é muito complicado, o ser humano é muito complicado e não conseguimos apreender tudo de uma vez só. Disciplinas existem para que possamos, sim, seccionar a realidade (o que não significa que tudo tem que ser fragmentado e não possa ou deva haver diálogo entre as partes). Quanto às



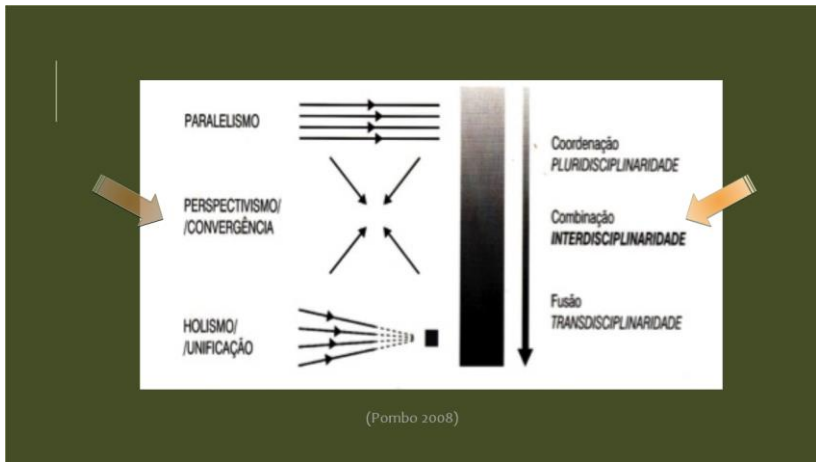
razões pragmáticas, bem, estamos sofrendo com isso agora: se tudo é interdisciplinaridade e interdisciplinaridade é dissolução de disciplinas, então, se não precisamos de disciplinas, não precisamos de filosofia tampouco. Aqui temos um problema prático importante para enfrentar. Por outro lado, da defesa das disciplinas como importantes do ponto de vista da organização da experiência escolar, em termos de planejamento docente – ainda que não talvez do ponto de vista da aprendizagem dos estudantes –, não se segue que seja necessário organizar o currículo de acordo com o princípio do presépio apresentado por Ronai no primeiro capítulo do seu livro. O princípio do presépio é aquele segundo o qual o currículo se organiza com cada disciplina contribuindo à sua maneira sem conversar previamente com as outras. A razão pela qual isso não é desejável é um tanto quanto evidente.

Olga Pombo fala de diferentes formas e maneiras de cruzamento e relação entre as disciplinas. Há práticas de cruzamento disciplinar que são práticas de Importação, ou seja, quando uma disciplina tem um problema para resolver, mas não consegue fazer isso com os métodos que ela tem; então, ela precisa da ajuda de outras disciplinas do ponto de vista metodológico. Isso equivale mais ou menos ao que nas diretrizes curriculares nacionais do Ensino Médio se chamava de “transferência de métodos”. No contexto escolar isso é complicado porque é como se você tivesse que resolver um problema de Sociologia e chamasse a Matemática para resolvê-lo. É claro que existem problemas sociológicos cuja elaboração depende da Matemática, na medida em que depende de análise estatística, por exemplo, mas isso é bem específico e tem que ser feito com cuidado. Há também as práticas de Cruzamento disciplinar, quando no interior de uma disciplina surgem problemas que só podem ser resolvidos desde a perspectiva integral de outra disciplina. Portanto, não adianta importar o método de

outra disciplina, por exemplo, da matemática para a biologia, mas é preciso que o problema seja visto desde a perspectiva da outra disciplina. Esse é um caso em que a Filosofia aparece como ferramenta interdisciplinar. Por exemplo, na aula de Matemática, os alunos começam a se perguntar pela natureza do cálculo, dos algoritmos, ou, então, qual é a natureza do número. E, na aula de matemática, se uma criança pergunta o que é um número ou o que é o infinito e o professor de matemática não responde a essa pergunta, ele não vai perder o emprego dele por causa disso, porque não é obrigação dele ter uma resposta para a pergunta sobre o que é o infinito ou o que é um número. Esse é o tipo de pergunta conceitual que surge no contexto da aula de Matemática, mas que para ser resolvido, ou encaminhado, precisa do apoio do professor ou professora de Filosofia, porque é uma pergunta que tem a ver com a dimensão conceitual da disciplina e não com os procedimentos da disciplina, nesse caso, de Matemática. Isso corresponde, de algum modo, ao que Ronai chama de *transversalidade pedestre*. Por quê? Porque a Filosofia trata dos conceitos que atravessam as outras disciplinas e que, quando as perguntas sobre esses conceitos são feitas de uma determinada maneira, é só a Filosofia que pode responder. De novo: a pergunta pela natureza do número *não tem que* ser respondida pelo professor de Matemática, inclusive porque não é pacífico entre os matemáticos qual é a resposta mais adequada; então, entra a Filosofia. Há também práticas de Convergência, quando se analisa um fenômeno de diversas perspectivas; e práticas de Descentração, quando se tem um fenômeno muito complexo, cuja análise exige redes policentradas de pesquisa. Por exemplo, vamos pesquisar o funcionamento das florestas. Esse fenômeno é muito complicado, todos esses modos de organização das disciplinas anteriores não são suficientes para dar conta, é preciso algo muito mais complexo. Do ponto de vista do que

acontece na escola, portanto, as práticas de cruzamento e convergência parecem ser as mais comuns.

Olga Pombo apresenta também o seguinte diagrama, que nos permite ver como é que o nosso currículo costumava ser organizado, por um paralelismo, cada disciplina no seu nível, sem conversar com as demais, que é a pluridisciplinaridade; o perspectivismo ou convergência, que é combinação, práticas de cruzamento, o que dá origem à interdisciplinaridade; e holismo e unificação, que aí já é outra coisa, que é a fusão, a transdisciplinaridade, algo muito mais complexo e que ocorre em pesquisas de ponta, mas que dificilmente acontece no contexto da escola porque essa fusão gera bagunça, por assim dizer.



Fonte: Reprodução de (Pombo 2008, p. 14) no slide da apresentação elaborada pela autora.

Do ponto de vista do que pode acontecer na escola, o perspectivismo (ainda que pareça a aplicação do princípio do presépio) é o bom início de conversa, embora em algum momento possa haver fronteiras sendo desfeitas, como veremos adiante.

Para finalizar a questão dos pressupostos: uma coisa é a interdisciplinaridade que pode ser praticada na escola, dado o contexto de transposição

didática. Não estamos fazendo pesquisa na escola do mesmo modo como fazemos na universidade, estamos fazendo transposição didática. É óbvio que coisas podem ser descobertas e criadas na escola, mas a escola não é planejada prioritariamente para isso. Há, por outro lado, a interdisciplinaridade de pesquisas de ponta, onde pode haver importação de método, fusão e criação de novas disciplinas. No entanto, nesse caso ela diz respeito a um campo de pesquisa, não a um componente curricular (embora, obviamente, exista relação entre elas).

### **Experimentações interdisciplinares**

Foram diversas experiências entre os anos de 2014 e 2016, de diversas práticas interdisciplinares em um contexto de privilégio, no seguinte sentido: os estudantes que participaram desse PIBID eram todos já relativamente avançados na sua formação como licenciandos, a maioria deles já tinha experiência de sala de aula, eram todos estudantes extremamente dedicados. Hoje são todos professores, todos estão bem resolvidos do ponto de vista profissional, o que mostra também que o apoio que eles receberam dos supervisores foi muito bom. Recomendo fortemente a visita ao blog do PIBID Inter-Vale.<sup>14</sup> Praticamente todas as experiências estão relatadas lá, inclusive com os materiais utilizados, *slides* apresentados, planejamentos feitos. A seguir, relatarei duas das muitas experimentações interdisciplinares que ocorreram no âmbito do PIBID Inter-Vale.

### **Fotografia**

A primeira experiência a ser relatada aconteceu na Escola Estadual Ernesto Dornelles, tendo como supervisora a professora Aline Slodkowski, da Geografia. Foi possível trabalhar, no Ernesto Dornelles, na disciplina de

---

<sup>14</sup> <https://pibidintervale.wordpress.com/>

Seminário Integrado, em que se tinha pelo menos três períodos por semana, às vezes 5, o que configura mais um privilégio desse trabalho. Os Seminários Integrados foram disciplinas instituídas durante o Governo Tarso Genro (2011-2014), na reforma que aconteceu no Ensino Médio do Estado do Rio Grande do Sul. Essas disciplinas eram destinadas ao trabalho com base em projetos de pesquisa; eram disciplinas interdisciplinares por excelência. Evidentemente, elas ocorreram de maneiras distintas em todas as escolas. Na escola Ernesto Dornelles, tivemos total liberdade para participar de maneira muito criativa dessa disciplina. Por exemplo, auxiliava-se os estudantes da escola a criar os seus projetos de pesquisa e trazia-se a perspectiva interdisciplinar para eles. Havia ali algo como uma educação baseada em projetos. Um trabalho semelhante foi feito também no Colégio de Aplicação – o CAP – da UFRGS, com o professor Rafael da Silva Cortes, em disciplinas do contraturno e opcionais, onde também houve uma liberdade imensa para pensar no plano dessas disciplinas. O PIBID Inter-Vale criou, no CAP, uma disciplina chamada “A ciência em Macondo – leituras interdisciplinares”, em que *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Márquez, foi lido desde a perspectiva de diversas disciplinas, com diversos conteúdos sendo articulados. O PIBID atuou também em uma disciplina chamada “Heróis em quadrinhos – Leituras interdisciplinares”, em que estava em jogo a leitura e a produção de quadrinhos desde a perspectiva científica, filosófica, artística, literária etc.

A primeira experiência a ser aqui relatada deu-se em torno do tema **Fotografia**. Tratava-se do primeiro ano do PIBID Inter-Vale na escola Ernesto Dornelles, em março de 2014, com uma turma de 2º ano do Ensino Médio. Tendo em vista trabalhar o tema da escolhido, foi feita uma visita

à exposição *Gênesis*, de Sebastião Salgado, na Usina do Gasômetro<sup>15</sup>. Uma das pibidianas, inclusive, a Dandara Cagliari, era uma das mediadoras da exposição. Mas, por que esse tema foi escolhido? Porque a fotografia é algo pervasivo na experiência dos adolescentes, em especial através das *selfies*. Pensamos em algo que faz parte do cotidiano deles e que poderia ser abordado desse ponto de vista perspectivista, com muitas disciplinas trazendo sua contribuição. No primeiro momento, como indiquei acima, até parece com a aplicação do princípio do presépio, pois, na hora do pensar, do *brainstorm*, cada disciplina traz o seu presentinho; no entanto, depois, faz-se uma articulação entre o que foi trazido. O tema da fotografia poderia ser pensado, e foi, desde a perspectiva das Artes Visuais, da Química, da Física etc. Como veremos em seguida, um passo importante da execução da proposta foi a experiência científica com a fotografia. A Filosofia pode contribuir discutindo transversalmente problemas como a ideia mesma de arte, os conceitos científicos que foram trabalhados no caso da experiência científica, como o conceito de luz e a própria ideia de experimento científico; a discussão sobre o papel da fotografia e, em especial, das *selfies* na construção da identidade pessoal; os tipos de representação, ou seja, como a fotografia pode ser vista desde o ponto de vista da semiótica e a questão dos gêneros textuais; como a fotografia participa ou pode ser vista ela mesma como uma espécie de texto – que foi o que aconteceu em uma oficina de escrita criativa. Seguem os slides da apresentação da pibidiana Dandara Cagliari no Salão de Ensino da UFRGS 2014, com a qual ela ganhou um prêmio<sup>16</sup>:

---

<sup>15</sup> A exposição esteve na Usina do Gasômetro de Porto Alegre (RS), de março a maio de 2014. A seguinte reportagem traz também uma entrevista com Sebastião Salgado: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/cultura-e-lazer/noticia/2014/03/sebastiao-salgado-apresenta-a-exposicao-genesis-na-usina-do-gasometro-4443847.html>

<sup>16</sup> O trabalho de Dandara, intitulado “A Fotografia como eixo interdisciplinar: observações sobre uma experiência do PIBID Interdisciplinar (Campus do Vale - UFRGS) no Seminário Integrado”, foi um dos dois que receberam o prêmio de “Boas Práticas”. Este e outros prêmios podem ser conferidos no site da UFRGS: <http://www.ufrgs.br/tri/sead/eventos/salao/salao-ensino/salaoensino2/salao-de-ensino-2014>

## Visita à exposição *Gênesis* de Sebastião Salgado

- Elaboração de um **questionário** dividido em "antes" e "depois" da visita, cujo objetivo era provocar reflexões a respeito da fotografia artística e seus desdobramentos, sentidos e especificidades, além de ter um *feedback* da atividade.
- Segundo a proposta de Salgado, a imagem é detentora de diversos sentidos e evidencia uma visão de mundo particular do fotógrafo.
- A importância da mediação como forma de aproximação e de criação de espaços para debates de temas transversais às fotografias.



Fotografia: Dalva Secco (2014) PIBID UFRGS, 2014. Fonte: acervo PIBID Intervale, 2014.

Material de  
Dandara Cagliari

## Oficina de fotografia I: Entendendo os processos químico e físico

- A oficina foi desenvolvida **em conjunto com os PIBID da Física e da Química da UFRGS**; nela os alunos aprenderam os processos de captação e revelação da imagem fotográfica através da técnica *pinhole* e, em seguida, puderam desenvolver suas próprias fotografias a partir de câmeras artesanais.
- Objetivo: relacionar *prática (cotidiana) de fotografar e conhecimentos científicos sobre fenômenos fotográficos*.



Imagens capturadas através da técnica *pinhole*. Fonte: acervo PIBID Intervale, 2014.

Material de  
Dandara Cagliari

## Oficina de fotografia II: A imagem e a subjetividade

• Esta oficina contou com a **contribuição direta de um fotógrafo profissional** que, em um primeiro momento, organizou uma sessão de fotos individuais com os alunos para depois trabalhar as possibilidades narrativas dessas imagens.



Atividade de montagem das fotografias.  
Fonte: acervo PIBID Invernale, 2014.

• Objetivo: compreender que uma fotografia não é apenas o registro de uma imagem, mas sim um sistema de representação que guarda significados.

• A atividade também trouxe à tona a subjetividade dos alunos e sua relação com o mundo, uma vez que eles tinham de escolher como se apresentar e passar uma mensagem através de uma imagem.

Material de  
Dandara Cagliari

## Fotografia e cotidiano: reflexões

• Aulas direcionadas ao estudo da **fotografia enquanto texto** publicitário, jornalístico e científico. Para tanto, a introdução do trabalho foi realizada através de considerações sobre os objetivos e funções de uma fotografia nos diferentes espaços em que ela é veiculada. Por exemplo: o que difere uma *selfie* de uma foto de Sebastião Salgado?



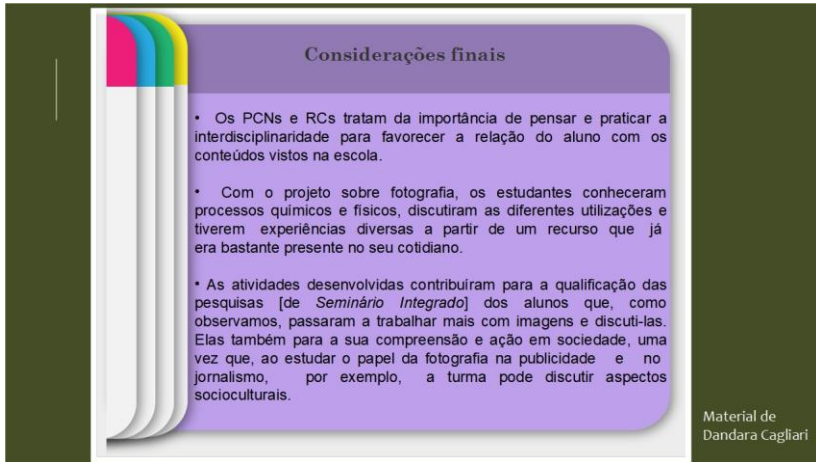
Varal com produções textuais.  
Fonte: acervo PIBID Invernale,  
2014.

• Realização de uma dinâmica para evidenciar as diferentes leituras que uma mesma imagem possibilita.

• Por fim, os **estudantes produziram textos** a partir de fotografias escolhidas pelos mesmos e compartilharam suas produções com a turma.

Material de  
Dandara Cagliari





**Considerações finais**

- Os PCNs e RCs tratam da importância de pensar e praticar a interdisciplinaridade para favorecer a relação do aluno com os conteúdos vistos na escola.
- Com o projeto sobre fotografia, os estudantes conheceram processos químicos e físicos, discutiram as diferentes utilizações e tiveram experiências diversas a partir de um recurso que já era bastante presente no seu cotidiano.
- As atividades desenvolvidas contribuíram para a qualificação das pesquisas [de *Seminário Integrado*] dos alunos que, como observamos, passaram a trabalhar mais com imagens e discutí-las. Elas também para a sua compreensão e ação em sociedade, uma vez que, ao estudar o papel da fotografia na publicidade e no jornalismo, por exemplo, a turma pode discutir aspectos socioculturais.

Material de  
Dandara Cagliari

Fonte: apresentação elaborada pela autora.

Abordei anteriormente o procedimento para o planejamento das atividades da experiência que está sendo relatada. Mas, como elas foram aplicadas? Em primeiro lugar, foi elaborado e aplicado um questionário de sondagem com os alunos envolvidos, perguntando se já tinham ido a alguma exposição de arte, o que eles esperavam de uma exposição de fotografia chamada *Gênesis* etc. O questionário tinha em torno de dez questões. Depois da visita à exposição, guiada pela pibidiana Dandara e acompanhada por toda a equipe, as respostas dadas pelos alunos foram revisitadas por eles. Foi feita então uma discussão sobre a exposição sobre a importância da mediação, feita pela guia, ressaltando o quão imprescindível foi a presença de Dandara, comentando e conduzindo a visita à exposição. Em resumo: a primeira parte da experiência consistiu na aplicação do questionário, visitou-se a exposição, guiada pela Dandara, e foi feita uma reflexão sobre a exposição e as respostas dos alunos ao questionário.

O segundo passo foi uma Oficina de Fotografia, realizada em parceria com o PIBID Física e PIBID Química da UFRGS, conduzidos respectivamente pelas professoras Teka<sup>17</sup> e Tânia<sup>18</sup>, parceiras de interdisciplinaridade. Os pibidianos da Química e da Física trouxeram para a oficina de fotografia a famosa *pinhole*, a câmera escura, usada para fazer fotografia caseira. A ideia aqui foi relacionar a prática cotidiana de fotografar com os conhecimentos científicos sobre os fenômenos fotográficos. A coisa engraçada foi que, no dia da experiência em que foi feita a oficina estava nublado, e os alunos tiveram que ficar cerca de 10 minutos para fazer a exposição, para que a marca fosse estabelecida na *pinhole*. Foi engraçado porque essa foi uma das *selfies* mais demoradas que eles certamente já fizeram, o que também gerou discussões bem interessantes.

Uma segunda parte com experiência com fotografia, também prática, foi com um convidado especial, o Gustavo Razzera, um fotógrafo profissional e à época mestrando de Filosofia na UFRGS, que fez com os alunos uma sessão de fotografia. Gustavo deu algumas explicações sobre a fotografia, sobre foco, enquadramento etc., e realizou (com autorização prévia de pais e/ou responsáveis) uma sessão de fotografia com os alunos. Eles não estavam fazendo *selfies*, não estavam tirando fotos deles mesmos, mas estavam sendo fotografados por um fotógrafo profissional. Isso ocorreu no teatro da escola e foi muito divertido. Para fazer a foto, Gustavo havia sugerido que eles trouxessem um objeto com o qual se identificavam. Foi muito interessante, como pudemos ver acima a partir dos slides da Dandara, para fazer ver que a fotografia não é apenas o registro de uma imagem, mas um sistema de representação que guarda significados, mesmo quando a gente faz isso cotidianamente. Naquele caso, os alunos

---

<sup>17</sup> Maria Teresinha Xavier Silva, professora do Departamento de Física da UFRGS.

<sup>18</sup> Tânia Denise Miskinis Salgado, professora do Departamento de Química da UFRGS.

tiveram que pensar no que eles queriam que representasse eles mesmos, através do objeto escolhido, e na hora da fotografia através das posições em que se colocavam. Surgiu, a partir disso, uma discussão sobre identidade pessoal, por exemplo. A discussão trouxe à tona questões de subjetividade e da relação da imagem deles com o mundo. Na sequência, Gustavo revelou as fotos e foi feita uma discussão com os alunos sobre isso. Essas atividades ocorreram ao longo de um bimestre inteiro. Por fim, o pessoal das Letras conduziu algumas aulas, a fim de pensar a fotografia enquanto texto publicitário, jornalístico, científico. Discutiu-se sobre o que difere uma *selfie* comum de uma foto como as de Sebastião Salgado. Os pibidianos propuseram fizeram várias dinâmicas interessantes relacionando texto com imagem, como escrever um texto e buscar qual foto correspondia melhor àquele texto. Essa foi uma espécie de oficina de criação que, por fim, resultou na produção de textos a partir de fotografias que os alunos escolheram, para pensar a fotografia como parte do texto. Como foi possível ver acima, na apresentação da Dandara, o que a princípio parece ser uma questão de construção de uma sequência didática a partir de um princípio de presépio, acaba sendo no final costurada interdisciplinarmente pelas atividades científicas e de escrita.

Então, desde a primeira experiência, de ir até a exposição do Sebastião Salgado, passar pela experiência da produção da fotografia, entender os processos químicos e físico envolvidos, depois serem fotografados por um fotógrafo profissional que explicou a eles diversas coisas sobre a natureza e as dinâmicas da arte de fotografar, até chegar a questões que envolvem um debate sobre subjetividade e identidade pessoal, chegando, por fim, a toda uma discussão semiótica sobre a fotografia, podemos imaginar a “carga de conteúdo” que os alunos tinham para poder escrever um texto final. Essas atividades também repercutiram no Seminário Integrado, nas pesquisas que eles tinham que fazer. Os trabalhos que eles

costumavam fazer tinham a fotografia apenas como uma ilustração que não tinha muito a ver com o texto. A partir de então eles começaram a integrar o texto fotográfico com o texto propriamente dito, o que foi muito importante para a qualificação dos projetos e tendo em vista os objetivos dos Seminários Integrados. Foi, de fato, muito proveitoso, sendo a primeira experiência do PIBID InterVale na Ernesto Dornelles. Ao mesmo tempo, ocorriam muitas outras coisas no Colégio de Aplicação, inclusive com fotografia, mas por outra via. Em *Cem Anos de Solidão*, em algum momento, aparece o daguerreótipo, uma máquina precursora da fotográfica. A partir disso veio a experiência da fotografia, ela apareceu em outro contexto.

É importante ressaltar que não estou apresentando nenhuma fórmula aqui; estou relatando casos. São exemplos e exemplos são, sempre, adaptáveis, dado que inspiracionais.

### **Atração**

Partamos agora para o relato da segunda experiência, que foi pensada, planejada e apresentada em uma formação feita com os professores da escola Ernesto Dornelles, em uma manhã de sábado. Foi uma proposta de ação interdisciplinar, elaborada a partir de uma demanda dos professores da escola e que foi discutida previamente com eles. Essa proposta foi, de um lado, uma demanda da escola por formação de professores (e nós do PIBID tínhamos a obrigação de fazer algo nesse sentido). De outro, foi uma demanda por assim dizer não oficial, mas que surgiu porque o PIBID frequentava algumas reuniões pedagógicas. Após alguma conversa, numa dessas reuniões, os professores sugeriram um tema que poderia ser abordado com certa urgência na escola por questões práticas e pragmáticas, que era o tema da sexualidade. É bastante conhecido o fato de que, do 1º para o 2º ano do Ensino Médio, muitas meninas deixam de frequentar a

escola porque engravidam. Elas chegam no Ensino Médio, descobrem uma nova vida, relações começam a ser estabelecidas, sexuais inclusive e, no 2º ano, baixa significativamente a quantidade de meninas que frequentam a escola porque engravidaram. Trata-se de um problema social imenso, um problema imenso de toda ordem. Os professores de Biologia da escola comentaram que a reprodução era um tópico que só seria estudado no 3º ano. Seria mesmo um problema de currículo? As outras disciplinas não poderiam trabalhar isso antes? De qualquer forma: esta era a demanda daqueles professores de ciência, a saber, se o PIBID poderia propor alguma coisa relativa ao tema da sexualidade.

Após algumas conversas com a equipe da Ernesto, propus que, em vez de abordar diretamente o tema da sexualidade, fosse tratado um tema mais geral, mas que tivesse sentido para os estudantes dado o seu mundo vivido, e a partir do qual se pudesse então chegar ao tema da sexualidade, como num percurso. O raciocínio foi o seguinte: quantas campanhas anti-drogas feitas na época da minha adolescência não me deixaram com ainda mais vontade de usar drogas? Algumas campanhas são tão ruins! Às vezes, a escola ou os adultos oferecem aos adolescentes campanhas de conscientização que são tão mal pensadas do ponto de vista pedagógico que acabam tendo o efeito inverso. Pensei então que era preciso ter cuidado e buscar não fazer isso com o tema da sexualidade. Por isso, propus começar com outra coisa para depois chegar na sexualidade. Assim, propondo uma reflexão sobre a palavra 'atração' e procedendo com o *brainstorm*, os pibidianos pensaram sobre como cada disciplina poderia contribuir, como essa palavra aparece direta ou indiretamente em cada disciplina que compunha o PIBID Inter-Vale. É preciso notar que não estamos falando aqui de *conceito*, porque não são os mesmos critérios que são usados em todas as disciplinas; trata-se de um significante, a *palavra* que pode aparecer com mais ou menos evidência em cada uma das áreas de conhecimento. A

proposta era ver como a palavra ocorria para depois tentar organizar as diferentes ocorrências. O eixo, aqui, seria o termo ‘atração’ e, assim como antes, era preciso perguntar como é que a filosofia poderia contribuir.

Sintetizando o relato<sup>19</sup>, foram realizadas duas atividades, ambas relacionadas à área de Linguagens. Uma delas consistiu em fazer um mapa conceitual, para fazer a rede semântica da noção de atração e ver quais outras palavras aparecem nesse campo conceitual (e surgiram: desejo, amor, influência, impulso, deleite, motivo). O segundo ponto com as linguagens foram cenas do filme *Meias de seda* (1957), em que Ninotchka, que é a personagem russa, está conversando com a personagem de Fred Astaire, o americano, e diz a ele que o amor é uma mera reação física. Ele diz que não é e canta para ela uma música de Cole Porter. Foi feita então a tradução da letra da música, do inglês para o português. Claro, a discussão correu sobre o contexto da guerra fria: o filme é de 1957, a música de Cole Porter fala de várias coisas que podem ser abordadas do ponto de vista da linguagem, como metáforas geográficas e de geopolítica.

Então, depois de duas atividades de linguagem, uma atividade com a Física – existem quatro forças de atração na natureza (foram consideradas a da gravidade e a força eletromagnética) –, Gustavo Kessler, pibidiano da Física, fez um experimento para falar sobre atração. Na sequência, houve uma proposta da Biologia, para falar de atração entre os animais, como se dão os fenômenos de cortejo nas diferentes espécies, o que fazem os machos e as fêmeas de diferentes espécies para atrair o animal do sexo oposto etc. Isso certamente poderia mais uma vez levar à ideia do amor como (apenas) uma reação química, para falar o que acontece no cérebro, no corpo dos animais quando eles se atraem, quando acontece o cio em fêmeas e está acontecendo a fase de reprodução e, claro, a partir disso seria

---

<sup>19</sup> Mais detalhes da proposta podem ser encontrados no blog do PIBID Inter-Vale, aqui: <https://pibidintervale.wordpress.com/2016/04/>

possível discutir aspectos sociológicos e históricos da atração entre seres humanos. A partir disso tudo, por fim, poder-se-ia introduzir os tópicos da sexualidade humana, começando pela Biologia e em seguida discutindo com a Sociologia e com a História questões como a da distinção entre sexo e gênero, suas construções históricas, seus aspectos e impactos nas relações sociais em diferentes sociedades. Do ponto de vista da Matemática, apareceu também uma proposta que levava em consideração que existem hoje em dia algoritmos que medem a capacidade que os seres humanos têm de se atrair uns pelos outros através de certos padrões de simetria dos rostos, incluindo elementos que mostram vieses e preconceitos. A Matemática poderia entrar, então, para explicar como esses algoritmos de inteligência artificial são construídos – isso sem contar com a questão da simetria e a toda a discussão entre beleza e simetria. Do ponto de vista sociológico, para além da discussão da atração como sendo um vetor para começar a discutir gênero e sexo, também se pode pensar em termos de atração social, fenômenos de massa, fenômenos políticos, fenômenos esportivos. Fenômenos de massa são aqueles em que as pessoas são atraídas coletivamente por um certo tipo de comportamento, por uma determinada atividade. É possível, então, ver que há um significante que pode ir transitando entre as disciplinas e que, de um ponto de vista filosófico, estávamos ali fazendo esse papel de articulação, sempre em diálogo, não de cima, não como “mãe”, ou como quem coordena, mas sempre perguntando, dialogando e, assim, alinhavando. Do ponto de vista estritamente filosófico, além dessa articulação, perguntas como “o que é estar atraído por alguém ou alguma coisa?”, “Como isso se manifesta?” – e, aqui, quase dá para fazer uma fenomenologia –, “Como se manifestam os fenômenos de atração individual e coletivo, e qual a diferença entre eles?” podem surgir.

Francesco Alberoni<sup>20</sup> faz um paralelo entre o fenômeno do apaixonamento – em inglês, *falling in love*, literalmente, cair em amor, uma expressão que não tem nem tradução direta ao português – e os fenômenos de massa, esportivos ou políticos. “Quais os tipos de atração que existem entre os seres humanos?”, “É diferente estar atraído por pessoas, coisas, lugares, ações (tipos de comportamento)? Se sim, por quê?”, “Podemos escolher – essa é uma pergunta de ética – por quem ou o que nos atrai?”. Por fim, a proposta foi finalizada com a leitura de um trecho do *Banquete* de Platão sobre o amor.

É preciso enfatizar uma coisa, a respeito do procedimento: escolhe-se um tema, um significante, uma palavra; faz-se um *brainstorm* pensando como cada disciplina especificamente pode trabalhar esse tema; depois se pensa em que tipo de conteúdo e habilidade cada uma das disciplinas pode trabalhar com relação àquilo, pois é do ponto de vista das habilidades que as articulações vão acontecer. Veja-se: os “conteúdos” vêm especificamente de cada uma das disciplinas, as disciplinas não se diluem. Quando se planeja a atividade, as disciplinas estão muito bem marcadas: eu vou fazer isso, a Física vai trazer aquilo; cada disciplina traz o seu conteúdo. Mas é do ponto de vista das habilidades e competências que esses conteúdos exigem e engendram que as articulações vão ser feitas. E aí as coisas podem começar a se diluir um pouco, do ponto de vista do método e, às vezes, para a experiência do estudante na escola não faz tanta diferença se é química ou é física: ele está aprendendo coisas ali que dizem respeito àquele fenômeno que ele está investigando, e habilidades e competências tanto específicas de cada disciplina quanto transversais. Somos nós que sabemos o que é estritamente química, estritamente física. Pode haver uma diluição de fronteiras na experiência de aprendizagem, mas

---

<sup>20</sup> O livro se encontra disponível no site do autor: <http://www.alberoni.it/libri-pdf/falling-in-love-and-loving.pdf>



não necessariamente na experiência de planejamento; isso é muito importante. O procedimento de planejamento sempre depende de um mapeamento das contribuições de cada área, a partir das quais se pensa em como as habilidades e competências por elas exigidas podem se articular. Por fim, é preciso nunca esquecer que tudo isso só fará sentido se tiver conexão com o mundo vivido dos alunos, sejam eles crianças, sejam eles adolescentes.

Foram relatadas duas experiências do PIBID InterVale que tinham em comum certo modo de proceder na hora de planejar as atividades. Algumas pessoas podem não ficar satisfeitas com esse modo de a Filosofia ficar ali um pouco vendo o que acontece nas outras disciplinas para daí entrar em jogo. Então trazemos muito rapidamente um último exemplo de uma experiência didática que o então pibidiano (do PIBID Filosofia, não do PIBID InterVale) Matheus Penafiel realizou. A experiência está registrada em um texto dele, de 2015, na REFilo<sup>21</sup>. Foi uma experiência muito bonita que o Matheus realizou tanto nas escolas do PIBID quanto depois, quando ele deu aula no *Esperança Popular*, um curso pré-vestibular de Porto Alegre. Trata-se de uma sequência de aulas que envolveu só a aula de Filosofia, com conteúdos de filosofia, lidando com as diferenças e semelhanças conceituais entre amor e amizade. Matheus levou aos alunos textos filosóficos, como o *Lísis*, de Platão, mas incluiu também Literatura e conteúdos de Lógica. A sequência começou com uma conversa sobre um tema que é caro aos alunos, amor e amizade, amizade colorida – com adolescentes isso sempre mobiliza emoções. Seguiu-se, então, um debate, um mapeamento conceitual, seguido de leituras de uma passagem do *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa, em que Riobaldo se lembra de uma bela tarde com Diadorim. Fica claro nesse momento que se trata de uma

---

<sup>21</sup> Revista Digital de Ensino de Filosofia da UFSM (<https://periodicos.ufsm.br/refilo/index>). O texto de Matheus Penafiel pode ser acessado aqui: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/20905>

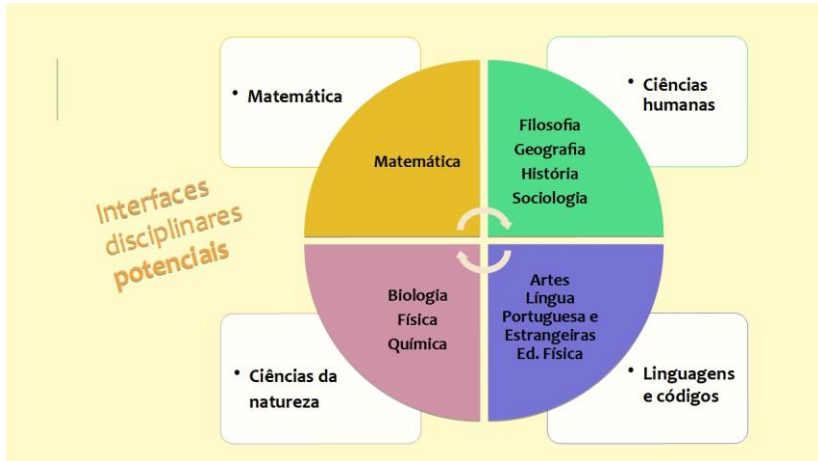
amizade intensa e diferente, “bonitosa”. Isso gerou ainda mais discussão entre os alunos. É preciso ressaltar também que ler um texto como o do Guimarães Rosa traz algumas dificuldades. Foi preciso atentar para umas questões de leitura, como termos, expressões e construções gramaticalmente não muito comuns. Depois, os alunos fizeram uma discussão oral, que foi gravada nos seus celulares, escutada e degravada por eles. Ou seja, eles escreveram os próprios diálogos que eles tiveram sobre esse tema. Por quê? Para mostrar a diferença entre ter um diálogo falado e ver um diálogo escrito. Em seguida, eles leram passagens do *Lísis*, de Platão, em que aparecia a temática da amizade e, comparando os diálogos que eles mesmos tiveram com o diálogo do texto de Platão, começaram a discutir sobre o que é ter um diálogo, quais são as regras para se ter um bom diálogo. A experiência toda ocorreu em diversas aulas. Com isso, Matheus conseguiu fazer com eles uma abstração das regras do jogo dialético, que é uma técnica que remonta Sócrates, que jogava o jogo dialético e usava técnicas avançadas para fazer isso.<sup>22</sup> Matheus apresentou então os conceitos de consistência, contrariedade, contradição, usando o quadrado lógico de oposições aristotélico. Usando o conteúdo semântico trazido por essa discussão sobre amor e amizade e sobre as regras do jogo dialético, em que você pode colocar o seu interlocutor em contradição e coisas do tipo, foi possível ensinar alguns procedimentos lógicos e as relações de oposição do quadrado de oposições. Isso fez com que a discussão sobre amor e amizade voltasse a ser vista, mas agora de um outro ponto de vista, com instrumentos típicos da filosofia, para clarificar as discussões que foram travadas no começo. Por fim, os alunos escreveram um diálogo. Foi de fato uma experiência muito bonita e que pode ser conferida no texto do Matheus de 2016, o qual recomendo fortemente.

---

<sup>22</sup> A literatura técnica sobre esse assunto está quase toda em inglês, com exceção dos textos de Penafiel (2015, 2016) e Nascimento (2013).

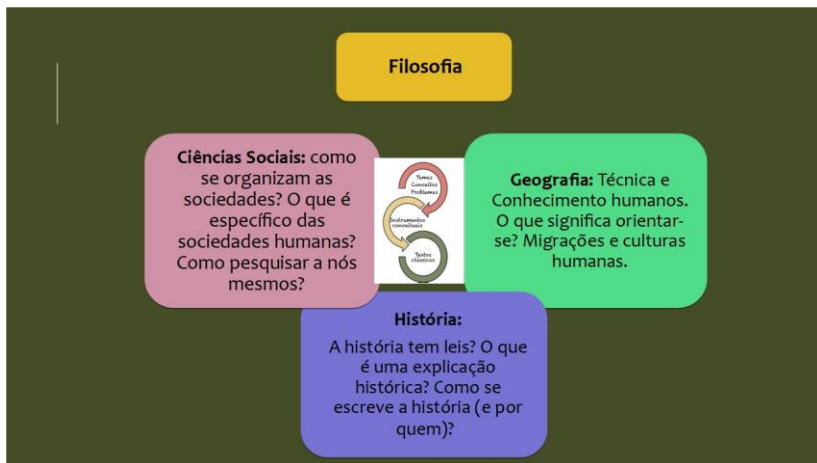
## Considerações Finais

Queremos finalizar enfatizando o potencial interdisciplinar da Filosofia, em especial, por meio da Lógica. Vejamos abaixo nossos componentes curriculares :



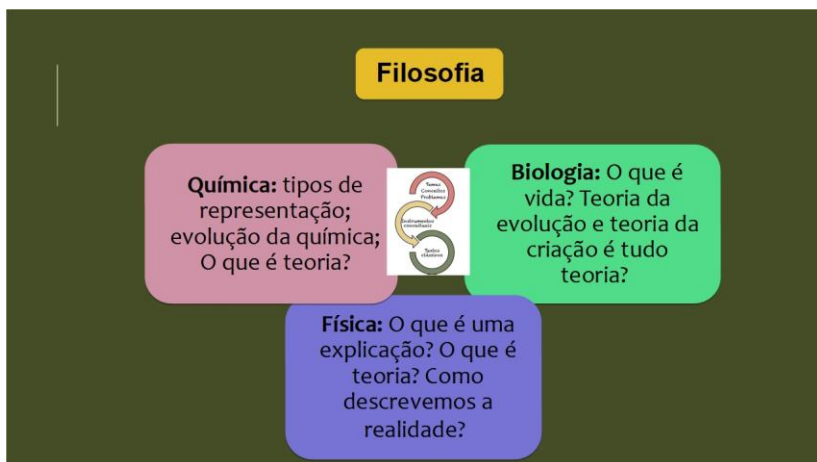
Fonte: apresentação elaborada pela autora.

Apesar de estar agora diluída no grupo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a Filosofia pode transitar por todas as outras disciplinas de uma maneira especial, fazendo perguntas para a Geografia, para as Ciências Sociais, para a História, as nossas irmãs das Ciências Humanas, por exemplo, discutindo o que significa orientar-se espacial e metaforicamente, falar sobre migrações e culturas humanas do ponto de vista epistemológico, ético, político etc. O slide abaixo ilustra algumas das questões que podem ser feitas, em articulação com a Filosofia:



Fonte: apresentação elaborada pela autora.

O ponto é mostrar que a Filosofia tem como fazer discussões próprias a ela mesma, típicas, conceituais, e que dizem respeito também às outras disciplinas. Se a História tem leis, quem escreve a História, qual o caráter epistemológico da História? Isso pode ser igualmente feito com a Química, com a Biologia. O que é vida? O que é a Teoria da Evolução? Quais são os critérios para determinar o que são o Evolucionismo e o Criacionismo?



Fonte: apresentação elaborada pela autora.

E assim por diante. Por fim, temos as Linguagens – Artes, Educação Física e Língua Portuguesa –, como ilustrado no slide abaixo:



Fonte: apresentação elaborada pela autora.

Mais uma vez, enfatizamos: a Filosofia *pode* conversar com todas as áreas e todas as disciplinas. Não se está dizendo, e nenhuma das experiências relatadas mostra isso, que a Filosofia engloba tudo, abraça tudo, faz necessariamente as articulações entre todas as disciplinas. Isso seria uma bobagem, seria ingênuo. O que se está dizendo é que a Filosofia, dadas as suas potências de conversa com todas as disciplinas, proporciona ao professor desta disciplina a potencialidade de olhar para as circunstâncias específicas de cada escola e ver com quais colegas conseguimos conversar, quais colegas estão dispostos a fazer essa conversa, pensar práticas e planejamentos articulados. E, claro, que há problemas práticos de toda ordem. Mencionaremos alguns, ao final.

Finalizamos propondo um exercício, que se encontra no próximo slide.

## Exercício

1. Imagine **conceitos e problemas filosóficos** que poderiam ser extraídos das experiências de aprendizagem das demais disciplinas escolares;
2. De **que tipo de instrumento conceitual/metodológico** se deve dispor para lidar com essa dimensão?
3. Com relação aos conceitos e problemas selecionados, pense em **textos filosóficos que poderiam ser trabalhados** para dar conta deles;



Filosofia:  
Coruja de Minerva ou Galo da Madrugada?

Fonte: apresentação elaborada pela autora.

Trata-se do exercício de:

1. Imaginar conceitos e problemas filosóficos, que podem ser extraídos das experiências das outras disciplinas e, para isso, temos que conversar com os colegas, temos que ler os livros didáticos das outras disciplinas, temos que ler a BNCC das outras disciplinas, sim. Este é um trabalho que temos que fazer se quisermos estabelecer essa conversa. Não podemos esperar que a colega de Física chegue e nos diga: “e aí, vamos dar uma filosofada?” A questão do temperamento novamente se apresenta: chegaremos impondo a nossa filosofia ou buscaremos conversar sobre um interesse comum?
2. Identificar o tipo de instrumento conceitual e metodológico que precisa ser mobilizado para lidar com aqueles conceitos e problemas que podemos identificar nas outras disciplinas. E, com relação a esses conceitos e problemas:
3. Perguntar por quais textos da tradição poderiam ser trabalhados – a propósito, será que não dispomos de algum texto de uma filósofa esquecida ou de tradições orientais ou africanas ou latinoamericanas que poderia ser trabalhado? Surge a partir disso tudo uma questão relacionada a um diálogo que tivemos com a professora Rúbia Vogt: a Filosofia vem antes ou vem depois do que acontece nas outras disciplinas? Lembramos do saudoso professor

Cirne-Lima cujas (algumas) ideias são narradas em uma animação disponível no YouTube<sup>23</sup>: a Filosofia é a Coruja de Minerva, como dizia Hegel, que levanta voo depois que todas as luzes estão apagadas, ou será que a Filosofia é o Galo da Madrugada, que acorda antes de todo mundo? Nossa resposta é: depende. Depende das circunstâncias específicas de trabalho em cada escola. É possível que a Filosofia seja as duas coisas, ainda que, obviamente, não ao mesmo nem sob o mesmo aspecto.

É possível antecipar alguns problemas ou objeções, apenas para finalizar. A formação na Universidade não oferece esse tipo de capacitação para os nossos licenciandos, poder-se-ia dizer. A isso respondo que os PIBIDs interdisciplinares são uma boa via de fazer isso. Ultimamente as mudanças nos currículos das Licenciaturas, com a inserção de tantas horas práticas, foram uma oportunidade para mudar os currículos e tentar pensar em mais atividades desse tipo, qualificando ainda mais a formação dos licenciandos em Filosofia para o trabalho interdisciplinar. E não podemos esquecer que, na escola, tem todo tipo de problema; sei muito bem disso. O argumento aqui oferecido, como anunciado no início, foi por amostra: olhem, isso aqui foi feito e foi bem interessante, rico etc. Sei que as condições em que foram realizadas as experiências aqui relatadas não são as mesmas condições de todas as escolas, onde a gente tem desamparos conceituais e desamparos institucionais que vão desde um mau salário até muitas outras questões. Sei que os desafios são muito grandes. Ainda assim, penso que, através de Programas como o PIBID e a Residência Pedagógica, e iniciativas como este evento aqui, os diálogos estão se qualificando e podemos tentar fazer melhor, mesmo nas condições mais adversas. Sei que nem sempre há disposição para a mudança por parte dos nossos colegas – e às vezes nem da nossa –, mas é possível seguir aprimorando as ideias e as práticas.

---

<sup>23</sup> Dialética para Todos - A Coruja de Minerva e o Galo da Madrugada

Para terminar, quero lembrar, sempre, que Nietzsche dizia que a lógica é um ofício tem que ser aprendida como uma espécie de dança – repetimos: *como* uma espécie de dança –, e pensamos que a filosofia também. E não só porque a única maneira que temos para aprender a dançar é dançando, ou seja, não ficamos primeiro falando *sobre* o que é a dança para aprender a dançar. Não dizemos: hoje teremos aula de tango e tango é tal e tal coisa, assim, assado.. Não: vamos lá e começamos a ensinar, *mostrando*, os movimentos e passos básicos. Da mesma forma, com o samba, com a capoeira, com o sapateado, a Filosofia tem que ser aprendida e ensinada como uma espécie de dança. Existem vários tipos de dança, múltiplas técnicas, inumeráveis contextos em que se dança. Inclusive dá pra dançar sozinho em casa, fazendo o seu próprio bailinho, sem ritmo, sem mesmo música - e pode ser mais divertido fazer com os outros, depende. Espero que essa pandemia acabe logo para que possamos dançar juntos de novo.

## Referências

GEACH, Peter. *Razão e Argumentação*. Porto Alegre: Penso, 2012;

NASCIMENTO, Daniel Simão. “O elenchus como jogo dialético”. In: Gisele Secco. (Org.). *Epistemologia e Currículo, Registros do II Workshop de filosofia e ensino na UFRGS*. 1ª ed. Porto Alegre: UFRGS, 2016, v. , p. 8-20;

PENAFIEL, Matheus. “Entre lógica e dialética: experiências de uma proposta em construção”. *REFil - Revista Digital de Ensino de Filosofia – Santa Maria – Ano I – n.1 – jan./jun. 2015*, pp. 75-90;

\_\_\_\_\_. “Entre dialéctica y lógica: relato de una experiencia didáctica”. In: Teresita de Jesús Mijangos Martínez. (Org.). *Rutas Didácticas y de Investigación en Lógica, Argumentación y Pensamiento Crítico*. 1ed.: TRAUCA Editorial, 2016, v. , p. 170-182;



PIAGET, Jean. “L'épistémologie des relations interdisciplinaires”. In: OCDE, *L'interdisciplinarité, problème d'enseignement et de recherche*, 1972, p. 131-144;

POMBO, Olga. “Epistemologia da Interdisciplinaridade”. In: *Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade*. Porto: Campo das Letras, 2004, pp. 9-40;

POPKIN, Richard. *História do Ceticismo de Erasmo a Spinoza*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2000;

ROCHA, Ronai Pires da. *Ensino de Filosofia e Currículo*. Petrópolis: Vozes, 2008, 1ª edição (Santa Maria: Editora da UFSM, 2015, 2ª edição);

YOUNG, Michael. “Para que servem as escolas?” *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>;

\_\_\_\_\_. “O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas”. *Revista Brasileira de Educação* v. 16, n. 48, pp 609-810, set.-dez. 2011. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300005>

## **Educação e a tendência à segregação social: (mais) um sério risco à democracia**

*Ricardo Crissiuma*<sup>1</sup>

### **Introdução**

O intuito deste texto resume-se a compartilhar algumas reflexões, em caráter ainda preliminar, sobre ensino e democracia que fui desenvolvendo nos últimos anos estimulado por meio da minha atuação no curso de Licenciatura em Filosofia e da minha participação em alguns programas do Governo Federal voltados à formação de professores. O foco dessas reflexões é interrogar como uma transformação na relação entre o Estado e o que se concebe como ensino público pode trazer riscos aos pressupostos necessários para a sociedade democrática. Em certas tendências de retração do papel do Estado face à educação, nota-se um efeito segregacionista que pode levar à perda da auto-estima e das habilidades perceptivas básicas para uma democracia pensada sob o modelo de cooperação social.

Para expor propriamente a relação entre educação e democracia, recuo primeiramente a uma reconstituição do ideal de educação republicana visando mostrar como, em sua fase elitista e em sua fase massificada, a educação *pública* e a educação *estatal* eram vistas como sinônimas (1); a segunda parte aborda a emergência de teorias democráticas que, advertida ou inadvertidamente, chancelam uma retirada do Estado do papel de promotor do ensino e comprometem assim a formação da auto-estima necessária à sustentação de uma democracia entendida como cooperação (2); a terceira parte passa a abordar como o divórcio entre Estado e educação pública abre

---

<sup>1</sup> Doutor em Filosofia e Professor Adjunto do Departamento de Filosofia da UFRGS.

margem para uma tendência segregadora que mina certos pressupostos imprescindíveis à vida democrática (3). Por fim, a quarta parte aborda o programa Residência Pedagógica da Capes apontando o que julgo serem seus potenciais democráticos – e as limitações que lhes são impostas (4).

### **1. O Estado como promotor da educação: o modelo republicano de ensino e suas ilusões**

Quando a educação passou efetivamente a ser uma preocupação nacional no Brasil<sup>2</sup>, a referência incontornável era a França da *Terceira República*. Empréstava-se das atuações de Jules Ferry, Louis Liard e Émile Durkheim a convicção de que a expansão da educação pública, promovida pelo Estado, seria a via privilegiada para conferir as bases morais necessárias para alicerçar e consolidar um regime republicano. Para muitos intérpretes, o projeto educacional republicano se nutria de uma premissa que remontaria ao Iluminismo<sup>3</sup>. A saber, a crença – no limite utópica – de que uma paulatina difusão do saber teria o condão de desencadear processos político-sociais capazes de superar as desigualdades e as injustiças que impediam o pleno desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. Longe de ficar confinada a uma única corrente ideológica, esta crença da emancipação, ou mesmo na redenção, pela difusão de saberes gozava de certo ecumenismo político<sup>4</sup>. Liberais, socialistas e anarquistas comungavam deste mesmo credo que então “enformava a idéia da escola”<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> Bosi, A. “A educação e a cultura nas constituições brasileiras”. In: *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, nº14, pp.62-67, fev.86.

<sup>3</sup> Prado Jr., B. “A educação depois de 1968 ou cem anos de ilusão”. In: \_\_\_\_\_. *Alguns Ensaios*. São Paulo: Brasiliense, 2000 e Candido, A. “Professor, escola e associações docentes”. *Pro-Posições*, v.14, n.2 (41) - maio/ago 2003, p.209 - 217, p.212. Republicação de Candido, A. “Professor, escola e associações docentes”. In: Galvão, Walnice Nogueira; Prado Jr., Bento (coord.). *Almanaque*, 11, Brasiliense, 1980, p.83-87.

<sup>4</sup> O ecumenismo estava presente tanto no Brasil da década de 1920 quanto na França ao longo do último terço do século XIX e ao menos até a Primeira Grande Guerra. Ver, respectivamente, Prado Jr., B. opus cit. bem como Candido, A. “Professor, escola e associações docentes”, p.213 e Dubet, F.; Duru-Bellat, M. *L'école peut-elle sauver la démocratie?* Paris: Seuil, 2020.

<sup>5</sup> Candido, A. “Professor, escola e associações docentes”, p.213. Esta citação, contendo também a referência de Candido ao poema de Valentim, comparece também no já citado texto de Bento Prado Jr. “A educação depois de 1968 ou cem anos de ilusão”.

Para ilustrar como essa visão sobre o caráter redentor da educação medrava forte no Brasil, vale revisitar— mais uma vez<sup>6</sup> — a anedota de Antonio Candido a respeito do poema, que ele e seus colegas decoraram no primário, de Valentim Magalhães, chamado “Os dois edifícios”. Os versos deste poema narram a história de um velho criminoso que, por entre as grades da sua cela, observa a alegre vida escolar das crianças no edifício da frente. O último verso em que o prisioneiro murmura “desgraçado de mim que envelheci sem aprender a ler!” revela uma moral que não chega a ser das mais sutis: a escola reveste-se do potencial de tornar desnecessário o edifício ao lado, o da prisão. O poema mencionado acima denota a tônica com que se pensava a educação republicana no Brasil dos anos 1930. Por meio da expansão da escola, seria possível redimir a sociedade das desigualdades, da dominação política, da criminalidade. Quem era invocado para fomentar esta educação libertadora, quem estava investido da tarefa de promover estas altas finalidades, era o Estado, então abraçado por liberais e progressistas de esquerda que o viam como plataforma contra Igreja e pela expansão da educação laica, pública e gratuita.

Na conta de Bento Prado Jr., por quase um século, as reflexões sobre a educação foram dominadas por esta “ilusão” iluminista que depositava na difusão do saber para todo o corpo social um efeito redentor. O ponto para Bento Prado Jr. é que na França de 1968 esta ilusão teria sido ferida de morte. A experiência da revolta estudantil levava a um questionamento de todo o sistema de ensino da sociedade capitalista que tendia a identificar educação e “escolarização”<sup>7</sup>. Foi na esteira deste acontecimento histórico que vieram ao debate público o caráter reproduzidor da escola. E recuperando uma crítica às premissas iluministas, que bebia não por último em

---

<sup>6</sup> Descobri a anedota no já referido texto de Bento Prado Jr, ver acima.

<sup>7</sup> Bento Prado Jr. “A educação depois de 1968 ou cem anos de ilusão”, p.89.

Nietzsche e Schopenhauer, a instituição de ensino era confrontada com seu caráter quase que constitutivamente autoritário e dominador. Se, no Brasil, o debate, sobretudo por conta de um desvirtuamento por parte da esquerda do que deve se apreender sob o conceito de “crítica”, ainda girava no plano do conteúdo do que é ensinado na escola, a questão na França se deslocara para um questionamento sobre o “local social da escola” e o “sentido moderno da educação”<sup>8</sup>.

Mas cabe perguntar: qual foi o processo que levou a esta equiparação entre educação e escolarização e que está por trás das revoltas de 1968 que selariam o fim da ilusão republicana? Ora, a resposta implica recuperar um longo processo.

\*\*\*

Tanto no Brasil quanto na França, ainda que de maneiras bem distintas, o modelo republicano de educação apresentava um forte corte elitista. No rico país europeu, o ensino republicano se configurou por meio de um afinilamento precoce e rigoroso das chances de continuidade dos estudos<sup>9</sup>: os filhos das classes mais favorecidas rumavam para os liceus e dali seguiam para o ensino superior enquanto os filhos das classes menos favorecidas estacionavam — quando não evadiam antes — no colégio e eram direcionados a um ensino mais profissionalizante. No Brasil, a oferta de ensino extremamente restrita, sobretudo, fora dos centros urbanos, relegava grande parte da população ao analfabetismo ou a um ensino bastante deficiente. A elite nacional, em contrapartida, quando não enviava seus filhos para estudos no exterior, dispunha de uma rede de escolas

---

<sup>8</sup> O quadro foi mudando com a progressiva recepção de Bourdieu no país. Este, no entanto, é um ponto que não poderia desenvolver aqui.

<sup>9</sup> Na França, havia a escola primária, o colégio e os liceus.

privadas que contava ao menos com professores bem remunerados e com boas formações.

Sobretudo após as duas grandes guerras do século XX, o modelo republicano francês viu seu elitismo em xeque. O Estado foi instado a promover políticas que resultaram muito rapidamente em *massificação* do ensino público<sup>10</sup>. À grande parte dos menos desfavorecidos, passa a ser oferecida a possibilidade de completar todo o ciclo educacional e sair com um diploma de ensino superior. Tanto na França quanto no pelotão dos países economicamente mais avançados que também massificaram seu ensino, emerge com força o discurso de que todos, independentemente da renda e da classe social, tinham assegurado o direito de frequentar o mesmo sistema de ensino<sup>11</sup>. O efeito colateral desta massificação foi o discurso meritocrático. O ponto era: na medida em que todos tinham condições de estudar no que seria, a princípio, o mesmo sistema de ensino, o êxito escolar e profissional tendia a ser o índice justo e fiel do mérito individual de cada um. Ocorre que esta “igualdade de oportunidades” conferida pelo acesso a um sistema de ensino de massas escamoteia diversos fatores que agem surdamente na definição e na mensuração do desempenho escolar. A desigualdade de acesso torna-se uma desigualdade de chances de êxito escolar-profissional. É sobretudo em torno desses fatores que se concentra a obra de Bourdieu e Passeron<sup>12</sup>. A mensuração do desempenho escolar de cada aluno não está protegida da tendência de se privilegiar um *habitus* dos filhos de famílias mais favorecidas. Assim como não é porque o Estado garante uma rede pública de acesso universal que

---

<sup>10</sup> Dubet, F.; Duru-Bellat, M. *L'école peut-elle sauver la démocratie?* Paris: Seuil, 2020, Capítulo 1, seção 2.

<sup>11</sup> Sem dúvida, o elemento meritocrático sempre esteve presente em diversas das concepções republicanas de educação. Mas não era o único. Cf.: Honneth, A. “Educação e esfera pública democrática. Um capítulo negligenciado da filosofia política”. *Civitas* Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 544-562, set.-dez. 2013, p. 550.

<sup>12</sup> Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

a estratégia familiar deixa de ser decisiva na trajetória escolar do alunado. Os autores da teoria da reprodução revelam que são diversas as desigualdades para além da renda que impactam o desempenho do aluno em sala — impactam mas não são consideradas pelas instituições escolares como impactando. Sem mudar seus currículos, sem mudar suas práticas avaliativas, sem conferir meios para que os abismos de capital cultural sejam remediados, as escolas continuam chancelando o discurso de que o desempenho escolar é colocado como resultado do mérito dos estudantes.

Não é à toa, portanto, que malgrado o discurso de que todos teriam chances iguais, na realidade, continua-se havendo uma distribuição de diplomas que reflete a hierarquia social: os mais valorizados ficam com filhos de famílias com nível socioeconômico mais alto, os menos valorizados, com filhos de famílias com nível socioeconômico mais baixo. Eis aí o que a literatura vai denominar de uma “democratização segregacionista”: “se o acesso aos bens escolares se expandiu, as habilitações e as formações mais prestigiosas permanecem quase-monopólio dos grupos mais favorecidos”<sup>13</sup>. A pátina meritocrática esconde estruturas marcadamente desiguais.

1968 foi um divisor de águas na história da educação porque contestou a autoridade da escola em transmitir conhecimento sem passar pela experiência dos alunos e alunas. Experiência marcada por essas desigualdades que ficavam submersas sob o peso do universalismo do ideal meritocrático. As vozes estudantis, tanto mais quando se toma não só a França, mas também Alemanha, Inglaterra e EUA, aumentam as dimensões da problematização da desigualdade nas instituições de ensino: a desigualdade não é só de renda, mas também de raça, de gênero e de

---

<sup>13</sup> Dubet, F.. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. (tradução: Ione Ribeiro Valle). São Paulo: Cortez, 2008, p.27. Cabe ressaltar que Dubet retira este termo do trabalho de Pierre Merle, Merle, P. “Le concept de démocratisation de l’institution scolaire. In: *Population*, 55, 1, 2000.

acesso a bens culturais etc. Todas as desigualdades vêm cobrar os seus direitos contra o modelo pretensamente universal encampado pela educação republicana massificada. A revolta dos estudantes contra uma educação que só servia à colocação no mercado de trabalho estruturalmente desigual desmente a igualdade de oportunidades como critério de justiça social. Sob os discursos laudatórios das virtudes da educação republicana proferido por seus “*vencedores*”, vislumbra-se uma caudalosa corrente, ainda que silenciosa, de ressentimentos acumulados pelos “*ven-cidos*” que viam seu fracasso justificado e escarnecido pelo ideário meritocrático.<sup>14</sup>

A realidade brasileira impunha desafios muito maiores. Para romper com o abandono educacional da maior parte de sua população, o Brasil teria de deslanchar amplas reformas de alfabetização e universalização do ensino básico. Por seu lado, malgrado a importância e o ímpeto dos escolanovistas, a um tempo em que a questão ainda passava sobretudo por uma expansão do acesso à escola básica, as discussões no Brasil, durante boa parte da década de 1950 e 1960, giravam em torno das reformas ou programas educacionais necessários a alfabetizar a população. Um processo tanto mais urgente quando o país se via em meio a um acelerado processo de industrialização com intensa migração do campo para as cidades.<sup>15</sup> Mas a urgência dessas demandas perdem força na ditadura, que pouco se preocupa com o nível básico de ensino.

Em meio ao processo de saída da ditadura, a questão da educação ainda é colocada nos termos da visão política esposada por cada escola e

---

<sup>14</sup> Dubet F. & Duru-Bellat, M. *L'école peut-elle sauver la démocratie?* Paris: Seuil, 2020.

<sup>15</sup> O chamado método Paulo Freire anuncia, aliás, uma maneira inovadora de lidar com o problema, buscando conciliar ao mesmo tempo alfabetização e politização da população. Cf.: Haddad, S. *O educador: um perfil de Paulo Freire*. São Paulo: Todavia, 2019, cap.3 e 4.



não acerca da escola enquanto instituição; insiste-se quase que exclusivamente em se debater qual saber transmitir e deixa-se de lado o problema da transmissão de saber por meio da instituição escolar. É precisamente quando a universalização do acesso ao Ensino Fundamental vai ser logrado no Brasil ao longo da década de 1990 que se intensifica a recepção da obra de Bourdieu no campo da sociologia da educação brasileira. A maneira como foi feita esta universalização consolidou um modelo que reserva um ensino ruim e precarizado para as massas e um ensino mais qualificado para as elites bem servidas de instituições privadas que contam com infra-estrutura de ponta e tendem a atrair os melhores professores. De todo modo, por mais que o resultado a que se chegou seja bastante problemático e por mais que a educação pública já estivesse estigmatizada como de pior qualidade, o Estado era tido como o grande ator do processo de universalização.

Esta remanência do Estado na promoção do ensino público no Brasil logo passou a ser ela mesma vista como um entrave para a melhoria da educação no país. O exemplo do Chile, país latino-americano que mais longe levou a agenda neoliberal na educação e que melhores resultados obtinha em provas da OCDE, serviria para apontar para o caminho de uma educação de qualidade passaria pela superação do Estado como ofertante prioritário de ensino.<sup>16</sup> Ao longo de toda a década de 1990, é um tanto extensa a bibliografia sobre educação no Brasil que saúda os resultados do sistema educacional chileno e clama por uma replicação de seus princípios à realidade nacional. O modelo implantado em um regime autoritário era visto como o paradigma a ser buscado pelo recém-“democratizado” Brasil.

---

<sup>16</sup> Dagmar Zibas resume o modelo chileno de educação assim “a descentralização da gestão, a subvenção pública à demanda (ou por aluno presente na sala de aula), tanto na rede municipal quanto na rede privada, e o ‘financiamento compartilhado’, isto é, a permissão de que escolas subvencionadas cobrem mensalidades às famílias”, cf.: Zibas, D. “A Revolta dos Pinguins’ e o novo pacto educacional chileno”. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 38 maio/ago. 2008, p.199-220, p.200.

A explicação deste fenômeno não pode deixar de levar em conta a maneira como uma mudança na própria concepção de democracia vai impactar as concepções de ensino.

## **2. As teorias democráticas que justificam a retirada do Estado da promoção do ensino**

A questão que se coloca ao Brasil não deixa de refletir uma tendência mais geral. A partir das décadas de 1970 até a década de 2010, a educação é uma das áreas que mais sentem os efeitos de uma concepção de Estado trazida pelo neoliberalismo. O Estado ausenta-se progressivamente de certas responsabilidades sociais, desregulamenta as proteções trabalhistas e fiscais e abre lugar para uma atuação privada que visa antes de mais nada a rentabilização. A profissão de fé de que o mercado poderia suprir o Estado também na área da educação fomentou uma série de iniciativas — eu penso aqui em *creches conveniadas*, *vouchers escolares*, *charter schools*, *homeschooling* e *financiamento compartilhado e outras terceirizações* — que reposicionaram radicalmente a ação do Estado no campo educacional.

É preciso atentar, no entanto, para um detalhe importante: a legitimação do desengajamento do Estado em relação à educação ganhou reforço, ainda que involuntário, de concepções de democracia que são gestadas no campo progressista. Certas correntes da teoria democrática, mirando em problemas contemporâneos relevantes, passaram a recomendar uma retração do papel do Estado no campo educacional. E esta retração do Estado muito provavelmente acabou por *contrario sensu* chancelar a reconfiguração do sistema educacional de tal maneira que se pôs a perder certos pressupostos necessários à democracia.

Não é outro o principal alerta de um texto que Axel Honneth escreve, ainda no começo da década de 2010, acerca do divórcio hostil entre a teoria

democrática e o primado da educação pública *estatal*. A interrogação inicial do texto recai sobre a constatação de que *a filosofia política há tempos se eximiu da tarefa de pensar a relação entre educação e democracia*. Honneth quer entender por que a filosofia política abandonou a questão da educação. A hipótese do autor remonta a uma desvalorização, senão culpabilização, do papel do Estado na promoção da educação. Uma desvalorização feita por meio de teorias da democracia que ora tendiam a reinterpretar a democracia sob chave conservadora deslocando o cerne dos processos educacionais para um âmbito pré-político, ora tendiam a exacerbar o princípio da neutralidade do Estado no campo da educação com vistas a evitar as imposições sobre as escolhas individuais ou de grupos subalternizados. Ambas assumem que a intervenção do Estado na educação abre margem para um direcionamento doutrinário ou ideológico do ensino. O que essas teorias não atentam é para como esta reivindicação de retirar o Estado da educação acaba revestindo de um manto legitimador todo o pacote do receituário neoliberal para a “promoção” do ensino e rebaixando o horizonte político de maneira a retirar as bases de uma democracia. Vejamos estas duas variáveis de legitimação do esmorecimento do Estado nas políticas e na administração da educação:

**a) “reinterpretação conservadora da teoria democrática”**

A reinterpretação conservadora da teoria democrática seria uma extrapolação de concepções do jurista Ernst-Wolfgang Böckenförde, originariamente mais adstritas ao campo do direito, para se pensar a democracia como um todo. O que veio a ser chamado de “tese de Böckenförde” assume que as democracias devem sua sobrevivência a atitudes e comportamentos morais que “só podem prosperar em comunidades consolidadas com orientações éticas substanciais e até religiosas”<sup>17</sup>. Assume-se assim simultaneamente que atitudes democráticas “não são

---

<sup>17</sup> Honneth, A. “Educação e esfera pública democrática. Um capítulo negligenciado da filosofia política”. *Civitas* Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 544-562, set.-dez. 2013, p. 550.

adquiridas em processos educacionais mediados pelo Estado, mas nos ambientes pré-políticos de comunidades tradicionais”<sup>18</sup>. Precisamente a educação pública, ao menos enquanto promovida pelo Estado, passa a não ser mais vista como essencial para uma sociedade democrática.

**b) uma exacerbação da neutralidade do Estado no campo da educação**

Diante de um processo histórico, sobretudo a partir do último quarto do século XX, em que se notava um “crescente pluralismo de diversas culturas étnicas e religiosas”<sup>19</sup>, inferiu-se, não sem razões, que o Estado não deveria esposar uma concepção muito substancialista de educação – ou seja, uma educação muito marcada por uma ideia de povo, de nação, por uma cosmovisão específica. O pressuposto era de que se o fizesse, minorias ou grupos subalternizados poderiam ser oprimidos ou discriminados, impedindo que seus membros tivessem direito a desenvolver devidamente suas crenças e costumes. Somado, há ainda a preocupação de que o ensino estatal persistiria excessivamente carregado de princípios cosmovisivos que poderiam acabar por redundar em práticas de doutrinação. Passam a ser tidas como “democratizantes” propostas em que o Estado confere vales educacionais para deixar por conta dos pais a escolha da escola que desejam para seus filhos e subordinar o vínculo de professores e professoras a associações de pais e não ao Estado<sup>20</sup>. Em resumo, o que passa a ocorrer é que diversas teorias liberais chancelam colocar novamente o aluno sob a égide das famílias em detrimento Estado e esvaziam a capacidade que só seria do ensino público de propiciar a convivência na diversidade e levar ao desenvolvimento de capacidades e habilidades necessárias a cooperar com o outro, base da democracia.

Esta retirada da filosofia política do pensamento sobre a educação tem consequências perigosas. Pois torna-se assim cego para a importância

---

<sup>18</sup> Honneth, A. “Educação e esfera pública democrática” p.550.

<sup>19</sup> Honneth, A. “Educação e esfera pública democrática”, p.551.

<sup>20</sup> Honneth, A. “Educação e esfera pública democrática”, p.552. Conferir ainda o corolário que retira Honneth do que seria o desenvolvimento dessas tendências: “quanto mais longe forem levadas essas reflexões inicialmente só tentativas, quanto mais decisivamente, portanto, a escola pública fosse concebida como eticamente neutra, para colocar no lugar dela um sem-número de escolas privadas com vínculo cosmovisivo, tanto mais acentuadamente a sociedade democrática perderia o quase único instrumento de que ela dispõe para a regeneração de seus próprios fundamentos morais. Neste sentido, o conflito em torno do sistema escolar estatal, independentemente de ele dizer respeito à sua estruturação, aos currículos ou aos métodos empregados, sempre é também uma luta pela viabilidade das democracias para o futuro”, p.552.

do vínculo entre o regime político e o modelo educacional de uma sociedade. Remeto à advertência de Honneth de que é precisamente:

O tipo de educação escolar, seus métodos e conteúdos, pode repercutir de maneira desejável na consistência de uma democracia, promovendo, por exemplo, a capacidade de cooperação e a *autoestima individual*, ou então contribuir, de maneira negativa, para seu insidioso solapamento quando ela veicular a submissão à autoridade e o conformismo moral.<sup>21</sup>

Todos os receios das teorias da democracia que veem a presença do Estado na esfera educacional com uma boa dose de ceticismo são injustificados precisamente porque assumem que o interesse do Estado na organização da educação seria eminentemente em relação à transmissão, a definir quais doutrinas devem ser ensinadas e quais não devem. Quando o fundamental é conceber o processo educacional presente na escola como apto a formar a “autoestima individual” e “capacidade de cooperação” e a consciência de sua importância para o autodesenvolvimento que se colocam como pressupostos imprescindíveis para a formação da vontade democrática. A educação alinhada com a democracia é a educação preocupada em ensinar “aos alunos uma percepção certa do que significa entender o colega como um *parceiro com direitos iguais* num processo comum de aprendizado e investigação” [grifo meu].<sup>22</sup> Sendo assim, quem é admitido na escola também tende a ser quem os alunos vão tomar como “iguais”, como parceiros de cooperação, como alguém cuja experiência é digna de ser levada em conta para se pensar os próprios termos e o sentido da cooperação democrática.

Ora, quando o Estado se coloca como cúmplice de um sistema de ensino que tende a segregar o alunado em escolas para ricos e escolas para

---

<sup>21</sup> Honneth, A. “Educação e esfera pública democrática”, p.548.

<sup>22</sup> Honneth, A. “Educação e esfera pública democrática”, p.556.

pobres, corrompe-se o sentido mesmo da cooperação social que está na base da democracia. Não se oferece meios para que parte da população retire de sua participação cooperativa as bases de sua autoestima e do seu autorrespeito, assumindo o vínculo entre cooperação e auto-realização. Logo, a cooperação social democrática passa a aparentar para o indivíduo como uma cooperação forçada que viola em vez de fomentar e constituir a sua autonomia.

### **3. Os efeitos segregacionistas em sociedades altamente desiguais**

É interessante notar como o Chile, cujo modelo educacional servia de farol para os liberais do Brasil, mostra que na medida em que a democracia é aprofundada é necessário romper com os entraves de um modelo segregacionista de educação.

O regime de educação pública do Chile é composto tanto por instituições de ensino público diretamente administradas pelo Estado, algumas pagas e outras gratuitas, quanto por instituições de ensino privadas subvencionadas pelo Estado, mas ainda assim aptas a cobrar de seus alunos. O efeito deste modelo misto gerou um amplo debate nacional sobre a adequação deste modelo educacional com o regime democrático. De um lado, posicionam-se aqueles que alegam que os bons resultados do Chile em exames internacionais, como o PISA, atestam o seu êxito e o qualificam seu modelo educacional a servir como o norte para todos os outros países latino-americanos perseguirem. De outro, há aqueles que defendem que o sistema de ensino chileno drena dinheiro público para instituições privadas pouco transparentes e de qualidade duvidosa e deixam intocadas estruturas da ditadura de Pinochet que impedem um aprofundamento das instituições democráticas no país justamente porque mantêm um altíssimo nível de desigualdade social.

*O Proyecto de ley que fortalece la educación pública*, proposto no primeiro mandato de Michelle Bachelet, precipita um aguçamento dos debates em torno do modelo de educação chileno que vai ser ainda mais intensificado com a Revolta dos Pinguins – as manifestações maciças de estudantes secundaristas chilenos que por dias tomaram as ruas de diversas cidades do país contestando diversas estruturas do modelo educacional do país.<sup>23</sup>

Fernando Atria, professor de Direito, ativista e político chileno, propõe que os debates em torno do projeto de lei e da Revolta dos Pinguins tinham como eixo estruturante a pergunta é: “O que é a educação pública?”<sup>24</sup>

Para entendermos a importância da questão, cabe situar no *Proyecto de ley que fortalece la educación pública*<sup>25</sup>, constava um trecho que prescrevia que o Estado deveria dar uma especial preocupação ao ensino de instituições *estatais*. Vozes liberais se voltaram contra este princípio. O pretexto era a questão se o ensino público é o ensino exclusivamente promovido pelo Estado ou por instituições cuja administração é estatal. Segundo a versão liberal esta é uma concepção formalista de ensino público, presa a determinados “mitos” já ultrapassados – a começar pelo que assume ser o Estado o único legitimamente autorizado a prover a educação *pública*. Ora, uma instituição privada também não seria capaz de prover ensino *público* e com melhor eficácia e maior diversidade de projetos educativos? Em suma, educação *pública* seria igual a educação *estatal*?

---

<sup>23</sup> As manifestações ecoaram para todo o mundo e, mais particularmente, para a América Latina. Há de se atentar, por exemplo, para as repercussões que esta experiência chilena teve para as ocupações das escolas paulistas em 2015. Cf. Campos, A. M.; Medeiros, J.; Ribeiro, Márcio M. *Escolas de Luta*. São Paulo: Veneta, 2016, pp.63-65.

<sup>24</sup> Atria, Fernando “¿Qué educación es ‘pública’?” In: Bellei, Cristián & Contreras, Daniel (orgs.) *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Juan Pablo Valenzuela, 2010.

<sup>25</sup> Para uma ótima reconstrução do debate educacional no Chile no contexto da Revolta dos Pinguins, cf.: Zibas, D. “A Revolta dos Pinguins’ e o novo pacto educacional chileno”. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 38 maio/ago. 2008, p.199-220.

Atria aceita esta provocação e busca oferecer um conceito não formalista ao ensino público – ou seja, que não se resume a averiguar quem é o titular da administração da instituição educacional. Tentando contar uma longa história de maneira curta, o critério a que Atria chega para definir o que é um ensino público consiste na *existência ou inexistência de seleção*. Ensino público é aquele *ensino que não seleciona*. O que está embutido nesta concepção de ensino público? Que a educação é um direito do estudante e a escola não está autorizada a negar-lhe o direito de estudar por meio de uma seleção. Quando se seleciona o indivíduo não é tomado como um cidadão de direitos, com o direito à educação, mas como uma parte que sela um contrato com a instituição de ensino. Ora, por este princípio, portanto, a educação deveria ser sobretudo ofertada pelo Estado, mas mesmo o Estado não poderia lançar mão de exames de seleção para o ingresso.

Àqueles que julgam que a prescrição do princípio da não seletividade implica a violação da autonomia das instituições de ensino de perseguir o seu próprio projeto educativo, Atria procura argumentar que o fim da prerrogativa de expulsar um indivíduo não subtrai da instituição a capacidade de montar o seu projeto educativo. Atria argumenta que a possibilidade de seleção em um sistema de ensino misto com enorme desnível de qualidade cria uma *tendência progressiva à segregação*. Quando há possibilidade de seleção, forma-se logo a tendência de que todos os que têm condições financeiras ou de desempenho de passar para um ensino que seleciona abandonam o ensino que não seleciona. Evidente que a seguir esta tendência, ao ensino que não seleciona só sobrarão os piores alunos e alunas. Em pouco tempo, o efeito segregador está consolidado. *Ensino público, portanto, é um ensino que não seleciona.*

Mas aqui vem, no entanto, um inconveniente que vai ser encontrado no próprio *Proyecto de ley que fortalece la educación pública* e que dividiu



o próprio movimento dos pinguins. Nesta própria lei era estabelecido que mesmo as instituições de ensino público promovido pelo Estado, de administração direta do Estado, poderiam promover seleções quando houvesse justificada motivação meritocrática para isso — a saber, instituições públicas de excelência poderiam promover seleção. À primeira vista, há aí uma contradição: pois se admite em uma lei de promoção da educação pública a possibilidade de se selecionar, o que seria próprio a uma educação não pública. No entanto, se a questão da seleção ou não-seleção remete antes à promoção ou não promoção de segregação social, a exceção se justifica. Dado o cenário da educação, há casos em que *não selecionar* também segrega. Abrir completamente mão do princípio de selecionar em um sistema de ensino em que os melhores alunos e alunas já estão concentrados em instituições privadas, carrega o risco de comprometer precisamente as ilhas de excelência do ensino público. Sem a prerrogativa de selecionar, essas instituições públicas podem jogar contra si mesmas e incentivar os seus melhores alunos a migrar para o ensino privado.

Não se pode contestar o legítimo princípio dos pais buscarem o melhor para seus filhos e não se pode ignorar que este princípio os leve a buscar colocar seus filhos nas escolas em que contam com os melhores alunos. A garantia de casos excepcionais de seletividade no ensino público visa reconhecer este princípio e evitar contribuir para que as escolas privadas absorvam os melhores alunos. Para Atria é importante advertir, no entanto, que os pais escolhem prioritariamente não tanto preocupados com a instituição que oferta a educação de melhor qualidade, mas pela preocupação de não expor seus filhos ao convívio de colegas marginalizados, com histórico familiar problemático, eventualmente envolvidos com drogas etc. Atria conclui que, sob este prisma, a *capacidade de selecionar*, na verdade, se mostra como uma *capacidade de excluir*: “Ao poder selecionar, os pais que elegem um estabelecimento particular na verdade

elegem um critério de exclusão: escolhem um estabelecimento que só deixará que seus filhos se eduquem com crianças que satisfaçam qualquer que seja o critério que o estabelecimento decidiu impor”.<sup>26</sup> Ou ainda, sobre o mesmo ponto, Atria afirma: “as famílias não elegem um projeto educativo, mas um critério de exclusão. A lei não me dá liberdade de eleger, o que me dá liberdade de eleger é o dinheiro. Se tenho pouco dinheiro tenho pouca liberdade e se tenho muito dinheiro tenho muita liberdade”.<sup>27</sup>

Esta tendência à segregação também se deixa encontrar com enorme e preocupante facilidade no sistema educacional brasileiro. E este efeito segregador aparece sob diferentes níveis de análise. Primeiramente, está claro que há uma segregação derivada das brutais diferenças entre ensino público e ensino privado. Recente reportagem da *Folha de São Paulo* divulgou os números da chocante proporção da distribuição de alunos e alunas nas escolas privadas na cidade de São Paulo: um negro a cada dez matriculados.<sup>28</sup> No último PISA de 2018, a distância no desempenho dos alunos da rede privada para os alunos da rede pública nas provas de ciências, matemática e leitura girou em mais de 100 pontos.<sup>29</sup>

Cria-se assim, nas instituições que selecionam, um ambiente escolar homogêneo que não está aberto às diferenças que compõem a população do país. Na formulação forte de Atria para o ensino do Chile, que vale também para o Brasil: “É assim que a existência paralela de um sistema que compreenda a educação como um bem de consumo, junto com outro que a considera como um direito, leva o segundo a transformar-se como

---

<sup>26</sup> Atria, F. *La mala educación: Ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile*. Santiago: Catalonia, 2017, seção 7, p.4.

<sup>27</sup> Atria, F. *La mala educación*, seção 1, p. 3.

<sup>28</sup> FOLHA DE SÃO PAULO. País relatam discriminação e exclusão de alunos negros em escolas privadas (reportagem de Isabel Palhares, em 22/11/2020). Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/11/pais-relatam-discriminacao-e-exclusao-de-alunos-negros-em-escolas-privadas.shtml> (acesso em 27/01/2021).

<sup>29</sup> Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Brasil no PISA 2018*. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020,

um gueto de marginalização social e econômica”<sup>30</sup>. Esta segregação não permite que se partilhe um solo democrático comum e reforça e repõe estruturas de desigualdade que compõem a nossa sociabilidade política.

E isso é tanto mais grave porque, retornando a Honneth, para enfrentar a exacerbação do princípio da neutralidade estatal e a reinterpretação conservadora da democracia, seria preciso conceber a escola como o espaço em que se confeririam as bases para uma concepção de democracia como cooperação social. A escola, nesse sentido, deveria ser valorizada não somente por ser capaz de passar de maneira eficaz um conteúdo específico, daqueles estipulados nas bases curriculares de um sistema de ensino, mas por formar certos hábitos, disposições e capacidades perceptivas que possam nos fazer perceber o outro como um parceiro em um empreendimento coletivo e cooperante de conhecimento e reagir devidamente a estas qualidades encontradas em nossos parceiros de interação. Estas seriam as bases para conceber a importância da cooperação social para uma sociedade democrática. Este princípio passa por uma democratização da própria escola como instituição. Segue-se então que para cumprir este papel tão importante a escola deve valorizar grêmios, representação estudantil, construção coletiva de currículo e outros elementos que componham um processo democrático, que fomente este tipo de habilidade e disposição de perceber o outro como parceiro. O reconhecimento para Honneth passa precisamente pela reação da percepção do outro como um parceiro em uma cooperação para a liberdade social.

A segregação escolar impede precisamente que os indivíduos formem a capacidade de considerar determinados sujeitos como participantes de uma comunidade de cooperação social — precisamente o ponto que sustenta uma forma de vida democrática — tendo um forte componente

---

<sup>30</sup> Atria, F. *La mala educación*, seção “Un sistema mixto implica una tendencia hacia la segregación cada vez más radical”, p.15.

dessolidarizante. A segregação escolar invisibiliza a escola pública para aqueles que concentram mais poder e dinheiro, o que certamente tende a colocar os problemas da escola pública como não prioritários. Como argumenta Atria, falta de integração do sistema escolar – o que pressupõe o princípio de se priorizar a não-seletividade e o forte e claro regramento da educação privada – não permite a constituição de uma “comunidade de interesses” que é o que poderia tornar os problemas da educação que afligem a maioria da população também relevantes aos detentores de poder e acesso à esfera pública<sup>31</sup>.

É preciso acrescentar ainda que a tendência à segregação atravessa o sistema brasileiro de um modo geral. Os resultados do PISA 2018, abarcando redes municipais, estaduais, federais e particulares, apresentam que a “distância entre a média desses dois grupos, brancos e pretos, chega a 62 pontos na escala de desempenho, o que corresponde a aproximadamente dois anos de escolarização”<sup>32</sup>. E no próprio interior dos sistemas municipais e estaduais de ensino, como demonstra pesquisa que se debruçou sobre os dados da Prova Brasil de 2005-2013, pode-se notar preocupantes tendências à segregação.<sup>33</sup> Dentre as diversas indicações de como o efeito segregador do grosso do sistema público de ensino brasileiro reproduz desigualdade sociais, cabe mencionar que “o aluno preto está em desvantagem equivalente a quase um ano de aprendizado, embora esteja cursando a mesma série que o aluno branco”.<sup>34</sup> E quando passamos à diferença de nível sócio-econômico, temos que: “Em 2013, no 5º ano, tanto em Leitura quanto em Matemática, um

---

<sup>31</sup> Atria, F. *La mala educación*, seção “Nivelar hacia abajo”, p.7.

<sup>32</sup> Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Brasil no PISA 2018*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020, p.160.

<sup>33</sup> Alves, M. T. G.; Soares, J. F.; Xavier, F. P. “Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais”. In: *Revista Brasileira de Sociologia* | Vol 04, No. 07 | Jan/Jun/2016, tabelas 7, 14, 21.

<sup>34</sup> Idem, ibidem “Vale destacar que a distância entre pretos e brancos é mais expressiva do que a observada entre meninas e meninos. O aluno preto está em desvantagem equivalente a quase um ano de aprendizado, embora esteja cursando a mesma série que o aluno branco”, p.59.

aluno com NSE (Nível socioeconômico R.C.) mais baixo está em desvantagem equivalente a mais de dois anos de aprendizado, quando comparado a um aluno com NSE mais alto”<sup>35</sup>.

#### **4. Programas de combate ao efeito segregador da educação (com uma breve consideração sobre o Programa Residência Pedagógica)**

Após a década de 1990 de políticas educacionais que se concentram na ampliação do acesso e no desenho de sistemas de avaliação de ensino e aprendizado, pode-se dizer que nos anos Lula/Dilma foram implementadas algumas políticas animadas pelo esforço por promover um sistema de educação mais integrado<sup>36</sup>. Trata-se de um esforço ainda muito insuficiente para lidar com a dimensão estrutural do problema. Mas foram políticas importantes para criar uma dinâmica, ainda que tímida, de requalificação do ensino público e reintegração do sistema educacional. A Lei de Cotas, o Reuni, o Prouni, o Fundeb, o Piso Salarial de Professores de Educação Básica foram medidas que avançaram no combate aos efeitos segregadores da educação. Visava-se um sistema de ensino menos desigual tanto regionalmente quanto também em termos raciais e socioeconômicos. Trazia também o mérito de inserir para o aluno de escola pública o horizonte de expectativa de ingressar em uma instituição de ensino superior.

Em paralelo a esses programas mais voltados para a qualificação da educação básica e o acesso à educação superior, programas como o PIBID e a Residência Pedagógica voltaram-se para uma nova maneira de se promover a atuação docente. E o interessante desses dois programas é sua disposição para formar a capacidade colaborativa entre os seus participantes — atributo que os qualifica a buscar superar uma carência candente da

---

<sup>35</sup> Idem, *ibidem*, p.62.

<sup>36</sup> Sobre os anos Lula, ver Abreu, Maria Aparecida Azevedo “Educação: um novo patamar institucional”. *Novos Estudos Cebap*, 87, julho 2010.

educação brasileira: a falta de cooperação. O Brasil obteve um desempenho fraco no índice de cooperação dos alunos e alunas no último Relatório PISA; menos da metade dos alunos julgam que seus colegas cooperam uns com os outros na escola — uma taxa sensivelmente abaixo da média dos membros da OCDE.<sup>37</sup>

Para enaltecer este caráter colaborativo, concentro-me em apontar algumas conclusões de minha atuação no programa Residência Pedagógica. Um programa que prioriza o “desenvolvimento profissional docente” entendido como ancorado no contexto da escola, sendo aberto à experiências dos seus desafios formais e informais e que “supera a característica mais individualista de aperfeiçoamento de professores”.<sup>38</sup> Neste sentido, esse programa pode ser considerado um experimento democrático que contempla precisamente o que Honneth colocava como tão importante: o desenvolvimento de capacidades colaborativas. Os alunos e alunas eram instados pela própria dinâmica da Residência Pedagógica a se colocarem como um grupo cooperando, debatendo e partilhando as suas experiências sobre a prática docente. A vivência intensa da escola-campo e as reuniões semanais propiciaram uma dinâmica de preparação de aulas, de discussões de estratégias pedagógicas, de formulação das avaliações em uma chave coletiva e colaborativa. Esse caráter cooperativo abarcava ainda

---

<sup>37</sup> PISA. Notas sobre o Brasil (2018) “Cerca de 48% dos estudantes no Brasil relataram que seus colegas cooperam uns com os outros (média da OCDE: 62%), e 57% relataram que eles competem entre si (média da OCDE: 50%)”, p.2. Em seu texto já citado, Honneth argumenta precisamente que os resultados do PISA mostraram que o sistemas nacionais de ensino que obtiveram os melhores resultados coincidiram com ideais democráticos se mostravam mais arraigados: Honneth, A. “Educação e esfera pública democrática”: “[...] nas escolas finlandesas, os alunos de origens formationais diferentes permanecem juntos tanto tempo quanto possível numa única comunidade escolar, os processos de testes e exames são reduzidos ao mínimo necessário, atribui-se à responsabilidade comunicacional e à confiança mútua mais importância do que à imputabilidade individual e, por fim, a soberania sobre a moldagem do ensino pertence unicamente a um quadro de professores com formação profissional que coopera estreitamente com os representantes dos alunos”, p.558.

<sup>38</sup> Fontoura, H. A. “Formação de Professores, fazer docente, desenvolvimento profissional: tecendo considerações sobre ser professor”.In: \_\_\_\_\_(org.) Residência Pedagógica: Espaço de Formação Docente. Niterói: Intertexto, 2016, pp.11-21, p.13.

tanto os professores da escola pública participantes do programa — chamados de preceptores—, quanto os professores da universidade, encarregados da coordenação. Todos se viam então em um processo colaborativo, cooperativo para tentar pensar a melhor maneira de se ensinar, no nosso caso, filosofia. Cabe destacar como desdobramento e resultado desta experiência, colaborativa um encontro na Universidade Federal de Santa Maria e a publicação do número de um periódico com relatos e teorizações a partir da experiência da Residência Pedagógica.<sup>39</sup>

É de se lamentar que as universidades públicas e a sociedade organizada em torno das pautas da educação ainda se mostrem tão tímidas em retirar das políticas educacionais voltadas à requalificação da escola pública, especialmente do programa de Residência Pedagógica e do PIBID, todo o seu potencial. Certamente, o subfinanciamento crítico que as instituições de ensino superior públicas têm experimentado desde 2016 vêm roubando a sua capacidade de conferir o devido suporte a iniciativas tão importantes quanto estas. No entanto, é preciso assinalar que o próprio debate entre a comunidade universitária sobre a tarefa de estabelecer pontes com a escola pública como meio de fortalecer os vínculos entre educação e democracia ainda deixa bastante a desejar.

## Referências

ABREU, Maria Aparecida Azevedo “Educação: um novo patamar institucional”. *Novos Estudos Cebrap*, 87, julho 2010.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira “Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais”. In: *Revista Brasileira de Sociologia* | Vol 04, No. 07 | Jan/Jun/2016.

---

<sup>39</sup> Spinelli, P. T. & Silva, M. S. & Cenci, M. P. (orgs.) *Thaumazein*. v.13, n.25, Santa Maria, (2020).

ATRIA, Fernando “¿Qué educación es ‘pública?’” In: Bellei, Cristián & Contreras, Daniel (orgs.) *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Juan Pablo Valenzuela, 2010.

\_\_\_\_\_. *La mala educación: Ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile*. Santiago: Catalonia, 2017. (e-book)

BOSI, A. “A educação e a cultura nas constituições brasileiras”. In: *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n<sup>a</sup>14, pp.62-67, fev.86.

BOURDIEU, P; PASSERON, J-C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Brasil no PISA 2018*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. CAPES/MEC. Programa de Residência Pedagógica em Filosofia (Edital Capes n<sup>o</sup> 06/2018)

CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, Márcio M. *Escolas de Luta*. São Paulo: Veneta, 2016.

CANDIDO, A. “Professor, escola e associações docentes”. *Pro-Posições*, v.14, n.2 (41) - maio/ago 2003, p.209 - 217.

DUBET, F. & DURU-BELLAT, M. *L'école peut-elle sauver la démocratie?* Paris: Seuil, 2020. (e-book)

\_\_\_\_\_. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. (tradução: Ione Ribeiro Valle). São Paulo: Cortez, 2008.

HADDAD, S. *O educador: um perfil de Paulo Freire*. São Paulo: Todavia, 2019.



HONNETH, A. “Educação e esfera pública democrática. Um capítulo negligenciado da filosofia política”. *Civitas* Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 544-562, set.-dez. 2013.

FOLHA DE SÃO PAULO. Pais relatam discriminação e exclusão de alunos negros em escolas privadas (reportagem de Isabel Palhares, em 22/11/2020). Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/11/pais-relatam-discriminacao-e-exclusao-de-alunos-negros-em-escolas-privadas.shtml> (acesso em 27/01/2021).

FONTOURA, H. A. “Formação de Professores, fazer docente, desenvolvimento profissional: tecendo considerações sobre ser professor”. In: \_\_\_\_\_. (org.) *Residência Pedagógica: Espaço de Formação Docente*. Niterói: Intertexto, 2016, pp.11-21.

OCDE *Brasil - Nota sobre o País - Resultados do PISA 2018*, OCDE Publishing, Paris, 2019.

PRADO JR., B. “A educação depois de 1968 ou cem anos de ilusão”. In: \_\_\_\_\_. *Alguns Ensaios*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

SPINELLI, P. T. & SILVA, M. S. & CENCI, M. P. (orgs.) *Thaumazein*. v.13, n.25, Santa Maria, (2020). (<https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/thaumazein>)

ZIBAS, D. “A Revolta dos Pingüins’ e o novo pacto educacional chileno”. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 38 maio/ago. 2008, pp.199-220.



## Parte II



## **Grupo de Trabalho (GT) 1 - Ensino de Filosofia: Aspectos Conceituais (grupo A)**

O GT 1 teve por objetivo compartilhar e discutir concepções, *modelos e formas de pensar* o ensino de filosofia, ou seja, propostas de concepções de atuação da filosofia em nível escolar, assim como de articulação interdisciplinar e envolvimento do mundo vivido dos estudantes. Os textos inscritos e debatidos ao longo do GT, nas tardes dos dias 19 e 20 de novembro de 2020, no grupo A, foram os seguintes:

### **3.1. Apontamentos sobre o ensino de filosofia**

*Celso Eduardo Santos Ramos*<sup>1</sup>

Pensar o ensino da filosofia é debater constantemente sobre as questões estruturais de uma sociedade, pois é por meio da educação e prática reflexiva que se apresentam possibilidades de transformação de realidades ou manutenção de uma situação. Nesta perspectiva nos colocamos a pensar como a filosofia deve ser ministrada sem ser tratada como puro conhecimento a se transmitir. Como o aluno poderá se apropriar desses conhecimentos, ou seja, realmente refletir acerca dos conceitos que influenciam até hoje muitas formas de vida? Sabemos que a filosofia:

Não é um conteúdo que se possa aprender definitivamente como um dado científico para posterior utilização tecnicista em determinado setor da vida, mas uma constante tarefa por cumprir. O professor de filosofia como mero apresentador e repassador de conteúdos culturais, científicos ou até filosóficos

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação pelo CEFET-RJ, Mestre em Filosofia e Ensino pelo CEFET-RJ, Mestre em Ciência da Arte pela Universidade Federal Fluminense. É professor de Arte, Filosofia e Sociologia na Rede Estadual do Rio de Janeiro.

seria, nessa acepção, ao contrário de Sócrates, o verdadeiro personagem ocupado em corromper a juventude do mundo.<sup>2</sup>

Nessa perspectiva, então, observamos que é preciso coragem para ministrar filosofia de forma que o aluno possa refletir a partir do conhecimento que adquire. Como nos diz o prof. Schneider, a filosofia não é composta por um conteúdo que se possa aprender definitivamente e isso já nos indica o caráter de aprendizado contínuo e interminável que a filosofia nos apresenta. Então devemos saber antes de tudo que para se obter uma aprendizagem significativa é preciso o contato estreito com o texto desenvolvendo uma leitura que, acompanhada de uma contextualização, possibilite ao estudante um caminho para a reflexão no lugar de apenas saber nomes e datas.

Aqui podemos abrir um pequeno parêntese para tecer um comentário a respeito da condição da filosofia no cenário atual, pois durante muitos anos estive fora do *currículo* oficial em função de questões políticas pois

A filosofia se vê rodeada de inimigos, a maioria dos quais não tem consciência dessa condição. (...) Ela é considerada perigosa. Se eu a compreendesse, teria de alterar a minha vida. Adquiriria outro estado de espírito, veria as coisas a uma claridade insólita, teria de rever meus juízos. Melhor é não pensar filosoficamente.<sup>3</sup>

É sabido por todos que o exercício da reflexão põe em jogo poderes instituídos, questiona o já feito e afronta ideias estabelecidas. Não é por acaso que essa matéria foi retirada dos currículos oficiais em um período em que a perseguição política não permitia espaço para nenhum tipo de projeto, nenhuma opinião contrária ao regime.

---

<sup>2</sup> Schneider, Paulo Rudi. "Filosofia e ensino." Em: KOHAN, Walter. *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. RS: Ed. UNIJUÍ, 2002. p. 67.

<sup>3</sup> JASPERS *apud* FAVERO, Altair Alberto. *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002. p. 101.

Ficamos, portanto, destituídos de liberdade de pensamento durante muitos anos com o prejuízo para uma geração inteira, pois somos conscientes de que são cada vez mais frequentes as tentativas de excluir progressivamente a filosofia dos currículos obrigatórios, substituí-la por outras disciplinas supostamente mais úteis ou práticas para o mundo de hoje.

Sabemos que o pensamento se desenvolve lentamente, ele necessita de tempo para amadurecer até que ganhe corpo e então, um tanto quanto invisível, penetre nas relações, nas instituições. Nossa história com o pensamento apresenta algumas interrupções. Neste trabalho não poderemos aprofundar esse aspecto, mas é importante que se diga que essas interrupções foram fundamentais para criar uma aversão ao exercício da reflexão ativa. Aquela que realmente pensa a realidade como espaço de ação. O que herdamos desses vazios foi a imagem do intelectual de gabinete afastado da realidade, daí o estigma que a filosofia carrega perante os estudantes e mesmo diante da sociedade como uma atividade improdutiva. Somado a este fato não podemos deixar de indicar a relação conflituosa que existe entre pensamento e consumo. Em uma sociedade cada vez mais utilitária, como coadunar o pensamento reflexivo com a necessidade de produção imediata?

Esse nos parece ser o desafio daqueles que são responsáveis pelo trabalho com a filosofia. Propomo-nos, aqui, a pensar um pouco sobre a pertinência de um ensino significativo. Não pretendemos esgotar o assunto, nos limitamos apenas a apresentar indicações baseadas em experiência vivida em sala de aula. Também para nós tem sido uma descoberta diária a cada nova pergunta a cada novo comentário vindo dos estudantes, pois é da dúvida que se retira o material para o novo passo, um novo-velho texto pois

O lugar para esse exercício é a sala de aula! Lugar privilegiado! Pois aqui é ainda possível a devoção ao estudo, aqui ainda é possível formar uma comunidade, professores e alunos, comprometida com o cultivo do pensamento, sensível aos méritos da conversação e do diálogo.<sup>4</sup>

Finalmente, a despeito da realidade histórica o ensino da filosofia e sua própria existência nos currículos oficiais, observamos, então, a necessidade de pensarmos a melhor forma de apresentar ao estudante, uma introdução ao pensamento filosófico e suas origens. Para tanto é preciso lançarmos mão dos textos que nos parecem ser material indispensável para esse trabalho. Levando em consideração o pensamento do Educador Paulo Freire, que em uma perspectiva muito particular tinha como pressuposto o mundo como texto, sendo este passível de uma leitura. Acreditamos que a aproximação do texto sem seu contexto de nada adiantaria ao iniciante em filosofia, pois a contextualização histórica auxilia no entendimento dos motivos pelos quais tal e qual pensador, estabeleceu seu sistema filosófico. Pois, segundo Paulo freire,

A insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento no texto a ser compreendido e não mecanicamente memorizado, revela uma visão mágica da palavra escrita, visão urge ser superada.<sup>5</sup>

### **3.2. A Filosofia e o Professor de Filosofia no Contexto da Educação Básica**

*Fábio Cantergiani Ribeiro Mendes*<sup>6</sup>

A Filosofia dentro do contexto da Educação Básica é uma disciplina integradora das demais e que deve habilitar o aluno a questionar o conhecimento que recebe. Nesse sentido, o conteúdo específico de Filosofia

---

<sup>4</sup> BUZZI, Arcângelo R. *Filosofia para principiantes*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1993. p. 10.

<sup>5</sup> FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1994. p. 12.

<sup>6</sup> Doutor em Filosofia e professor efetivo no IFSul, Câmpus Gravatá.



presente no currículo programático está em segundo plano diante dessa grande habilidade a ser desenvolvida: a reflexão crítica. Enquanto todas as demais disciplinas estabelecem seus conteúdos e ensinam a pensar dentro de suas fronteiras e aplicações, a Filosofia fornece elementos para abrir janelas e fazer conexões entre os diferentes conhecimentos, sejam os recebidos dentro de sala de aula, sejam os recebidos em seu cotidiano e em sua educação. A disciplina mais próxima à Filosofia é, dentro das escolas, sem dúvidas, a Sociologia. Essa última, tal como a Filosofia, leva os estudantes a questionar seus conceitos e preconceitos, a revisitar o papel que ocupam dentro da sociedade. Ambas colocam os alunos diante da questão sobre se suas noções de senso comum são realmente bom senso, se são contraditórias/inconsistentes ou até danosas. Contudo, a particularidade da Filosofia é seu questionamento radical e a incrível possibilidade de pensar sobre tudo. Qualquer assunto pode irromper dentro de uma aula de Filosofia! E essa possibilidade — a de questionar o que for objeto de pensamento — confere às aulas da filosofia um poder que pode ser chave dentro da formação dos alunos. Se considerarmos a estrutura da escola e os outros docentes, o professor filósofo é alguém dentro da escola que a enxerga de fora, que consegue notar que, além de sua determinação histórica, além de seu papel como instituição social, o ensino reflexivo começou com Sócrates e seus alunos, que não apenas aprendiam do mestre, mas tinham um papel de ator dentro do processo de conhecimento, entendido como diálogo e, na verdade, uma forma de viver. O professor de Filosofia, então, tende a equilibrar o caráter técnico, político e propriamente pedagógico do corpo docente por conta de uma perspectiva que não se limita a um saber e a um método específico. E é isso que ele ensina aos alunos, a tomar como método a reflexão que pode ser pensada no modelo consagrado da alegoria da caverna em um sentido lato: o questionamento constante sobre se estamos ou não dentro de uma caverna quando imbuídos de convicções

acerca da realidade. Ao tratar dos temas de Filosofia, dos filósofos, da posição específica de cada um deles — e de seus sistemas — dentro da História da Filosofia, o professor tem uma oportunidade a ser agarrada, a saber, a de levar os alunos a questionar os aspectos de suas vidas cotidianas que toma como certos. A filosofia contribui, então, de forma decisiva na formação da cidadania se considerarmos que um cidadão é quem pertence a um espaço de vida comum que deve ser constantemente tornado melhor, o que requer esse olhar de fora, cuidar com o interior da caverna, buscar outras perspectivas, criticar o que parece óbvio de forma crítica.

### **3.3. Qual é o papel do professor de filosofia?**

*Fábio Gai Pereira*<sup>7</sup>

O professor que leciona filosofia na educação básica precisa preencher uma série de documentos para a escola esclarecendo o que vai ensinar, por que vai ensinar e como vai ensinar. Enquanto colegas de outros componentes curriculares preenchem com mais rapidez e certeza, os professores desafiados a ensinar filosofia precisam tomar decisões sem contar com um currículo nacional mínimo. Muitos livros didáticos preferem *abordagens históricas*, tratando de *autores* de grande influência nas filosofias antiga, medieval, moderna e contemporânea. Nesses casos o enfoque está nos *períodos históricos* e nos *autores*. Outros livros focam em *temas* que fizeram a agenda de boa parte dos debates mais consolidados na história da filosofia e apresentam autores a partir dos temas. E outra abordagem seria por *problemas filosóficos*. Apresenta-se o problema filosófico, alguns argumentos mais defendidos e suas respectivas objeções tradicionalmente mais levantadas.

---

<sup>7</sup> Licenciado, bacharel, mestre e doutorando em filosofia (UFRGS). Professor na rede privada e na rede municipal de ensino de Porto Alegre.

Gostaria de argumentar no sentido de que é importante que o professor de filosofia na educação básica tenha *clareza* de uma *noção geral mínima* sobre o que é filosofia, o que lhe permitirá trabalhar entendendo quais benefícios poderia trazer para seus alunos o estudo desse componente curricular. Gostaria também de propor uma avaliação do impacto que essa postura esclarecida e segura terá sobre suas aulas.

Tenha a filosofia nascido na Grécia ou não, tenha ela começado com os pré-socráticos ou não, o que faz com que, por exemplo, Edmund Husserl (1859-1938) e Ludwig Wittgenstein (1889-1951) tenham suas obras reconhecidas como contribuições à história da filosofia mesmo por aqueles que concordem com apenas um deles ou mesmo nenhum deles? Lembrando que eles mesmos discordavam entre si sobre o que é filosofia. E até Wittgenstein discordou dele mesmo, razão pela qual convencionou-se os termos *primeiro* Wittgenstein e *segundo* Wittgenstein. Bem, se autores apresentam tratamento diferente sobre o que é filosofia e, ainda assim, são reconhecidos como filósofos, então o que é *essencial* para que uma construção argumentativa seja reconhecida como filosófica? Não parece ser a época em que foi publicada nem parece ser determinante que tenha sido por aquela ou aquela outra pessoa, pois foi a *publicação* dela que a colocou na história da filosofia. E também não parece ser o tema tratado no texto que o torna filosófico, pois um tema pode ser tratado superficialmente. Parece ser *o modo* como o tema é tratado. Que modo é esse? Tomando-o como um *problema*. A justiça pode não ser um problema para quem não a toma como um tema desafiador. E essa pessoa costuma não ter o perfil de um leitor de textos filosóficos. Talvez nem se interesse por filosofia justamente por não fazer uma leitura da realidade que a faculte perceber dilemas, tensões, contradições, posições contrárias que parecem ser boas respostas em cenários distintos, mas que não podem ser sustentadas ao mesmo tempo como resposta geral a um problema. Portanto, o que parece

ser *essencial* no estudo da filosofia é mostrar que ela lida com *problemas*, problemas de um certo tipo.

Se estraga o cano na pia da cozinha inundando o chão, tenho um problema *hidráulico*. Se ocorre um curto-circuito, tenho um problema *elétrico*. Contudo, se estou em dúvida se devo mentir ou não, tenho um problema *ético*. Se me sinto tomado com a questão sobre o que é belo ou o que é feio, pois alguém desafiou minhas convicções sobre esse assunto, me fazendo repensar o que ando dizendo sobre o que vejo, então estou absorvido por um problema *estético*. Se o seu avô está com sérios problemas de memória e não se recorda mais de quem você é e alguém sentado próximo à mesa, em um melancólico final de tarde, com uma xícara de café preto fumegante na mão, ensaiar reflexões profundas lhe fazendo pensar se o seu avô ainda *é o mesmo de antes* ou se a perda significativa de memória indica que ele *é outra pessoa*, nesse caso, você está sendo tomado por um problema *metafísico*. Quando um professor precisa saber se um aluno entendeu o conteúdo, ele cria critérios de avaliação e, muitas vezes, precisa levá-lo a justificar as suas afirmações para somente assim poder ter mais condições de reconhecer se ele sabe ou não; tenhamos em mente que a noção de justificação é decisiva nesse caso. Não raras vezes temos alunos que afirmam que entenderam, mas que não sabem explicar. Se isso é possível ou não, é um problema e tanto. Um problema *epistêmico*.

Seja ético, estético, metafísico ou epistêmico, trata-se, pois, de um problema *filosófico*. É papel do professor esclarecer aos seus alunos que a filosofia, portanto, é uma atividade que consiste em uma argumentação rigorosa dada em resposta a certo tipo de perguntas: as *perguntas filosóficas*, que se tornam um problema para quem aceitar o esforço de enfrentá-las. Os problemas filosóficos são desafios que surgem a partir dessas perguntas que são *complexas* (pois não podem ser respondidas com um sim ou não); *profundas* (pois exigem que saiamos da superficialidade);

são sempre ligadas a *grandes temas* (como justiça, liberdade, conhecimento, morte...); e são *respondidas com análise de argumentos*, e não com uma pesquisa.

São esclarecimentos que tornam o professor mais seguro de seu papel e permitem aos alunos perceberem a relevância desse ensino. Pois, se eles receberem uma bem informada e argumentada apresentação dos problemas, então ficará mais claro para o próprio professor perceber quais habilidades estão sendo desenvolvidas nesse ensino e quais estratégias podem ser relevantes para ajudar os seus alunos a desenvolvê-las.

### **3.4. (Sem título)**

*Juliana Zehetmeyer Treichel Hilsinger*

Percebo que, para atentar a essa questão, é importante que se realize um trabalho transversal dentro da escola. Pois muitas vezes nos questionamos: como podemos trabalhar transversalmente dentro da escola e também de maneira interdisciplinar? E como que o ambiente escolar pode contribuir para esse trabalho? Desse modo, vale investigar como os grandes autores da filosofia e também da educação podem contribuir para essa questão, fazendo com que o ensino e o pensamento filosófico sejam mais críticos na reflexão. Vale então ressaltar que é importante trabalhar com uma fundamentação teórica como os autores: Sílvio Gallo, Jean Jacques Rousseau, Hannah Arendt, Michel Foucault, Deleuze e Guattari, entre outros. Nesse sentido, para desenvolver um ambiente escolar onde a transversalidade e a interdisciplinaridade são importantes, é indispensável pensar a formação através da pluralidade, dando importância aos conteúdos que formam o pensamento, para que os alunos façam reflexões mais críticas... No entanto, fica claro o quanto o debate de assuntos diversos entre a comunidade escolar é importante. Nessa questão, podemos nos valer do pensamento de Rousseau, pois ele considera o quanto é importante

a interação entre os jovens também para a formação moral dos sujeitos. E, como também pensa a autora Hannah Arendt, é através da pluralidade que os sujeitos interagem e se tornam mais próximos uns dos outros, mesmo com as diferenças. A pluralidade, no entanto, é uma maneira da educação mais flexível, relacionando todos no ambiente escolar, fazendo com que haja uma interação entre os sujeitos pensantes através da socialização, que é muito importante. Devemos também destacar o trabalho do professor na interação transversal, pois é o papel do professor fazer com que o aluno tenha acesso a essa pluralidade de ideais. Claro que essa relação entre aluno e professor deve acontecer de maneira que as experiências sejam importantes, para que as ideias sejam transformadas de maneira natural, como pensa Michel Foucault, por exemplo. Mas também não podemos esquecer das próprias origens, da própria cultura. Nesse sentido o professor tem o papel de visar a transdisciplinaridade, pois com o compartilhamento de ideias, como diz Rousseau, o sujeito se torna mais tolerante. É nesse sentido que a apresentação de temas transversais é muito importante para formar o pensamento crítico e tolerante, sem esquecer do próprio ponto de vista, prevalecendo o amor ao conhecimento. Portanto, o papel do professor é estratégico, fazendo com que o aluno pense de uma forma crítica, de uma forma plural e transversal, expandindo assim o aprendizado, pois trabalhar dessa maneira é também uma possibilidade de amenizar as tensões do cotidiano, oferecendo reflexões mais aprofundadas para que todos se sintam incluídos e bem. E, como tratamos de filosofia, é importante que os conceitos em filosofia sejam valorizados, pois, como destaca Silvio Gallo, a filosofia faz um trabalho conceitual, uma experiência do conhecimento. Para isso, faz-se necessária a presença de um diálogo, ou seja, um saber aberto para todas as reflexões. É assim que nasce uma crítica radical, ela por si mesma não se conforma com o senso comum e busca sempre novos conceitos. Um exemplo de tema transversal

que pode ser trabalhado dentro da escola é o tema meio ambiente, pois é um tema que pode interligar todas as disciplinas. Com o tema meio ambiente, podem acontecer grandes projetos que envolvem todas as disciplinas observando o contexto local da escola, como a criação de uma horta ecológica, programas de reflorestamento, sempre tendo como objetivo colaborar com o meio ambiente através da interação e da capacidade que cada disciplina pode oferecer. A filosofia entraria nesse tema para tentar entender o papel do ser humano no planeta, atentaria para o papel da humanidade na natureza onde habita. Através desse exemplo, podemos então concordar com Sílvio Gallo no sentido de que é importante buscar conceitos através das reflexões e das experiências para tentar entender as questões que nos cercam. No entanto, podemos concluir que trabalhar transversalmente dentro da escola é possível, importante e necessário para desenvolver um ensino menos preconceituoso que atente para a pluralidade de questões. Trabalhar transversalmente é algo que pode e deve acontecer naturalmente e faz com que, dentro do ambiente escolar, grandes reflexões sejam feitas na interação de todos. Oferecendo, assim, um ensino mais rico, mais flexível, com a participação de todos e em diferentes questões. Um trabalho transversal dentro da escola é uma maneira de interligar todos que convivem no ambiente escolar, prevalecendo o respeito e, acima de tudo, o conhecimento.

### **3.5. O caráter multifacetado da filosofia e suas consequências para o seu ensino no contexto escolar**

*Márcia Gabrielle Rodrigues Laux*<sup>8</sup>

A falta de consenso sobre quais seriam os aspectos indispensáveis das aulas de filosofia no contexto escolar parece partir da própria dificuldade

---

<sup>8</sup> Márcia Gabrielle Rodrigues Laux é licenciada em Filosofia pela UFRGS.

de definição do que é filosofia. É essa dificuldade que torna também a própria definição de filosofia um problema filosófico.

A concepção de filosofia que cada um defende, de uma forma ou de outra, acaba influenciando na maneira pela qual estruturamos os nossos currículos, planejamentos didáticos e a forma como conduzimos as nossas aulas, ou seja, as nossas escolhas e a nossa postura enquanto professores (as) de filosofia.

- (a) Se enxergamos a filosofia como uma atividade rigorosa de análise lógica – um método que envolve o desenvolvimento de habilidades de raciocínio, como a investigação, a formação de conceitos, formulação de questões, análises de teorias filosóficas, de exemplos, contra exemplos, etc. – é muito provável que no planejamento de nossas aulas daremos mais ênfase à capacitação do aluno relativa a essas questões.
- (b) Se vemos a filosofia como um conjunto de filósofos (as) e suas teorias, localizados em um determinado período histórico, é possível que as nossas aulas sejam semelhantes a aulas de história na forma de estruturar o currículo, priorizando o ensino de um conteúdo fechado.
- (c) Se concebemos a filosofia como uma série de problemas e questões difíceis de serem resolvidas, relativas ao mundo e a como vivemos, é provável que nossas aulas sejam estruturadas com o objetivo de compartilhar esses problemas centrais da filosofia e instigar os alunos a refletirem sobre eles.
- (d) Se considerarmos a filosofia como um processo de autoconhecimento e de como viver melhor em sociedade, dando sentido à própria vida, é razoável pensarmos em aulas mais dialogadas, em que o professor (a) se preocupará, principalmente, em instigar o aluno (a) a refletir sobre si próprio e sobre o contexto em que vive.

Certamente é possível elencar ainda outras concepções de filosofia e possíveis consequências para o ensino nas escolas, mas essas já servem ao propósito de refletirmos sobre o seu caráter multifacetado e em como isso pode influenciar nas nossas escolhas docentes. Se realmente é assim, se ter em mente uma única concepção de filosofia acaba limitando o escopo



de atividades, práticas didáticas e temas a serem trabalhados, então deveríamos investigar se pelo menos alguma delas sozinha é condição suficiente para consolidarmos o ensino de filosofia.

Dentre as concepções apresentadas, defenderia a (b), que apresenta o conjunto de filósofos (as) e suas teorias, localizados (as) em um determinado período histórico, como a única capaz de proporcionar, por si própria, o ensino filosófico. O conhecimento dos filósofos (as) e suas teorias, que abordam questões diferentes, complementares ou até contraditórias — quando são compreendidas — movimenta, por si só, todas as outras concepções (a), (c) e (d) nos estudantes, mesmo quando não são incentivadas pelo professor (a). Dar aula de filosofia sem apresentar os pensamentos dos (as) filósofos (as) é como sugerir que o aluno comece do zero a desenvolver os questionamentos que já foram levantados, estudados e discutidos na história da humanidade. Somente apresentar ferramentas sem mostrar — em momento algum — os caminhos que já foram abertos, seria como dificultar o avanço do pensar filosófico e científico — já que o desenvolvimento das teorias, na maioria das vezes, parte do arcabouço teórico dos que estudaram o tema antes de nós.

Porém, apesar da defesa de que ensinar um conjunto de filósofos (as) e suas teorias seria um aspecto indispensável das aulas de filosofia, não significa que isso seja suficiente, principalmente no contexto escolar, para que realmente haja aprendizado, internalização dos conteúdos e desenvolvimento da consciência crítica de todos (as) estudantes, ou pelo menos da maior parte deles (as). Tendo a acreditar que a compreensão plena dos conteúdos filosóficos exige um treinamento, uma postura ativa de querer saber, de questionar e de buscar respostas que a própria filosofia pode proporcionar. Isso se torna contraditório, já que a postura que precisamos para o aprendizado da filosofia vem a ser proporcionada pela própria filosofia. Eis aqui a necessidade de enxergarmos a filosofia em seu caráter

multifacetado, entrelaçando suas diferentes concepções — como atividade, como um conjunto de filósofos (as) e suas teorias, conjunto de problemas e como um processo de autoconhecimento e talvez outras possíveis — como pressuposto essencial para a construção de currículos que misturem constantemente o saber e o saber fazer (postura exigida para o pensar filosófico) e, desta forma, engendrem maior significado para o (a) aluno (a), incluindo atividades que potencializem e facilitem o aprendizado das próprias teorias, assim como escolhas de práticas didáticas que instiguem a reflexão sobre si próprio e sobre o contexto em que se vive, fazendo emergir em cada estudante o pensar e o fazer filosófico autônomo — aspectos que considero indispensáveis das aulas de filosofia no contexto escolar.

### **3.6. O que é filosofia? Como aprender e ensinar a filosofar? É possível ensinar filosofia?**

*Maria Reilta Dantas Cirino*<sup>9</sup>

Pensamos que a relação entre aprender e ensinar filosofia passa pelo processo constante de convidar e desenvolver uma postura filosófica frente aos conteúdos e temas filosóficos e a relacioná-los com a vida de estudantes e docentes em cada tempo histórico, pois cada tempo histórico, cada contexto educacional, tem suas especificidades e singularidades. Essa postura envolve:

- a) vivência de um tempo aión, o tempo das intensidades e das invenções, aquele tempo que não está pronto, que está em constante devir;
- b) mergulhar comprometido com os conhecimentos específicos da área de filosofia, mas também abrir-se à pulsante necessidade de diálogo com as demais áreas do conhecimento, especialmente, o transitar entre filosofia e educação;
- c) invenção diária a partir do "chão da escola" pública no enfrentamento dos constantes desafios individuais do aprender e ensinar filosofia, articulando-os aos

---

<sup>9</sup> Doutora em Educação; Professora de Educação da UERN e no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO)

saberes do mundo, às inquietações que circundam os acontecimentos reais que atravessam as vidas que pulsam cotidianamente no “chão da escola”, bem como na atuação militante e consciente para a organização coletiva.

Conquanto essa relação obscura, rara, intensa, a qual toda educadora e todo educador estão expostas e expostos, é experiência, no sentido de acontecimento, que questiona, transforma, inquieta; é também movimento de pensamentos. Acreditamos que para pensar é necessário que algo “force esse pensar”. Nesse sentido, o perguntar, a escuta, um texto, um fato, a atenção presente/presença, pode ser a força motriz para impulsionar e provocar o pensar; a relação entre filosofia e infância na perspectiva de ocupar o lugar do não saber, e porque não sabe, pode querer saber e perguntar; a perspectiva de vivenciar a relação filosófica como experiência de pensamento da qual podem participar crianças e adultos. Desse modo, cada professora e cada professor de filosofia necessita se perguntar “o que é filosofia?”, e a partir dessa possível resposta ou visão, tomar uma posição, construir sua própria relação com a filosofia e convidar outros também a uma relação com a filosofia. Outrossim, nas aulas de filosofia, ou nas experiências de pensamento, é necessário convidar, colocar algo em comum entre estudantes e docentes, articular movimentos teórico-práticos que possam ser significados, apontar tensões, argumentos, contra-argumentos, avanços, recuos e potencialidades, a partir de posturas filosóficas que consideram a tradição, numa perspectiva de transformação e construção do presente. A partir desse diálogo entre filosofia e educação percebemos que a tradição filosófica assume sua dimensão transdisciplinar e inspira sentidos e práticas a contribuir enquanto conhecimento também curricular para a potente relação de educar com filosofia. Nesse cenário, apontamos a necessidade de que nós, professoras e professores, marcadas e marcados por nossa realidade diária, institucional e

contextual, nos constituímos como pesquisadoras e pesquisadores a partir de nossas experiências cotidianas na relação ensinar e aprender, em diálogo com a tradição filosófica e com as demais áreas do saber, a fazer ressoar as perguntas pulsantes: O que é a filosofia? Como aprender e ensinar a filosofar? É possível ensinar filosofia?

### **3.7. (Sem título)**

*Pedro Latro*<sup>10</sup>

Existe um enviesamento na educação geral direcionado mais à prática de decorar do que de entender. Independente de quais são os motivos originários disso — seja a estrutura do vestibular, sejam as características rígidas e obsoletas da grade curricular vigente, seja a mentalidade de desinteresse, ou qualquer outro sintoma estrutural — isso é perceptível em qualquer matéria e se acumula gradativamente ao longo dos anos letivos. Em Matemática, Física e Química os professores despendem tempo de aula ensinando técnicas de decorar fórmulas porque é esperado que à maioria dos alunos falte base lógica para entendê-las. Em Biologia, Química e Línguas o mesmo ocorre com palavras, pela pressuposta falta de base etimológica. Em História, Geografia, Artes e Sociologia o mesmo ocorre com datas e nomes, pela pressuposta falta de base no entendimento causal dos fatos históricos. E assim podem seguir muitos exemplos. Parto, portanto, da importância de aprender a aprender. Abrindo um pouco mais o escopo, acrescento a esse aprendizado, em ordem, a prática de absorver e a prática de ensinar, ambas complementares no exercício da comunicação, e esta, por sua vez, complementar ao exercício do entendimento — que nada mas é do que a comunicação interna da mente em direção a uma organização mental. Dentre as matérias da grade curricular normal, vejo

---

<sup>10</sup> Pedro Latro trabalha criando jogos, textos e espetáculos, e, dessa vontade de pensar e comunicar, iniciou em 2020 sua segunda graduação, Licenciatura em Filosofia.

a Filosofia como a que mais se encaixa nessa função — e dentro dela, mais especificamente, na prática filosófica, ou seja, no exercício de explorar os caminhos do entendimento. O ensino letivo da Filosofia — o que eu tive, pelo menos — se além mais à história da Filosofia e às suas grandes questões e às respostas que foram historicamente dadas a elas. Dessa forma, porém, se trata de uma disciplina mais expositiva e teórica, como mais uma vertente de História — como Geografia e Sociologia muitas vezes já são. E de que forma poderia não ser confuso aprender sobre pensamento iluminista em Filosofia ao mesmo tempo que se aprende sobre feudalismo em História, blocos econômicos em Geografia e qualquer outro assunto em Sociologia? Com a falta de sincronia entre as matérias somada à baixíssima carga horária de Filosofia na grade atual, portanto, penso e proponho uma abordagem majoritariamente prática da matéria, visando instrumentalizar os alunos para aplicar as habilidades conquistadas com a prática filosófica no aprendizado de todas as matérias. Essa proposta não descarta a menção da parte histórica da Filosofia, com os grandes pensadores e as grandes questões. Apenas a coloca em segundo plano — afinal, de que forma todo esse conteúdo poderia ser devidamente abordado com o tempo que é dado à matéria? Na experiência da maioria dos alunos, seriam apenas mais datas, nomes e termos para decorar. O conteúdo expositivo da Filosofia, portanto, se ater à proposição de práticas formatadas dentro de metodologias de pensamento — como o método socrático, o método cartesiano, o método científico — e a conteúdos aplicados no exercício dessas práticas — ética, estética, política, linguagem, todos seriam assuntos que inevitavelmente seriam tocados, mas sem o enfoque de que pensador disse o quê, mas sim de como cada aluno expressa e organiza sua própria visão. Não é mais uma disciplina sobre um conteúdo, mas sim sobre a prática de refinamento e organização internos — para entender — e externos — para se expressar e trocar — de qualquer que seja o conteúdo.

Para ser bem sincero, a matéria de Português nunca foi muito eficiente, para mim, em ensinar interpretação de texto e construção de opinião. Quem sabe Filosofia seja, afinal, mais apta para isso.

### **3.8. (Sem título)**

*Pedro Angelo Miri*

Desde o momento em que nascemos, somos expostos à cultura, costumes, arte, ideologias de pessoas que nos rodeiam e que influenciam o nosso despertar crítico, porém a educação ocorre em dois aspectos, os quais são: o Social e o Individual. A educação, nos diferentes âmbitos, possui um papel fundamental e de suma importância na sociedade, estimulando o seu bom andamento, desenvolvendo assim um ponto crítico, que reaviva e critica o mundo em sua forma de ser. A partir desse pressuposto, podemos dizer que a educação, em especial, a escolar, tem como finalidade formar os sujeitos, transmitindo conhecimentos, desenvolvendo a autonomia, o pensamento crítico e contribuindo para a sua formação integral. Nesse segmento, parece que o ensino de filosofia é um aliado para viabilizar essa formação, pois a filosofia contribui com a análise de argumentos, a empatia, propondo questionamentos para desconstruir opiniões errôneas, buscar a essência, a verdade sobre as coisas e sobre as informações que recebemos. Ao analisar a história da filosofia, podemos verificar que os filósofos interpretaram a educação na sociedade como virtude, sempre a ser refletida e seguida de modo justo e ético, como o filósofo Kant, o qual argumenta que o homem se educa para alcançar a autonomia e atingir o seu fim como pessoa. O filósofo Tomás de Aquino visa a educação como meio para atingir o homem espiritual. Em Aristóteles, a educação é vista como aquisição da virtude moral ou da felicidade. E, em Rousseau, no aperfeiçoamento da natureza humana, refletindo assim um

espaço metafísico, esquecido muitas vezes pelas áreas de formação da ciência, estão alguns temas relativos ao homem e sua ação, o conhecimento do mundo e sua transcendência, conhecimento da natureza, da cultura e de seus valores. A filosofia em sua essência investiga a natureza, especulando e criticando os problemas existentes e os possíveis a serem encontrados, tendo assim vários modos de ver o que está em nossa volta, os problemas sociais, éticos, políticos e existenciais. Então, a filosofia surge como um saber que se manifesta no perguntar, é como um vir ao mundo que se desenvolve através de questionamentos, de investigações, todavia não é qualquer pergunta (que objetiva uma resposta pré-estabelecida), mas um questionar sobre a natureza, sobre a essência das coisas do e no mundo. A especulação filosófica, portanto, é pensar a realidade de uma certa altura, para ver de modo abrangente, assimilando muitos dados e procurando criar conexão entre eles. As pessoas alienadas, sem bagagem cultural, científica e artística podem passar por um problema que é o aceitar as coisas como uma verdade. Vivemos em um mundo onde as notícias correm rapidamente, a sociedade é uma sociedade instantânea, e assim precisamos filtrar ofertas que nos vem diariamente e somente com a crítica conseguimos analisar, agir bem e de um modo justo. O próprio fato de realizarmos nossas tarefas diárias implica uma reflexão, um questionamento, tentando entender o sentido das coisas. Somos seres do mundo, seres sociáveis e historicamente situados em uma cultura de que fazemos parte. A arte faz transformar as personalidades, aspecto que muitas pessoas consideram inútil, o pensar transforma pessoas, a reflexão transforma mudanças e é isso que a filosofia da filosofia vem trazer, sendo a arte de questionar o porquê dos acontecimentos. Muitas pessoas que se formam já o fazem pensando em um estado utilitarista, levando em conta o seu trabalho e o lucro decorrente dessa especialização. Como o campo da educação não é muito valorizado, isso acaba por desestimular o papel

do professor e, por conseguinte, a educação escolar, acarretando uma opacidade em determinadas áreas que a sociedade considera inútil. A ciência deve cultivar um conhecimento fundamental tornando um crescimento cívico, cultural e humanista, tornando indispensável a utilidade do inútil para transformar apontamentos encaminhando uma mudança rumo ao melhor. O conhecimento transforma mudanças e ajuda a compreender melhor os valores, sendo que esses valores passam de pessoa para pessoa, de professor para aluno, de pais para filhos, de avós para netos, enfim passa de geração em geração através do compartilhamento com os demais sem se empobrecer. O papel da filosofia como discutido acima tem por excelência um pensar filosoficamente, devendo ser, assim, mais do que um exercício acadêmico ou tarefa escolar, pois se faz essencialmente necessária no nosso dia a dia. Portanto, tudo o que se refere à natureza da realidade, qualquer que seja sua compreensão, somente será possível graças à linguagem ou às diversas maneiras de expressar o mundo que nos cerca.

### **3.9. Pensando a filosofia como uma atividade: algumas considerações**

*Priscilla Tesch Spinelli*<sup>11</sup>

Não é raro ver alguns professores de filosofia apresentando e justificando longamente a sua disciplina, e não apenas na sua primeira aula, mas ao longo, por exemplo, de um trimestre inteiro. Refiro-me às abordagens iniciais da filosofia que fazem duas coisas:

1. Apresentam ou discutem a natureza da filosofia; e
2. Afirmam algo que vem sendo cada vez mais contestado: a filosofia nasceu na Grécia, há uns 2.600 anos, com Tales de Mileto e sua água originária.

---

<sup>11</sup> Doutora em Filosofia pela UFRGS, Professora Adjunta de Filosofia na mesma instituição. Docente orientadora do subprojeto Interdisciplinar Sociologia, Biologia, Filosofia da Residência Pedagógica (2020-2021).



Evidentemente, é possível abordar o tema da natureza da filosofia sem falar da sua “descoberta” na Grécia Antiga, mas me arrisco a dizer que 1 e 2, em geral, vêm juntos. O ponto 2 vem sendo problematizado não porque se queira negar que um exercício racional especial tenha começado a ser feito com Tales e que isso pode ser chamado de filosofia. De minha parte, eu digo: é claro — como a água de Tales — que é filosofia. Mas, temos nós evidências e razões suficientes para afirmar categoricamente aos nossos alunos que algumas experimentações de pensamento anteriores a esse período e/ou concomitantes mas que ocorreram em outros lugares não são filosofia? Quanto ao ponto 1, não estou sugerindo que não devemos informar nossos alunos acerca do que começará a acontecer nas nossas aulas, sobretudo se eles nunca ouviram falar em filosofia. O que estou questionando é a quantidade de energia dispensada em dissertar sobre a natureza da filosofia e justificá-la aos nossos alunos. O que é mesmo que se pretende com isso? Por que se acha importante fazer isso DE INÍCIO em uma aula de filosofia? Quero adentrar esse tema a partir de um ponto mais geral: não devemos discursar sobre a natureza e beleza de uma atividade para um interlocutor que não tem dela nenhuma experiência. No caso da filosofia, não devemos nos delongar em discursar sobre ela, em falar sobre como ela é importante, como nos ajuda a pensar melhor etc., sem caminhar um pouco por ela junto dos nossos alunos. De forma alguma estou dizendo que não há filosofia na vida das crianças, adolescentes e adultos antes de chegarem a um contato formal com ela: todos, desde muito pequenos, pensamos sobre os nossos pensamentos, sobre como agir, se a vida tem sentido, se estamos autorizados (e por quem?) a querer aquilo que queremos etc. Meu ponto é que, muito provavelmente, essas coisas estejam presentes apenas de forma latente ou implícita. Quando ainda não tematizamos explicitamente essas coisas, não as fazemos enquanto tais.

Precisamos, portanto, trazer à tona o que estava sendo feito de forma apenas latente ou implícita, primeiramente. A aula de filosofia é o tempo e o lugar de tornar essas coisas explícitas e de manipulá-las com método, cuidado, consciência e rigor. É assim que deve se dar todo ensino formal. Minha proposta aqui consiste em explorar a ideia de fazer filosofia com nossos alunos antes de podermos — se quisermos e julgarmos pertinente — falar sobre ela e defendê-la. Proponho também que um excelente lugar e tempo para começar a fazer filosofia com nossos alunos são as situações linguísticas e afetivas que ocorrem nas demais disciplinas e na escola como um espaço de convivência. Essas situações são compartilhadas por todos os alunos, porém certamente não são experimentadas da mesma forma, o que nos dá a unidade e a multiplicidade, simultaneamente, para que sejam um ponto de partida profícuo. Por que não explorar isso nas aulas de filosofia e buscar, a partir disso, introduzir e trabalhar os temas, os problemas, os instrumentos e a história da filosofia?

### **3.10. O currículo de Filosofia no Ensino Médio: dos conceitos aos problemas filosóficos**

*Rafael da Silva Cortes*<sup>12</sup>

A permanência da Filosofia como disciplina obrigatória nos programas curriculares do Ensino Médio brasileiro perdurou aproximadamente dez anos (2008-2018). Porém, antes mesmo de se tornar presença efetiva nos currículos, o debate sobre a melhor metodologia para o ensino de Filosofia na educação básica já era um dos mais importantes e urgentes, principalmente nos cursos de licenciatura. Não era por menos, afinal, diferente de áreas de conhecimento cuja presença nos currículos das escolas remonta há décadas, tais como a Matemática e a Geografia, e que trazem

---

<sup>12</sup> Doutor em Filosofia pela UFSM; Professor de Filosofia no Colégio de Aplicação da UFRGS.

consigo resultados de anos de reflexões e experimentações, a Filosofia precisava refletir e experimentar sobre questões fundamentais sobre seu ensino. Uma dessas reflexões e experiências fundamentais se refere ao seu método de ensino. Nesse sentido, tornou-se amplamente conhecido o debate em torno de duas perspectivas metodológicas predominantes, por assim dizer, para o ensino de Filosofia na educação básica, quais sejam: o ensino a partir de sua história e o ensino a partir de problemas filosóficos. Por certo tempo ambas as perspectivas foram encaradas como opostas entre si, como uma pesquisa nos materiais didáticos disponíveis no mercado editorial revelava. Porém, alternativas metodológicas a essa falsa dicotomia também foram implementadas ao longo desses anos e trouxeram grande benefício ao ensino de Filosofia. Nesse ensaio, apresento algumas diretrizes metodológicas que servem de fio condutor para o ensino de Filosofia no Ensino Médio de uma instituição federal de ensino básico de Porto Alegre/RS. Ao invés de aderir ao (falso) dilema entre ensino de Filosofia a partir de sua história ou a partir de problemas filosóficos, adotamos como metodologia o ensino a partir de conceitos e de problemas filosóficos. Essa perspectiva, diferente do que se possa pensar, não abandona a história da Filosofia. Ao contrário, sua história serve como contextualização dos problemas e dos conceitos filosóficos ao invés de assumi-las como fio condutor didático central das aulas. A metodologia de ensino adotada parte da elucidação e contextualização dos conceitos filosóficos e, conseqüentemente, início e desenvolvimento da reflexão sobre os problemas filosóficos relacionados àqueles conceitos e que estão previstos no programa curricular do componente Filosofia da escola. Os resultados, como temos observado, têm se demonstrado relevante sob o ponto de vista do alcance das aprendizagens dos conhecimentos filosóficos pelos estudantes, bem como sob o ponto de vista de suas compreensões sobre a importância da Filosofia e de sua relação com outras áreas de conhecimento.

## Registro colaborativo do GT 1, grupo A - Ensino de Filosofia: Aspectos Conceituais

O objetivo deste GT era compartilhar e discutir concepções, modelos e formas de pensar o ensino de filosofia, principalmente nas escolas. Foram submetidas propostas de reflexão *sobre* o ensino de filosofia. Algumas questões nortearam a submissão dos textos ao GT. Por exemplo: Quais os aspectos indispensáveis das aulas de filosofia no contexto escolar? Qual o papel da filosofia como disciplina escolar dentre as demais disciplinas? Como pensar o papel da filosofia em uma formação interdisciplinar no contexto escolar? O que significa relacionar aspectos cotidianos da vida dos estudantes com o ensino de filosofia na escola?

De acordo com os debates entusiasmados travados aqui no GT, podemos perceber alguns consensos entre nós. Um deles é que **diversificar questões e abordagens em sala de aula auxilia o aluno a envolver-se e engajar-se naturalmente nos processos de aprendizagem**. Isso inclui apontar, de alguma forma, para o seu contexto, o qual mobiliza diretamente a atenção dos alunos. Obviamente, não é claro *como* isso pode ou deve ser feito e, quanto a este ponto, há dissenso.

Outro ponto de consenso diz respeito à nossa história, a história da filosofia, a qual deve ser submetida à revisão já e a uma revisão permanente. Filosofias de origem não europeia precisam ingressar nesta que é a nossa história. Mais uma vez, há dissenso entre nós acerca da ênfase a ser dada à nossa história, o quanto ela precisa estar presente enquanto tal na sala de aula. Em todo o caso, vamos à pergunta que interessa: qual é a

função de uma abordagem da nossa história em sala de aula? Por que devemos abordar a história da filosofia nas aulas? A importância de mostrar a história da filosofia parece estar no fato de que, ao ter contato com os conhecimentos filosóficos já produzidos, os alunos terão a possibilidade de perceber que existem diferentes caminhos de construção de pensamento. Auxiliamos nossos alunos a enxergar que eles podem, a partir desses diferentes caminhos, pensar mais amplamente sobre a sua própria realidade. Os textos submetidos a este GT, objeto de nossas discussões neste momento, procuram conciliar a contextualização histórica com a reflexão atualizada que contemple o aluno e sua condição no mundo. Para isso, é indispensável uma menção ou ao menos a intenção de menção à história. Nós professoras e professores precisamos ter a nossa história como pano de fundo, ainda que não necessariamente lancemos mão dela explicitamente em sala de aula aos estudantes. Assim, reunimo-nos a autores como Alejandro Cerletti e Walter Kohan, que também entendem que precisamos fazer essa conciliação entre o conhecimento filosófico já produzido com as reflexões que envolvem a vida do aluno. A necessidade de lançar mão dos conhecimentos prévios do aluno parece indispensável, também, a fim de contribuir para uma aproximação com a introdução aos procedimentos de uma atitude filosófica, na medida em que esse aluno passa a adotar um olhar questionador sobre as circunstâncias que o cercam. O desafio nos parece ser maior diante do que também foi mencionado nas discussões, a saber, que nosso aluno sobretudo de Ensino Médio passou por um processo pedagógico que investiu nos procedimentos de OUVIR, DECORAR e REPRODUZIR, o que nos apresenta uma dificuldade a mais. Também por isso a importância de pensarmos na *qualidade* dos textos em detrimento da *quantidade*.

Nossas discussões ensejaram perguntas muito importantes. Uma delas foi a seguinte: Quais os benefícios, a contribuição da filosofia, para os

estudantes no nível básico? Será que somos os únicos a serem responsáveis por instigar a consciência crítica, o pensamento crítico? Mas o que é pensar criticamente?

Pode-se defender que, por mais que as demais disciplinas façam isso, ou mesmo todas as pessoas na escola estejam engajadas nessa busca, a filosofia teria um papel predominante nesse processo. Não fica claro, no entanto, o porquê. Cada uma das áreas do conhecimento, mobilizando as suas ferramentas e conceitos, promove modos de pensar. Isso pode ser feito de modo enfadonho ou doutrinador, incitando os alunos à decoreba; mas isso também pode ser feito de modo cuidadoso, racional, crítico, mostrando os caminhos que levaram àquelas ferramentas e conceitos. Pensar criticamente de modo político não implica pensar criticamente as relações pessoais, o conhecimento científico ou a arte. Talvez "pensar criticamente" seja o que Paulo Freire chamou de "pensar certo". É claro que queremos incentivar nossos alunos a buscarem por "pensar certo". Mas é errado pensarmos que temos algum privilégio de "pensar certo sobre todos os aspectos da realidade". Essa visão da filosofia já foi superada desde há muito. Nem quem faz filosofia acadêmica a vê assim, essa não é mais a visão que nos une, de novo, desde há muito. A filosofia na escola não pode ser essa mãe de todas as ciências, arrogando arrogantemente para si um lugar superior, supremo, que subordina todas as demais disciplinas. Não pode ser assim do ponto de vista curricular. Há razões de princípio para pensar isso, mas há razões práticas e pragmáticas: a filosofia não tem nenhuma predominância efetiva na escola. A filosofia ajuda a pensar certas questões, mas ela, sozinha, não muda nada. Na escola, sentamos ao lado das demais disciplinas e devemos nos entender como um componente imprescindível, certo, mas não superior aos demais. O ensino escolar só poderá avançar enquanto tal se começar a se compreender como um processo coletivo, de união de forças distintas e multifacetadas. Brigar por

quem é mais importante ou merece dois ou quatro períodos semanais não vai nos levar a lugar nenhum. Todos são importantes e todos merecem quatro períodos. Mas os turnos escolares não dão conta disso (o que seria uma questão para o outro GT, acerca dos aspectos pragmáticos do ensino de filosofia, que ocorreu nos dias 23 e 24.11.2020).

Uma outra questão diz respeito aos desafios de uma metodologia para o ensino de filosofia: ensino a partir da história da filosofia; ensino de filosofia a partir de problemas filosóficos; ensino de filosofia a partir de conceitos e instrumentos filosóficos. Será que precisamos escolher entre uma destas metodologias?

Os conceitos de infância, experiência e invenção são possíveis de serem vivenciados na relação ensinar e aprender com filosofia. Ouvir os fragmentos que atravessam o caminho do professor e da professora e construir com esses "fragmentos" um modo de ensinar e aprender filosofia na escola pública. Propomos pensar o ensinar e aprender filosofia como experiência de pensamento, na perspectiva de que para pensar necessitamos que algo *force* esse pensar. Desse modo, cada professora e professor de filosofia necessitam se perguntar "o que é filosofia?" e, a partir dessa possível resposta ou visão, tomar uma posição, construir sua própria relação com a filosofia e convidar outros também a uma relação com a filosofia. Outrossim, nas aulas de filosofia, ou nas experiências de pensamento, é necessário convidar, colocar *algo em comum* entre estudantes e docentes, articular movimentos teórico-práticos que possam ser significados, apontar tensões, argumentos, contra-argumentos, avanços, recuos e potencialidades, a partir de posturas filosóficas que consideram a tradição, numa perspectiva de transformação e construção do presente.

Devemos fazer um esforço – união? – para justificar a presença da filosofia na escola. É preciso encontrar um mínimo de consenso, sem achatá-las as diferenças e a multiplicidade de visões filosóficas e pedagógicas. Será

que não conseguiríamos pensar em algo como uma "semelhança de família" para definir o que é filosofia ou o que é filosofia na escola?

Assim, não podemos recuar diante da tarefa de nos explicar e justificar minimamente. Se nos furtarmos a oferecer qual é a contribuição da filosofia para os estudantes no seu nível, no nível em que eles a estão praticando, fundamental, médio ou contexto de EJA, seremos sempre desconsiderados. Essa definição certamente não garante a nossa presença, porém já auxilia muito.

Outro texto contextualiza o SER como histórico e social e apresenta o papel da filosofia no sentido de construir uma postura filosófica que resgata a perspectiva de pensar filosoficamente sobre esse Ser Humano.

O que é o mínimo que uma aula precisa ter para ser uma aula de filosofia? E, sendo uma aula propriamente de filosofia, é a melhor que podemos dar? Não fazemos essa pergunta aqui como uma tarefa de buscar perfeição, mas vislumbrando o tipo de aula que é a mais adequada para crianças, adolescentes e mesmo adultos, em um contexto escolar.

Podemos afirmar que uma pergunta é filosófica quando ela carrega um desejo de saber; a filosofia convida ao movimento do pensar. Como podemos pensar? Com uma pergunta? Um texto? Uma imagem?

Eu gosto da ideia de alfabetização... em maior ou menor grau, é o que fazemos na escola, sob o aspecto científico, artístico, literário, geográfico, sociológico, filosófico...

Apesar da necessidade utilitarista de afirmar "para que serve" a filosofia, penso que ela carrega algo de inensinável que nos escapa, que não podemos garantir. Nisso, a filosofia tem a sua potência criadora, inventiva, de beleza.

"A leitura do mundo precede a leitura da palavra." (Paulo Freire).

Eu chamo o "é minha opinião" de armadura de ouro: o sujeito pensa que ao alegar ele veste uma armadura imune a qualquer objeção e crítica.



A pergunta de quais são os aspectos indispensáveis das aulas de filosofia no contexto escolar me tirou o sono; Fiquei tentando pensar o que faz uma aula de filosofia uma aula de filosofia no contexto escolar? Incluindo todas as “obrigações” que a escola exige ou que a gente acredita que ela deveria proporcionar.

Cultura do "não sei". Difícil de entender o que é de cada área, o que é de competência do outro.

As crianças contam que há coisas que só podem ser contadas na filosofia. A sala de aula não é um lugar onde se faz filosofia, é um outro lugar. A infância como um lugar do não sei, o lugar onde não há ainda amarras, fechamentos.

Para essas questões acredito que é importante e indispensável trabalhar com os temas transversais, pois é dessa maneira que as coisas acontecem naturalmente.

A filosofia conecta as coisas. Ver a importância de cada uma das áreas.

Há um instrumental poderoso da filosofia: atenção ao aspecto formal da nossa disciplina. Atentar aos nossos procedimentos. Eles podem ajudar a enxergar coisas nas outras disciplinas.

"Tu que é!" Fábio Mendes

Manual de guerrilha filosófica

A filosofia como componente curricular na educação básica pode oferecer aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades que não teriam o mesmo espaço de florescimento em outros componentes, porque o tipo de estímulos a que são submetidos nas aulas de filosofia não são disponibilizados da mesma forma em outros espaços. Nas aulas de filosofia contamos com o apoio de instrumentos de análise lógica e um repertório de argumentos amplamente debatidos que, se bem apresentados, podem inserir os alunos com qualidade na relação com antigas e fundamentais perguntas que nos provocam à reflexão.

A filosofia tem sua singularidade e ao mesmo tempo tem o potencial de conectar os outros saberes. Na BNCC com suas competências e habilidades, convida à autonomia das áreas e ao mesmo tempo que cada área entre na "trincheira" e identifique como espaço curricular.

A natureza da filosofia é, sim, um problema filosófico. Contudo, ainda que reconheçamos a dificuldade de esclarecê-la, de algum modo reconhecemos características minimamente distinguíveis nos textos filosóficos e no trabalho filosófico em geral. No contexto da educação básica é especialmente relevante tratar disso. As escolas possuem vários compromissos com as famílias dos seus alunos, dentre os quais apresentar um discurso minimamente elucidativo sobre por que seria importante que seus filhos estudassem filosofia, em outras palavras, por que eles deveriam permitir e incentivar que seus filhos envolvam-se com as propostas pedagógicas dos professores de filosofia.

### **Reflexão sobre um possível "mínimo comum" para os currículos de filosofia na escola**

Quando eliminamos as discussões sobre estrutura/esqueleto de um currículo de filosofia (o que será fio condutor e direcionará a escolha de conteúdo dos trimestres: se problemas, temas, conceitos, história, etc), práticas didáticas (se começaremos a aula com um gatilho, música, filme, com uma pergunta, com a explicitação de um conceito, com a apresentação de um filósofo ou teoria, se faremos um jogo, se partiremos do mundo vivido do aluno ou se nos direcionaremos a ele, etc) e postura do professor (a) em sala de aula (se será carinhoso (a), amigo ou amiga, sério (a), divertido (a), misterioso (a), teatral, etc), parece razoável defender que o que é essencial na filosofia como componente curricular é o seu conteúdo, a saber a sua história, os (as) diversos (as) filósofos (as) e suas teorias – que incluam, necessariamente, seus diferentes métodos de fazer filosofia e

os problemas e conceitos que estão em jogo no desenvolvimento de cada uma delas. Independentemente de como o currículo é estruturado e como a aula é organizada (planejamento didático), se o nível de dificuldade e profundidade do conteúdo de filosofia está adaptado ao público (assim como se adapta o conteúdo, por exemplo, de história no ensino fundamental), necessariamente inserirá os alunos num método, trabalhará com conceitos, com um ou mais problemas filosóficos e provocará reflexões (se isso será bem feito ou não, se cumprirá com o seu objetivo com maestria, aí parece ser outra outra discussão, que incluirá as práticas didáticas).

Como é possível garantir que uma aula de filosofia na escola seja uma aula de filosofia — independentemente do nível escolar — se em nenhum momento forem apresentados os (as) filósofos (as) e as suas teorias? Se defendermos os problemas, conceitos ou o método como essencial, temos como garantir que os (as) professores (as) irão em algum momento apresentar pelo menos um (a) filósofo (a) e sua teoria relacionada a seu problema e método? Temos como garantir que haverá algum tipo de contextualização histórica?

Quando não são apresentados os (as) filósofos (as) e suas teorias, como podemos garantir que a reflexão/discussão sairá do senso comum e se tornará realmente filosófica? Uma pergunta, mesmo que filosófica, pode ser respondida e debatida de muitas formas e essas formas podem ser psicológicas, religiosas, científicas, senso comum, etc. Depender somente do “tato” ou “sensibilidade” e qualidade argumentativa dos (as) professores (as) para qualificar a reflexão em sala de aula pode ser algo desastroso. Isso não é uma defesa de que os (as) alunos (as) e professores (as) não sejam capazes de “fazer” filosofia e de debater de forma profunda e sofisticada, porém o ponto é se realmente temos como garantir isso em diferentes contextos. A ideia de defender que todos os currículos de filosofia nas escolas teriam que contemplar os (as) filósofos (as) e suas teorias

parece balizar o mínimo necessário para a caracterização de aulas no ensino básico que sejam realmente filosóficas.

Sem a apresentação de filósofos (as) e suas teorias contextualizadas historicamente, as aulas podem acabar ficando soltas, perderem o seu caráter evidente de intersecção com as outras disciplinas em seus contextos políticos, sociais e até de fundamentação científica, além de dificultar o desenvolvimento do pensamento filosófico e científico, já que esse desenvolvimento de ida e volta, de concordância ou discordância das teorias, costuma também estar localizado historicamente e ser impulsionado, principalmente, a partir do conhecimento dos debates anteriores a nós. Sem eles, corremos o risco de fazer o aluno perder o seu tempo começando do zero uma tentativa de resposta de algo que já possui um longo percurso de respostas, refutações, etc. Independentemente de defendermos que isso seria ou não avanço/evolução em prol de uma resposta mais verdadeira ou mais plausível, ainda assim seria avanço e evolução no sentido de ter existido um maior desenvolvimento/continuidade da discussão.

É claro que, a nível de planejamento didático visando diferentes objetivos, um (a) professor (a) pode optar por não apresentar respostas para que o próprio aluno faça o exercício do pensar e chegue na mesma ou em diferentes propostas de resposta a um problema, mas a discussão aqui não está sendo apontada em direção do planejamento didático, e sim ao que deveria ser indispensável dos currículos de filosofia de todas as escolas para haver um mínimo de consenso sobre o que caracteriza uma aula de filosofia no contexto escolar.

A não apresentação dos (as) filósofos (as), teorias e sua contextualização histórica também prejudica a preparação para concursos vestibulares. Se clamamos por justiça social, por que nós, enquanto professores (as), deveríamos ignorar o direito dos (as) alunos (as) de escolas públicas de também serem treinados (as) para concursos vestibulares

(além, é claro, dos outros objetivos que a escola se propõe — pois, por exemplo, termos também como fim a formação do cidadão e a formação da consciência crítica não torna excludente a preparação para vestibulares)? Não se preocupar com esse treinamento não seria o mesmo que dificultar o acesso a universidade pública — extremamente concorrida e que se dá exclusivamente via concursos vestibulares — para os (as) alunos (as) com maior vulnerabilidade social e dificuldade de financiar um ensino superior particular? O fato de que alguns alunos não querem ou não conseguirão fazer o vestibular em prol de outras prioridades não elimina, me parece, o nosso compromisso em incentivar a continuidade do estudo pós ensino médio e auxiliar no aumento da possibilidade de os alunos de escolas públicas passarem nesses concursos, sejam eles universidades públicas ou particulares.

Defender a história da filosofia como necessária nas aulas de filosofia do contexto escolar não é a mesma coisa que defender que o currículo da filosofia nas escolas deve ser estruturado segundo a história da filosofia (pois o fio condutor pode ser diverso), ou que as aulas precisam ser expositivas — pois isso é uma escolha de planejamento didático, mas significa defender que os (as) filósofos (as), suas teorias e a contextualização histórica dos mesmos precisam aparecer em todo e qualquer currículo escolar de filosofia — em vista das razões apresentadas acima.

Em nossas discussões sobre ensino de filosofia nas escolas parece sempre haver uma mistura entre a estruturação de currículo, a escolha de conteúdo e prática didática, como se fossem uma coisa só. Talvez isso possa se dar em vista da concepção de filosofia como uma atividade, pela qual a maioria dos (as) professores (as) não concordam em abrir mão, porém utilizar somente essa concepção para o ensino de filosofia na escola pode acabar gerando os problemas já apontados, que propõem currículos que primam mais o livre pensar/filosofar do que o estudo do pensamento

filosófico já desenvolvido assim como a possibilidade de conhecimento do seu potencial e impacto nos diferentes períodos históricos. Isso parece ajudar na desvalorização da filosofia como componente curricular e parece também ser um dos motivos que dificultam uma organização mínima de conteúdos, sejam eles quais forem — mantendo a liberdade do (a) professor (a) de definir os filósofos (as) e teorias a serem trabalhadas. É provável que isso explique o fato de não termos nenhum controle de como cada aula de filosofia é trabalhada nas diferentes escolas, sendo completamente relegada a escolha dos professores (as), o que também abre margem para que ela seja ministrada pelos (as) professores (as) de qualquer área que esteja com carga horária livre, tirando o espaço de filósofos (as) formados que, por razões óbvias, tenderíamos a acreditar que são mais qualificados para ministrar as aulas da disciplina de sua formação.

## **Grupo de Trabalho (GT) 1 - Ensino de Filosofia: Aspectos Conceituais (grupo B)**

O GT 1 teve por objetivo compartilhar e discutir concepções, *modelos e formas de pensar* o ensino de filosofia, ou seja, propostas de concepções de atuação da filosofia em nível escolar, assim como de articulação interdisciplinar e envolvimento do mundo vivido dos estudantes. Os textos inscritos e debatidos ao longo do GT, nas tardes dos dias 19 e 20 de novembro de 2020, no grupo B, foram os seguintes:

### **5.1. O ensino de filosofia e o dilema do estado de espírito filosófico <sup>1</sup>**

*Emiliano Kelm Duet Chagas <sup>1</sup>*

Penso que o ensino de filosofia deve, antes de ser uma narrativa sobre a história do pensamento humano tal como este se deu nas diferentes épocas, ser o propulsor de um estado de espírito específico. Esse estado de espírito poderia ser o espanto, o estranhamento, a admiração, a dúvida, a desconfiança, entre outros. Os conhecimentos declarativos referentes à história da filosofia não são, necessariamente, o que de melhor a disciplina de Filosofia pode oferecer aos (às) estudantes de ensino básico. O conhecimento referente à história do pensamento é importante, sim, mas principalmente na medida em que é buscado pelos próprios alunos ao sentirem necessidade de acessar perspectivas diversas para melhor compreender e apresentar respostas às situações significativas e desafiadoras que a sua própria experiência cotidiana lhes apresenta. Além

---

<sup>1</sup> Estudante de Filosofia na Universidade Federal de Santa Maria, membro do Coletivo Conversae, colabora com a promoção de diálogos sobre questões que têm pouco espaço na educação escolar usual, como a reflexão crítica sobre a pornografia e a(s) masculinidade(s).

dos conhecimentos declarativos acerca da história do pensamento humano, a Filosofia pode oferecer conhecimentos procedimentais, isto é, conhecimentos ligados ao “saber fazer” (argumentação, reconhecimento de falácias, etc) e conhecimentos atitudinais, ligados ao “saber ser” (na medida em que o pensamento crítico possibilita a revisão de crenças e refletir-se em atitudes). Além disso, parece-me fundamental que a filosofia, em meio às outras disciplinas, possa ser uma reflexão sobre os dados que são obtidos a partir das outras áreas, uma reflexão no sentido de pensar o que significa, para o ser humano, ser concebido, por exemplo, como uma espécie em meio às demais. Além dessa reflexão a partir da biologia, múltiplas outras poderiam surgir a partir dos dados obtidos nas demais ciências, as ciências sociais, as artes, a literatura. Nesse sentido a filosofia consistiria também em uma atividade interdisciplinar e sua prática ativa poderia tornar a sala de aula uma espécie de atelier, como o diz Sônia Campaner: “O trabalho do professor de Filosofia é, antes de tudo, permitir que suas aulas sejam uma espécie de atelier no qual os alunos possam experimentar maneiras de discutir conceitos, desmontar teorias e experimentar caminhos de construção.” (CAMPANER, 2012, p. 39<sup>2</sup>) Nesse sentido, uma estratégia de ensino possível seria o emprego dos RPGs (*role playing games*). Faço parte de um grupo de estudos que pensa o RPG como uma ferramenta pedagógica, capaz de proporcionar ao aluno uma experiência imersiva e tornar questões da filosofia como, por exemplo, os dilemas morais passíveis de serem vividas em primeira pessoa. Ademais, uma vez que a educação escolar usual considera que as emoções e a sexualidade são assuntos de menor importância, ou até mesmo as ignora, poderia caber também à filosofia abarcar, de algum modo, tais esferas da vida humana, que são tão fundamentais. Se, como diz Bell Hooks, usualmente as escolas tratam tais

---

<sup>2</sup> Campaner, Sônia. *Filosofia: ensinar e aprender*. São Paulo: Saraiva, 2012.



questões como se fosse possível deixá-las fora da sala de aula para dedicar-se a questões supostamente mais importantes, penso que uma forma de trabalhar tais questões seria resgatando o papel da filosofia como arte de viver. Se as emoções e a sexualidade foram vistas como grandes questões para estóicos, epicuristas e outras tradições filosóficas, poder-se-ia trabalhar tais tradições não apenas num sentido histórico, mas adaptando-as às demandas dos alunos, às problemáticas trazidas por eles e que certamente refletem aspectos específicos do nosso próprio tempo histórico. Dentre estas temáticas destacam-se a da pornografia e as problemáticas envolvendo o consumo, a produção e os seus impactos nas relações sociais. Uma outra dimensão à ser explorada no ensino de filosofia que é também distinta de uma concepção exclusivamente histórica seria a de resgatar o significado de palavras específicas, como, por exemplo, a palavra escola, que em grego (*skholé*) significava tempo livre, isto é, tempo de liberdade com relação ao puro processo econômico e à dinâmica familiar. O resgate de tais conceitos pode ser uma forma de ampliar o olhar sobre estruturas que hoje podem parecer tão engessadas e inquestionáveis. A partir desses conceitos, parece-me que o surgimento do estado espírito filosófico pode ser favorecido.

## **5.2. Filosofia é provocação**

*Franco Nero Antunes Soares*<sup>3</sup>

A grande beleza da filosofia enquanto componente curricular é que ela é a única disciplina cuja natureza, problemas, conteúdos e métodos são objeto de disputa e controvérsia. Nesse sentido, qualquer reflexão sobre o ensino de filosofia é também uma reflexão sobre o que é a filosofia. Não argumentarei em relação a esse tópico aqui, mas a meu ver a filosofia é uma atividade discursiva, metódica e antidogmática sobre problemas

---

<sup>3</sup> Doutor em Filosofia e professor do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS).

filosóficos. Problemas filosóficos são questões para as quais (ainda) não podem ser oferecidas somente respostas empíricas ou formais. Respostas filosóficas são teóricas ou conceituais (e, por essa razão, problemas filosóficos são o que chamamos de “questões abertas”). A filosofia é indispensável no contexto escolar não só porque os problemas filosóficos fazem parte de qualquer modo de ver o mundo (e a relação entre indivíduos), mas porque o exercício filosófico envolve uma atitude e uma atividade essencial para o desenvolvimento das potencialidades humanas de cada indivíduo. A filosofia tem como objeto problemas específicos que surgem da interação da consciência humana com o mundo. Tais problemas, em geral, quando não abordados filosoficamente, têm suas respostas prontas – e tais respostas são geralmente oferecidas na cultura como acabadas, fechadas. Nesse sentido, não abordar os problemas filosóficos é permitir que respostas prontas a tais problemas sejam assumidas como dadas. Inserir problemas filosóficos na escola é uma maneira de refletir sobre eles e sobre as respostas que lhes são oferecidas. A reflexão individual sobre problemas filosóficos permite (ainda que não garanta) que o indivíduo construa ou estabeleça para si mesmo o que poderíamos chamar de uma atitude filosófica. Essa atitude filosófica, por sua vez, é importante na constituição socioemocional das múltiplas subjetividades, no íntimo de suas individualidades (em conjunto com o reconhecimento de si com os outros eus). Nesse sentido, a atitude filosófica é crítica de um modo como não são críticas, por exemplo, a biologia, a física, a matemática, a sociologia e a história, porque a filosofia é a reflexão metódica sobre os princípios ou pressupostos de nossos diversos saberes ou modos de ver o mundo, enquanto, por exemplo, filosofia das ciências naturais, filosofia da matemática ou filosofia das ciências sociais. Por isso, a relação da filosofia com essas outras disciplinas é questionar seus princípios e os métodos e problemas de fundo de cada uma delas. A

filosofia é crítica em um sentido no qual as outras disciplinas do currículo escolar não são críticas porque insere na discussão o questionamento metodológico por princípio. Geralmente, esse questionamento é trazido para uma arena na qual os critérios são os critérios do que podemos chamar de “pensamento crítico”: seja a lógica formal ou a informal. Esse aspecto, digamos, intersubjetivo das aspirações filosóficas também depõe a favor da importância ou do papel da filosofia como elemento interdisciplinar no planejamento pedagógico. Pode ser delegada à filosofia na escola, por exemplo, o papel de articular tanto as abordagens pressupostas pelas disciplinas como as legitimidades dos métodos que se apresentam como fundamento dos diversos saberes. Por fim, a filosofia está umbilicalmente ligada aos aspectos cotidianos da vida dos estudantes. O grande desafio das professoras e dos professores de filosofia é provocar os estudantes com o desafio platônico de olhar para fora e para dentro da caverna. Olhar e refletir. Refletir e agir. Não tenho dúvida de que essa provocação aos estudantes, especialmente no Ensino Médio, precisa ser bem feita. Para essa provocação ser bem feita, também não pode ser incerta a formação filosófica daquele ou daquela que provoca.

### **5.3. (Sem título)**

*Gisele Dalva Secco*<sup>4</sup>

#### **Introdução**

Este texto propõe reflexões sobre estratégias de formação docente em filosofia, desde uma perspectiva que vem se constituindo num duplo e retroativo movimento: por um lado, a breve exposição de ideias e argumentos sugeridos por Ronai Rocha<sup>5</sup> e, por outro, a descrição de

---

<sup>4</sup> Doutora em Filosofia, professora associada do Departamento de Filosofia da UFSM.

<sup>5</sup> Em *Ensino de filosofia e currículo* (Petrópolis: Vozes, 2008) e *Quando ninguém educa: questionando Paulo Freire* (São Paulo: Contexto, 2017).

algumas práticas de formação docente levadas a cabo com base em tais ideias e argumentos. Uma breve descrição desta prática, que se deu no contexto específico de coordenação de um projeto interdisciplinar de formação de professores, será realizada, acompanhada de indicações teóricas que lhe serviram de suporte, especialmente no que diz respeito à discussão sobre a formação dos futuros professores de filosofia.

### **Fundamentação Teórica/Discussão**

O primeiro capítulo de *Ensino de filosofia e currículo* apresenta a ideia de que, por sua natureza e história, a Filosofia pode participar da vida escolar como ocasião para conexões disciplinares da maior relevância, “um momento curricular de percepção da unidade, da complexidade e da riqueza do espírito humano” .<sup>6</sup> Compreendendo o currículo escolar como uma empreitada coletiva de formação e dotação de sentido para as experiências de aprendizagem — o que corresponde menos à realidade do que a um ideal a ser buscado — o professor Ronai Rocha nos convida a pensar o papel da filosofia em uma tal empreitada como o de uma disciplina articuladora dos demais saberes em jogo na escola, na justa medida em que a variegada gama de conceitos os quais ela se dedica a trabalhar pode ser encontrada já nas experiências de aprendizagem dos demais componentes curriculares. Desde esta perspectiva, a uma boa didática da filosofia caberia, como tarefa preambular, um exercício de mapeamento de *conceitos transversais* presentes nas práticas curriculares — conceitos como os de *tempo, espaço, corpo, número, representação, explicação, teoria, poder* etc. O autor nos oferece um exemplo de tratamento filosófico de conceito transversal ao analisar, ainda no referido capítulo, a natureza das perguntas causais, como perguntas “de dentro do mundo” — “o que houve com

---

<sup>6</sup> ROCHA. *Op. cit.*, p. 43.

seu joelho?”, “de onde vêm os bebês?” —, mas que podem ser aplicadas ao plano das ações humanas — “por que fulano cometeu suicídio?” ou “por que houve um golpe militar?”. No caso destas últimas não se trata da relação de *causa* tal como encontramos na Biologia ou na Física, pois adentramos no universo dos *motivos* para ações. Nesse caso a Psicologia ou mesmo a Filosofia Moral, por exemplo, poderiam contribuir. Levando adiante as possibilidades de expansão das perguntas causais, o autor nos mostra como um problema filosófico tradicional está diretamente vinculado a essas questões: quando tentamos aplicar o conceito de causalidade não aos fenômenos *do mundo*, sejam eles naturais ou humanos, mas *ao mundo como um todo*,<sup>7</sup> chegamos ao famoso *argumento cosmológico* em favor da existência de um criador para o mundo, baseado na ideia de que, se tudo o que existe, existe por causa de algo, algo deve ter causado o mundo. Sugere-se aqui que a especificidade do trabalho do professor de Filosofia consiste em apresentar as distinções conceituais necessárias para que o aluno possa perceber o *trânsito* de certos conceitos e argumentos por diferentes disciplinas. Daí a qualificação de *pedestre* ao tipo de transversalidade em questão. Inspirada na ideia de transversalidade pedestre e em tentativas de investigar noções similares a partir de outras perspectivas (como a encontrada em POMBO, 2008<sup>8</sup> e mesmo PIAGET, 1972<sup>9</sup>), o PIBID Interdisciplinar UFRGS Campus do Vale [InterVale] foi por mim coordenado entre março de 2014 e agosto de 2016. O presente trabalho visa relatar de modo muito breve duas das variadas experiências didáticas realizadas ao longo da execução deste projeto, cada uma delas ocorrida em distintos contextos (uma no Colégio de Aplicação da UFRGS e outra na

---

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 37.

<sup>8</sup> Pombo, Olga. “Epistemologia da Interdisciplinaridade”. In: Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade. Porto: Campo das Letras, 2004, pp. 9-40.

<sup>9</sup> Piaget, Jean, “L’*épistémologie des relations interdisciplinaires*”. In: OCDE, *L’interdisciplinarité, problème d’enseignement et de recherche*, 1972, p. 131-144.

Escola Estadual Senador Ernesto Dornelles) e com diferentes conceitos como eixos interdisciplinares (*fotografia e energia*). A segunda parte do trabalho consiste em apresentar um argumento em favor da presença da filosofia nos currículos escolares como disciplina articuladora. A estratégia geral de argumentação é a combinação de distinções conceituais fornecidas por Rocha, Pombo e Piaget (e.g. diferentes sentidos da palavra *disciplina*, a distinção e a relação entre os eixos ou dimensões da filosofia em sua didática, o papel da lógica nas relações interdisciplinares) e, por outro, a descrição de alguns resultados das experiências didáticas relatadas – especialmente no que diz respeito à formação docente em filosofia.

### **Considerações finais**

Na medida em que as experiências relatadas se mostraram prolíficas tanto para as comunidades escolares envolvidas quanto para a melhoria de aspectos da formação docente em filosofia no âmbito da universidade, espero que esta apresentação possa iniciar uma discussão acerca de como este tipo de experiência e pesquisa podem ser incorporadas nos currículos das licenciaturas em filosofia – afinal em vias de serem modificados por força de imposições normativas nem sempre suficientemente discutidas entre os responsáveis pela formação do professorado nacional.

### **5.4. (Sem título)**

*Gustavo Gomes de Souza*

Para o evento, gostaria de defender o papel da filosofia como a disciplina que permite estabelecer as relações entre todas as demais disciplinas, tanto das humanidades quanto das exatas e das ciências da natureza. Digo isso pois é impossível dissociar a filosofia das reflexões sobre a linguagem, a história, os fundamentos da matemática e das demais ciências naturais. Na prática, defendo que a filosofia, ao contrário do que muitos pensam,

não é um exame doxográfico ou a apresentação de um certo desenvolvimento cronológico, mas sim que ela é responsável por dar sentido a outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, gostaria de propor uma reflexão sobre a possibilidade de dar à filosofia um papel de destaque frente a outras disciplinas, pois é somente por meio dela que é possível estabelecer uma rede entre as diversas disciplinas. A fim de exemplificar, destaco as disciplinas de lógica, filosofia da ciência — tanto das ciências empíricas quanto das ciências formais —, ética e a hermenêutica como centrais para estabelecer essa interdisciplinaridade. Desse modo, acredito que a lógica proposicional e a lógica de predicados possam estabelecer uma relação entre as questões referentes à linguagem e sua aplicação no âmbito da matemática e, além disso, auxiliar os alunos na leitura, escrita e análise de textos ou argumentos do debate filosófico e do debate público. Quanto à filosofia da ciência, acredito que ela possa ser fundamental para compreender o papel das ciências da natureza e os problemas envolvidos no desenvolvimento de uma teoria científica. Quanto à ética, acredito que ela possibilite a discussão de problemas que dizem respeito às questões cotidianamente enfrentadas pelas pessoas. Por fim, vejo que a hermenêutica pode ser de suma importância não só para a filosofia, mas também para a literatura, pois é por meio dela que temos contato com o texto em sua dimensão mais profunda. Em suma, acredito que esse pequeno esboço aqui apresentado, apesar de todos os problemas implicados pela mera proposição disso, possa dar mais sentido à atividade do aluno dentro e fora da escola, permitindo a visão do conhecimento como uma espécie de rede, e não como uma série de compartimentos isolados. Também acredito que a filosofia possa realizar o trabalho de conectar as disciplinas ministradas durante a vida escolar. Evidentemente, posso ter deixado diversas considerações de lado e, exatamente por isso, gostaria de compreender melhor

a fundamentação teórica por trás do ensino de filosofia nos níveis fundamental e médio.

### **5.5. Para um ensino de competências filosóficas**

*Inara Zanuzzi*<sup>10</sup>

Qual a relação entre conceitos e competências? Alguém poderia pensar que conceitos não são competências. Nesta compreensão, competências são habilidades mais técnicas e instrumentais como ‘ser capaz de ler um gráfico estatístico’ ou ‘ser capaz de ler um texto de filosofia’ ou mesmo ‘ser capaz de ler um texto de jornal’. É inegável que estas são competências. O que eu gostaria de defender é que conhecer um conceito filosófico de forma relevante e instruída é ter uma competência relativa àquele conceito.

Podemos ainda diferenciar tipos de competências relativas a conceitos, p. ex., eu posso compreender um texto em que aparece um conceito expresso em palavras, mas não saber operar com ele na minha própria realidade. Talvez seja mesmo capaz de construir um texto com ele, mas será um texto preso aos horizontes disciplinares. Eu poderia também ser capaz de responder a questões do ENEM sobre aquele conceito. É uma competência escolar ou erudita, por assim dizer. Há, no entanto, outras formas de usar um conceito (filosófico e de qualquer outra disciplina escolar) que são mais adequadas ao que se deveria pensar como uma formação de ensino médio. São competências para acessar o mundo, diagnosticá-lo, refletir sobre ele, abrir espaços nele, cavar oportunidades para novas formas de vida. Tome-se, por exemplo, o controverso conceito de gênero. A partir do momento que os filósofos (e outros) vêm a criticar a realidade ‘metafísica’ do conceito de gênero, abre-se um espaço para as

---

<sup>10</sup> Doutora em Filosofia, Professora Associada do Departamento de Filosofia da UFRGS, Coordenadora do Subprojeto Física-Filosofia do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFRGS (2020-2022).



realidades transgêneros. (Não precisamos pensar que o conceito dos filósofos veio antes da mudança social e antropológica — e a criou. Basta pensar que a mudança do conceito filosófico é parte da mudança social e antropológica.) Dominar o conceito de gênero não é meramente ser capaz de ler um texto teórico sobre isso (quicá essa seja uma competência bem avançada), mas é ser capaz de olhar para a própria realidade e ver aquele conceito operando de forma, p. ex., a impedir as pessoas de se expressarem livremente, de serem respeitadas como as outras, de decidir tomar ação em direção ao respeito da liberdade de gênero ou, mesmo, ao contrário, decidir pela opção conservadora e defendê-la dos ataques de desrespeito aos direitos humanos. Aí se vê como o conceito de gênero vem associado também à competência de usar a noção de direitos humanos.

Se isso é assim, a tarefa do professor de filosofia de ensino médio é abrir os conceitos que vêm no seu pacote acadêmico para seu uso na vida. A BNCC parece ser uma guia para isso, pois já pensa os conteúdos a serem aprendidos em termos de competências<sup>11</sup>. Também faz isso em termos interdisciplinares. Todavia, alguém poderia sentir falta de profundidade filosófica. Penso que caiba a nós como professores e formadores de professores a tarefa de constituir um pensamento sobre a competência dada pelos conceitos filosóficos específicos.

No entanto, isso não parece poder ser feito em abstrato. É preciso proceder a diagnósticos da nossa realidade mesma em que os conceitos filosóficos estão operando. É preciso, em suma, fazer “filosofia aplicada”.

Elenco a seguir algumas sugestões sobre como pensar a competência dos conceitos filosóficos no seu uso não-acadêmico.

---

<sup>11</sup> A discussão ocorrida durante o GT 1 — Aspectos Conceituais — do Encontro Filosofia e Ensino deu-me maior consciência acerca do potencial desencaminhador da BNCC. Achei por bem acrescentar essa nota pessimista à minha observação no texto, muito embora eu não a possa desenvolver aqui.

1. Opinião e conhecimento. Este par pode ser pensado através do problema da disseminação de *fake news*.
2. Democracia e formas de governo. A democracia pode ser pensada através dos problemas que ela gera nas sociedades contemporâneas, p. ex., se o poder econômico não é bem distribuído, há de fato democracia?
3. Argumentos. Há uma variedade de tipos diferentes de argumentos: das propagandas, dos médicos, dos economistas, dos jornalistas, dos políticos, dos filósofos, dos cientistas, dos sociólogos, dos historiadores, dos físicos para serem explorados de modo a compreender o que os argumentos fazem, qual sua estrutura, seus objetivos, suas lacunas, suas falácias.
4. Conhecimento. Ao invés de discutir as controvérsias acerca da noção de conhecimento, deve-se explorar os vários tipos de conhecimentos e suas condições de modo a enfatizar a sua relevância para o dia a dia e para o desenvolvimento dos costumes, das sociedades, na história: o conhecimento técnico, o conhecimento prático, as sabedorias populares, o conhecimento científico e a partir daí refletir sobre as dificuldades de sua definição.
5. Ignorância, responsabilidade e ética. É a ignorância do bem desculpável? As sociedades evoluem e vemos que certos preconceitos são naturalizados nelas. Podem as pessoas que vivem nestas comunidades serem isentas da censura por estes preconceitos?

Os argumentos e conceitos filosóficos seriam aqui explorados de modo a permitirem enfrentar dificuldades reais ou expressar uma realidade de modo mais eficaz.

Nessa concepção, foi a história da filosofia deixada de lado? Não, em primeiro lugar, porque os autores clássicos podem contribuir para o aprofundamento destas questões. Em segundo lugar, esse tipo de metodologia não precisa excluir também uma que apresente aos alunos o desenvolvimento histórico do conhecimento humano. Nesse caso, entretanto, a filosofia deve ser estudada lado a lado com as ciências, as artes, na história do desenvolvimento político e social das comunidades.

## 5.6. Sobre a experiência de lecionar filosofia a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental

*Marcos Calovi*<sup>12</sup>

A filosofia não foi algo natural em minha vida. Nascido nos tempos da ditadura militar, sou de um tempo em que o pensamento crítico não era nem cogitado na escola. Conheci a filosofia bem mais tarde, nos tempos da luta por eleições diretas para presidente. Isso não quer dizer que não tenha aprendido, de alguma maneira, a desenvolver minha própria maneira de avaliar as coisas. Uma passagem breve pelo exército como aspirante a oficial de comunicações logo após o fim do Ensino Básico me fez entender que o poder lida com a opinião pública e manipula as informações de modo a controlar qualquer alteração no *status quo*. Ainda não era filosofia, mas me encaminhava para uma reflexão crítica. Na época, o acesso à mídia impressa não era fácil. Hoje há um excesso de informação, ou de suposta informação, mas a muitos faltam os elementos para avaliar a qualidade dessa informação, faltam balizas para orientar melhor e dar verdadeira autonomia aos leitores, aos navegadores, deste mundo virtualizado. Muitos hoje não querem saber da verdade, e quando a filosofia se escabela para encontrar caminhos para uma verdade mais confiável, o mercado e o consumismo, o conformismo, a acomodação, fazem com que muitos não embarquem nesse desafio de buscar objetividade, coerência, compromisso com a vida, com a causa de uma vida melhor para todos. A igualdade parece pálida diante de um brilho efêmero nas redes sociais. Fazer parte da manada, estar entre os consumidores de meias-verdades, de conceitos mal-intencionados, entre os propagadores de clichês superficiais e simplificadores, obscurecedores, alienantes, parece mais prazeroso do que existir, fazer sentido, viver com criticidade. O politicamente incorreto

---

<sup>12</sup> Licenciado em Filosofia, Mestre em Teologia; Professor da Rede Municipal de Porto Alegre/RS.

está na moda e incomodar-se com preconceitos, com tratamentos indignos, com formas variadas de mentira, distorção e parcialidade parece não fazer sucesso. Diante disso, como fazer e cativar para um olhar crítico, criterioso, diante da realidade entre crianças e pré-adolescentes? Este é o desafio que tenho encontrado na docência da filosofia no terceiro ciclo da Rede Municipal de Ensino. Se a busca por uma educação qualificada nem sempre é uma paixão que vem de casa, que é cultivada nos lares e nas rodas de amigos desses estudantes; se o contexto educacional não contempla a possibilidade de valer-se do argumento e da discussão respeitosa de assuntos, mas privilegia a emocionada polarização de coisas que deveriam estar tão assentadas no saber popular como o benefício das vacinas, então se percebe o quanto a filosofia é essencial para a formação dos futuros cidadãos. Então fica claro quanto esforço é feito para restringir e descaracterizar a reflexão filosófica entre os futuros eleitores. Fazer filosofia no terceiro ciclo é nadar contra a corrente. É chamar a atenção para o que não é óbvio, o que faz titubear o verossímil. É confiar na capacidade de transformação e pensamento autônomo das pessoas. Os resultados muitas vezes não são mensuráveis e não se traduzem facilmente em mostras escolares. Mas são semente essencial para modos de estudar e de conviver que superem os limites do horizonte atual.

### **5.7. “Mas o que é aula de Filosofia?”: considerações sobre o ensino de filosofia**

*Mateus da Silva Pereira*<sup>13</sup>

O papel da Filosofia na Escola Pública modificou-se na medida em que novos documentos surgiam para balizar o ensino, por vezes o foco era a criação de um “cidadão”, outras, no desenvolvimento intelectual dos jovens,

---

<sup>13</sup> Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e é professor de Filosofia do Ensino Fundamental em Sapiranga-RS.

por outras vezes, “o pensamento crítico”. Estes seriam os objetivos últimos das aulas, que nem sempre estão muito claros nos documentos oficiais (LDB, BNCC, PCN, etc) nem para os gestores nem para nós, professores. E muito menos aos estudantes, seja qual for a faixa etária destes. O título desse trabalho é justamente uma brincadeira com a pergunta que eu tinha que responder todo início de ano letivo aos alunos do Jardim B e 1º ano na escola: por que eles tinham que ter aquela aula com nome complicado?

Acredito que os aspectos fundamentais das aulas de Filosofia são: a criação de um espaço de reflexão e investigação coletiva (um pouco como a “comunidade de investigação” de Matthew Lipman), a possibilidade de diálogo com o contexto e com a realidade dos estudantes a partir de temas (e autores) da Filosofia e desenvolver o posicionamento diante de problemas filosóficos e sociais. Nesse caso específico, não focando apenas os aspectos argumentativos desse posicionamento, mas também as potencialidades estéticas, éticas e afetivas que os estudantes estão construindo. Fazer com que os estudantes (e por que não o próprio professor?) se deem conta de que a tarefa de pensar filosoficamente envolve não apenas a leitura e a criação de textos, mas que as próprias noções de leitura e de textos podem ser ampliadas. Para outros modos de ler ou decodificar (que podem ir da “leitura de mundo” até a análise de argumentos mais rigorosa) e também para outros suportes de leitura, pensar o que é o escrever (e o ler) em uma fotografia, um mapa, uma pintura, um filme, uma encenação, uma brincadeira ou dinâmica. Essa expansão do sentido de leitura e escrita e a possibilidade de mobilizar conceitos de outras áreas permitem que a Filosofia seja uma articuladora na escola (se olharmos apenas os aspectos epistemológicos da questão). Dessa forma, acredito que esse enriquecimento do sentido da aula de filosofia permite que ela se torne o espaço que Lipman apresenta como ideal para o debate filosófico com crianças, adolescentes e jovens.

Durante algum tempo acreditei que a filosofia dentro da escola tivesse esse potencial de articuladora com as outras disciplinas. A realidade do trabalho como professor do ensino fundamental me mostrou algumas das barreiras que existem para essa concepção. Não acredito que elas sejam teóricas ou conceituais apenas. Existe um problema com o regime de trabalho do professor que escapa à análise apenas do âmbito do ensino de Filosofia e da sua relação epistêmica. A divisão por períodos e as cargas horárias dos professores na Escola Pública não permitem que essa articulação possa ser feita, visto que é necessário que os professores se encontrem para pensar e criar atividades e unidades didáticas interdisciplinares, o que não é uma prioridade da gestão e dos governos em todas as instâncias. Um caminho para pensar a interdisciplinaridade e a relação com as demais disciplinas também passa pela articulação e por trazer esse debate aos sindicatos e associações de professores. As barreiras concretas para o trabalho interdisciplinar (e o papel da filosofia) devem ser enfrentadas também com o apoio e debate das entidades de classe.

Ao pensar como relacionar aspectos cotidianos dos estudantes com a Filosofia, chamo a atenção para as reflexões que Paulo Freire e Vigotski fizeram no campo da educação. Pensar o que é próximo dos estudantes é pensar que o ensino de filosofia se dá na abordagem de problemas filosóficos (ou “perguntas filosóficas”, como utilizo nas aulas). Grande parte desses problemas já foram apresentados aos estudantes em alguma medida, ou eles ao menos têm um posicionamento sobre eles, porque os experimentaram vivencialmente. Ao refletir sobre “o que é o amor” ou sobre “o que é ser amigo de alguém?”, por exemplo, podemos inclusive ver como a percepção do problema é modulada pela idade e pelas experiências dos estudantes. Essa abordagem também permite que o estudante consiga pensar filosoficamente aspectos das próprias vivências e da sua cultura, como reconhecer um problema filosófico presente em um filme, seriado,

música ou prática social. Pensar em uma abordagem mais existencial (para usar o termo de Bornheim e Jaspers) do Ensino de Filosofia, na qual a Filosofia surge a partir de atitudes, permite que o professor desloque o foco apenas para o “conteúdo da filosofia”, isto é, aquilo que é História da Filosofia e está presente nos textos, e assim possa olhar para outras manifestações culturais que nos provocam a filosofar (para daí então trazer os autores, como auxiliares para pensar o problema).

Dessa forma, conseguimos construir uma experiência significativa para os estudantes de filosofia nas aulas e com isso facilitamos a sua autoria e participação, já que eles não são coadjuvantes de um pensamento filosófico que está sendo demonstrado no quadro, e sim protagonistas com o professor de uma reflexão que se dá a partir do diálogo.

### **5.8. Uma análise crítica sobre a filosofia e o ensino de filosofia**

*Michel Gustavo de Almeida Silva*<sup>14</sup>

A Filosofia enquanto um componente curricular estreou no Brasil com o ensino dos padres jesuítas, durante os dois primeiros séculos do período colonial e influenciada pela filosofia escolástica de Tomás de Aquino. Apesar dessa elástica longevidade, o ensino de Filosofia no Brasil é marcado pela intermitência, isto é, nem sempre foi obrigatório na educação básica e foi praticamente excluída da grade curricular da educação básica durante os vinte um anos da Ditadura Militar (1964-1985). Em 1996, com o advento da LDB (Lei 9394/96), lei essa que inaugurou o nível Ensino Médio, a Filosofia passou a ser ofertada como disciplina facultativa, reinserida como disciplina obrigatória com o advento da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008 e, a partir da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/

---

<sup>14</sup> Mestrando em docência para a educação básica pela UNESP, licenciado em Filosofia pela Universidade Metodista de São Paulo e licenciado em Ciências Sociais pela UNIFRAN.

2017) e da *Base Nacional Comum Curricular*<sup>15</sup>, ofertada como disciplina híbrida (parte obrigatória e parte facultativa no Ensino Médio), diluída na área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A filosofia conquistou o seu espaço no âmbito escolar brasileiro, apesar de na atualidade estar sofrendo duros ataques do neoliberalismo.

A filosofia (no caso, a ocidental) enquanto saber histórico produzido pela humanidade possui mais de 2500 anos de história, surgida na Grécia Antiga. Não há univocidade na filosofia, não se pode falar em acabamento quando a pauta é conhecimento filosófico. Há muitos filósofos e muita produção filosófica assim como muitas problemáticas e vertentes filosóficas, vertentes essas, muitas vezes, antagônicas. Segundo Pitágoras, o inventor da palavra filosofia: Filosofia significa amor pela sabedoria/saber. É uma definição histórica, mas não definitiva. A filosofia se coloca como uma forma de olhar o mundo em aberto, entretanto não deve ser pautada em opiniões e discussões baseadas em paixões e preconceitos, e sim embasadas pela tradição filosófica, pelas obras dos grandes filósofos. A filosofia, segundo Deleuze e Guattari, “é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”<sup>16</sup>. Os conceitos seriam a condensação, a síntese de todo um conjunto de perspectivas, observações acerca de um objeto de estudo do filósofo. Dessa forma, o filósofo é o amigo do conceito, aquele que busca sempre novos sentidos, conceitos, para as problemáticas da existência humana.

De acordo com Aristóteles, a Filosofia surge a partir do espanto/admiração do homem pelas coisas, já para Kant, não se aprende filosofia, e sim a filosofar. Nas palavras do filósofo: “Dentre todas as ciências racionais (a priori), portanto, só é possível aprender Matemática,

---

<sup>15</sup> BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

<sup>16</sup> *O que é a filosofia ?* Rio de Janeiro, RJ: Editora 34, 2010, p. 11.



mas jamais Filosofia (a não ser historicamente); no que tange à razão, o máximo que se pode aprender é filosofar”.<sup>17</sup>

Segundo Hegel, ao chegar-se a conhecer o conteúdo da filosofia, aprendemos não só o filosofar, mas já efetivamente filosofamos. Podemos pensar em alguns possíveis pressupostos sobre a Filosofia enquanto área de conhecimento: um conjunto de reflexões de pessoas de vários países, na grande maioria, europeus. Reflexões, essas, muitas vezes, contraditórias, desenvolvidas a partir de diferentes pontos de vista em relação ao mesmo objeto. Gramsci preconizou o “todos os homens são filósofos”. O referido filósofo defendeu a perspectiva de que o conhecimento filosófico está presente na concepção de mundo e faz parte do imaginário cultural de todos os seres humanos, ainda que não sejam filósofos especialistas, podendo ser democratizado e acessível para todos, retirando a ideia de que a Filosofia é restrita a um grupo seletivo de pessoas ou quem sabe “um presente dos deuses”.

Podemos pensar: Filosofia é só aquilo que tem aval acadêmico ou verniz ocidental? E o ser humano comum que identifica questões de vida não respondidas e busca respostas para tais questionamentos, como: Qual sentido devo dar para a minha existência? Essa pergunta é intrinsecamente filosófica, podendo estar tanto dentro da academia quanto na cabeça em cima do travesseiro, na solidão do quarto.

René Descartes, o precursor da filosofia moderna, ao configurar grande confiança na racionalidade, ao realizar o método da dúvida hiperbólica, o questionamento provisório de toda a produção imaginativa do ser humano, até mesmo do mundo exterior, Deus, chegou a sua primeira verdade inquestionável: o “cogito, ergo sum”, levou ao solipsismo, fazendo, do mundo, o objeto do sujeito do conhecimento.

---

<sup>17</sup> KANT, I. *Crítica da razão pura*. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 407.

Nietzsche, um dos pensadores que abriu caminho para a refutação do cartesianismo, é um grande exemplo de que é possível fazer filosofia através dos sentimentos e desejos do corpo e Schopenhauer afirmou em bom tom que o mundo é a nossa representação e tudo é vontade cega e irracional e não podemos conhecer a “coisa em si”.

Paul Feyerabend<sup>18</sup>, filósofo da ciência, propôs o anarquismo epistemológico, a noção de que não há um método definitivo e de que todas as possibilidades podem reivindicar um lugar na pesquisa científica, isto é, a defesa do pluralismo metodológico, abrindo espaço para reflexão.

Se na filosofia enquanto ciência humana não há nada definitivo ou concluído, a filosofia escolar é pautada no olhar filosófico (aquele da dúvida, do questionamento, da reflexão, da perspectiva, da multiplicidade de focos sobre os fenômenos), antes de tudo uma possibilidade de pensar de forma reflexiva sobre os mais variados temas que, muitas vezes, são temas das outras disciplinas. O ensino de Filosofia, se for abordado em uma perspectiva interdisciplinar, pode oferecer suporte científico e conceitual para oferecer subsídios teóricos para as outras disciplinas. Contextualizar as problemáticas da existência humana: política, ética, liberdade.

Ao pensarmos na filosofia enquanto componente curricular escolar e no ensino de filosofia, podemos concluir provisoriamente que há mais questões do que respostas e premissas. Há diversas problemáticas no ensino de filosofia, entre elas: o acesso tardio aos conhecimentos filosóficos por parte dos alunos (apenas no ensino médio), a falta de uma tradição escolar para o componente curricular filosofia e, por conseguinte, a escassez de material didático e o baixo número de professores com licenciatura em Filosofia.

O público-alvo da filosofia na educação básica é parte constituinte de uma sociedade capitalista que tem um olhar imediatista e com anseios

---

<sup>18</sup> *Contra o método*. São Paulo (SP): UNESP, 2011.

pragmáticos sobre a vida cotidiana, assim a primeira pergunta que surge no âmbito escolar é: Para que serve a Filosofia?

O espaço escolar é o local propício para o desenvolvimento do filosofar e, no seu nível escolar, a filosofia pode ser usada como um instrumento intelectual de pensamento crítico e reflexivo sobre todas as dimensões humanas para problematizar bem como oferecer um corpo teórico e modos de pensar sobre as problemáticas da vida cotidiana do aluno.

Entretanto, a prática pedagógica da filosofia nos leva a alguns questionamentos: Há uma filosofia escolar? Por que a Filosofia deve estar nas escolas? Qual nível escolar seria o adequado? O currículo garante o mínimo dos conhecimentos filosóficos essenciais? Quais seriam esses saberes essenciais? Que conhecimentos filosóficos, conceitos e autores devo priorizar? Qual enfoque: histórico, temático. Ou qual área: política, ética, linguagem, lógica, epistemologia? Quais formas adequadas de avaliar a produção intelectual dos alunos? Filosofia é ensinável e aprendível? Como fazer, do espaço de sala aula, uma experiência coletiva do pensamento filosófico? A partir do que foi exposto, pode-se concluir que a pergunta pelo/s sentido/s da filosofia é um problema intrinsecamente filosófico e o ensino de filosofia também é um problema filosófico. Não há um consenso sobre o que deve ser universalmente tido como o que é a Filosofia, ao mesmo tempo que não há consenso sobre como deve ser o ensino de Filosofia no âmbito escolar.

### **5.9. O papel do Ensino de Filosofia no contexto de desinformação**

*Michele Santos da Silva*<sup>19</sup>

Vivemos uma pandemia de desordem de informação. É claro que a desinformação sempre acompanhou a humanidade, mas parece ter atingido patamares épicos com a democratização dos meios de

---

<sup>19</sup> Licenciada em filosofia pela UFPel e mestre em filosofia pela PUC-RS, professora do IFSul - Campus Jaguarão.

comunicação a partir do acesso à internet. Claire Wardle define desinformação (*disinformation*) como “a informação falsa deliberadamente criada ou disseminada com o objetivo expresso de causar dano. Produtores de desinformação tipicamente têm motivações políticas, financeiras, psicológicas ou sociais”.<sup>20</sup> O dicionário *Oxford* em 2016 traz uma definição do termo pós-verdade como “relativo a ou que denota circunstâncias nas quais fatos objetivos são menos influenciadores na formação da opinião pública do que apelos à emoção ou à crença pessoal”. Os prejuízos causados pela desinformação (ou desordem da informação) constituem uma lista tremenda, basta pensar em todo negacionismo científico: ‘a Terra é plana’, ‘não existe aquecimento global’, ‘vacinas causam autismo’ e, portanto, os cientistas todos fazem parte de uma grande conspiração global para enganar todo mundo. A desinformação também tem sido apontada como uma ameaça à democracia, uma vez que a manipulação das informações tem tido força em muitas disputas eleitorais. Minha tese é que o ensino de filosofia na educação básica pode cumprir um papel importante no combate à desordem da informação. Vou apresentar dois argumentos que acredito que corroborem minha tese. Em primeiro lugar, o próprio método filosófico de investigação (melhor, talvez, seja referir-se aos variados métodos), por si só, já constitui um exercício em direção ao combate à desinformação. Basta pensar na maiêutica socrática, no método cartesiano da dúvida hiperbólica, no conceito kantiano de autonomia, na crítica aos valores nietzschiana. Esses são apenas os exemplos mais óbvios, pois toda investigação filosófica inicia com um questionamento e apresenta um método para encontrar uma resposta. Nem sempre chega a uma resposta definitiva. Na verdade, raramente alcança isso. Porém, ao contrário do que poderíamos pensar,

---

<sup>20</sup> *Information Disorder*. Strasbourg: Council of Europe, 2017.

isso pode ser visto como uma vantagem em relação ao combate à desinformação, pois mostra como é difícil o caminho, mostra que sempre terão outras perguntas, muitas vezes feitas sobre ângulos que não havíamos previsto e nos ensina que nem sempre alcançamos o conhecimento, a certeza, a verdade ou o que seja que buscamos. Talvez seja importante fazer uma observação: mostrar as teorias filosóficas em suas diferentes vertentes e contradições, por si só, dificilmente garantirá os benefícios arrolados acima. Pelo contrário, pode confirmar um viés relativístico, inclusive pode dar a entender que essas divergências corroboram o fenômeno da pós-verdade. Não podemos esquecer que muitos negacionistas citam filósofos da estatura de Foucault, por exemplo, para enfatizar o direito à sua própria verdade. É preciso, sobretudo, apresentar os argumentos dos filósofos que divergem, incentivar os alunos a construir suas próprias cadeias de raciocínio, a propor e buscar a resolução de problemas. Pois é isso que pode ajudar a perceber que existe uma minúcia, um método, uma responsabilidade na construção do conhecimento. Em segundo lugar, os estudos em pensamento crítico e lógica fornecem ferramentas importantes contra a desinformação. Não me refiro aqui à lógica formal, que sem dúvida constitui um arsenal importante, embora não seja necessário aprofundar-se nessa disciplina para ser capaz de reconhecer tipos de argumento, saber se determinado argumento é uma falácia ou não; saber avaliar a força de um argumento dedutivo (e, muitas vezes, sua inocuidade) e dos variados tipos de argumentos indutivos. Se a lógica informal fosse tão banal, falácias *ad hominem* ou *post hoc* não seriam tão comuns na boca de tantas pessoas. Para concluir, afora toda a relevância da filosofia como conhecimento que abrange tantas áreas da vida humana e da sociedade, existe essa contribuição mais específica que o estudo de filosofia pode proporcionar na formação das pessoas. A saber, pensar melhor. Por pensar melhor,

refiro-me a ser mais crítico, a ter à disposição ferramentas para analisar uma informação ou argumentação e não simplesmente aceitá-la passivamente. E, no meu entendimento, a aceitação passiva das informações está na base da desordem da informação.

#### **5.10. O ensino de filosofia a partir de conceitos**

*Rúbia Liz Vogt de Oliveira*<sup>21</sup>

O que pode significar “ensinar filosofia a partir de conceitos”? Essa pergunta me é cara porque o projeto de ensino de filosofia da escola em que atuo tem se encaminhado para essa concepção. Assim, estamos estudando o tema e tentando formular e executar, segundo essa orientação, propostas práticas para a sala de aula. Inicialmente, coloco como fundo para nossa discussão outras três concepções de ensino de filosofia, a saber: o ensino de filosofia a partir da história da filosofia, o ensino de filosofia a partir de problemas e o ensino por competências e habilidades. Diante dessas possibilidades, a proposta conceitual é uma alternativa concorrente ou dialoga e até costura as demais metodologias? O ensino de filosofia a partir da história da filosofia ou, melhor postulando, de uma certa compreensão acerca do que é a história da filosofia é a metodologia mais tradicional. Por um lado, visa a fornecer um conhecimento panorâmico da filosofia, passando por autores e épocas, sempre com atenção aos temas clássicos. Mas, por outro lado, quando mesmo inicia a filosofia? E onde? Quais sujeitos figuram nessa história? Como trabalhar com autores/as que dialogam a partir de diferentes períodos? Mas, a ideia do trabalho com problemas é que eles não sejam considerados localizados e acabados. Os problemas tanto podem ser abertos, questões sem resposta ou sem uma resposta final, quanto também podemos estar convidando os/as estudantes a se

---

<sup>21</sup> Doutora em Filosofia, professora do Colégio de Aplicação da UFRGS e do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO).

engajarem e, com argumentos e evidências, a se posicionarem. Aliás, o que é um problema filosófico, assim como o que é a filosofia, já em problema filosófico em si. A contextualização histórica pode contribuir para a compreensão de um problema filosófico e também a traçar as pontes para entender o desenvolvimento do problema ao longo do tempo. Mas, mesmo com essa ajuda, pode não ser fácil postular um problema filosófico na aula de filosofia da educação básica. Por exemplo: o tempo de um período é curto, e o avanço entre a retomada de uma aula e outra é lento, e a lista de conteúdos a ser vencida é extensa. A transposição didática de um problema filosófico que não foi elaborado pensando no contexto da sala de aula também pode ser exigente. Diante dos desafios para o ensino de filosofia a partir de problemas, os conceitos podem ser bons aliados. Não coloco os conceitos como uma outra via, que se afaste dos problemas filosóficos. Antes, são um ajuste focal, uma centralidade para o trabalho com problemas. Nesse sentido, lembro de Deleuze e Guattari, para quem a filosofia é criadora de conceitos. Os conceitos podem tanto ajudar a introduzir um problema quanto a identificar o que está em questão; podem isolar o problema, para um trabalho mais analítico, mas podem também contribuir para localizar o problema na história da filosofia, contribuindo para a conexão das propostas de ensino pela via histórica e pela via de problemas. Além do mais, os conceitos abundam nas mais variadas tradições filosóficas. São, ainda, um caminho viável para o diálogo interdisciplinar, atividade muito cara à filosofia na escola. Podemos filosofar com os conceitos das demais disciplinas, desenvolvendo as habilidades filosóficas e contribuindo para uma abordagem filosoficamente qualificada dos conteúdos das outras áreas.

## **Registro colaborativo do GT 1, grupo B - Ensino de Filosofia: Aspectos Conceituais**

O objetivo deste GT era compartilhar e discutir concepções, modelos e formas de pensar o ensino de filosofia, principalmente nas escolas. Foram submetidas propostas de reflexão *sobre* o ensino de filosofia. Algumas questões nortearam a submissão dos textos ao GT. Por exemplo: Quais os aspectos indispensáveis das aulas de filosofia no contexto escolar? Qual o papel da filosofia como disciplina escolar dentre as demais disciplinas? Como pensar o papel da filosofia em uma formação interdisciplinar no contexto escolar? O que significa relacionar aspectos cotidianos da vida dos estudantes com o ensino de filosofia na escola?

Há duas tônicas comuns a vários textos, quais sejam, primeiro, a ênfase na ideia de filosofia como atividade (seja mais ou menos interdisciplinar, mais ou menos focada no desenvolvimento de habilidades), e não como um conhecimento histórico, uma teoria pronta, de pensamento linear. Segundo, a sua articulação com outras disciplinas e contextos como uma ferramenta ou competência para o pensamento crítico. Existe certa concordância sobre como trabalhar a filosofia na escola, que não vê o aluno recebendo passivamente as informações e que está conectada com outros conhecimentos e com as questões que o aluno tenha a resolver.

Dentro desse quadro, como lidar, entretanto, com a desconfiança dos alunos ou de ceticismo frente à filosofia? Isso estaria relacionado à metodologia filosófica, à pluralidade, à abertura das questões, ao fato que não há uma resposta pronta em filosofia. Dado o caráter aberto, o fato que



sempre uma outra resposta possa ser dada a um problema, pode ficar a impressão que a filosofia é uma conversa fiada.

A filosofia é o lugar da pluralidade de respostas e da pluralidade de métodos. A formação sólida, entretanto, deve dar um limite ao que é filosofia e o que não é. Isto é, formação nos textos canônicos e nos diferentes métodos filosóficos, por exemplo, lógica e argumentação, fenomenologia e método dialético. Oferecer uma pluralidade metodológica é propiciar ao aluno opção de escolha e autonomia.

A parte mais difícil da preparação de aulas é o estabelecimento de modos de encaminhar as dúvidas e discussões sem oferecer "conteúdos" prontos. A filosofia tem que gerar dúvidas, mas é preciso saber como fazer isso. Se o aluno não sai com uma ideia pronta, este é o caminho da filosofia. Mas se não houver um cuidado, o aluno vai ficar confuso e vai preferir ficar com a sua opinião.

A Filosofia enquanto área de conhecimento é um conjunto de reflexões de pessoas de vários países do mundo, na grande maioria, europeus. Reflexões muitas vezes contraditórias, desenvolvidas a partir de diferentes pontos de vista em relação ao mesmo objeto.

Não há um método filosófico último, absoluto ou definitivo. Não se pode afirmar totalmente que o fazer filosófico só é possível com o uso da racionalidade.

Com efeito, Descartes ao configurar grande confiança na racionalidade levou ao solipsismo, fazendo, do mundo, o objeto do sujeito do conhecimento. Nietzsche é um grande exemplo de que é possível fazer filosofia através dos sentimentos e desejos do corpo. Também Schopenhauer, que afirmou em bom tom que o mundo é a nossa representação e tudo é vontade cega e irracional e não podemos conhecer a "coisa em si". Nietzsche propôs o perspectivismo, nos apresentou a filosofia por aforismos.

Paul Feyerabend, filósofo da ciência, propôs o anarquismo epistemológico, a noção de que não há um método definitivo e de que todas as possibilidades podem reivindicar um lugar na pesquisa científica, isto é, a defesa do pluralismo metodológico.

A filosofia contemporânea discute a temática do fim da Filosofia.

A filosofia é entendida como uma ação, e não um conhecimento, mas o modo como os alunos estudam no fundamental é muito em termos de um corpo de conhecimento que precisa ser acessado. Então quando, no ensino médio, a filosofia é introduzida como atividade, o choque é muito grande. A experiência filosófica é sem sentido. Eles não têm referenciais disso na escola. Mesmo disciplinas bem experimentais são feitas para entender um conhecimento, não no espírito de descoberta. Vários problemas graves, como suicídio e automutilação, não são enfrentados. Eles não estão acostumados a serem confrontados. É preciso criar um sentido. Ele é criado quando se sai da história da filosofia e parte para a vivência do aluno. Acaba sendo uma experiência angustiante. Para ele, aquilo não faz sentido, porque nenhuma outra disciplina na escola pede isso dele. Como a filosofia poderia provocar outras disciplinas a fazer esse enfrentamento dentro do seu âmbito?

Há um preconceito contra a filosofia, apesar de sua antiguidade na escola. Dado o contexto utilitarista que vivemos, há uma pergunta frequente: para que serve a filosofia? Ora, a filosofia não dá respostas, como se tem observado, e isso causa estranhamento. Até a metodologia de avaliação é complexa, pois como avaliar com rigor a visão de mundo do aluno? Ele está preso ao mundo que o cerca. Por isso é que o contato com a tradição filosófica é fundamental.

Do ponto de vista construtivista, a avaliação não é do ponto de partida, isto é, da visão de mundo do aluno, mas do ponto de chegada. Nunca está em causa, na avaliação, a visão de mundo do aluno ou sua opinião,

mas a demonstração do conhecimento dos conceitos/ferramentas estudados. Por exemplo, pode-se pedir a opinião do aluno sobre um determinado assunto e perguntar se sua opinião está justificada em relação a um tema ou corrente filosófica. Por exemplo: se está de acordo com o racionalismo ou o empirismo e o porquê.

Ouvimos as críticas de que a filosofia é muito abstrata. No entanto, outras disciplinas também são, como a física e a matemática. A física não tem tanto engajamento do aluno. Talvez o problema não seja do conteúdo filosófico, mas outros fatores externos influenciam nisso.

Na avaliação em São Paulo, há uma padronização. As habilidades e competências da Filosofia na BNCC não remetem a nenhum conteúdo específico. Toda perspectiva escolar da educação básica está voltada para a avaliação de larga escala, SARESP. Dessa forma, cria-se uma hierarquização onde Língua Portuguesa e Matemática são as disciplinas chaves e as demais são vistas como secundárias, voltadas para trabalhar as habilidades e competências (leitura e interpretação de textos, gêneros textuais, etc.). Têm que seguir as habilidades e competências propostas pelo Currículo Paulista. Por exemplo, não há uma discussão sobre gênero no currículo, há praticamente uma naturalização de que a cidadania é um presente doado pelo Estado, sendo muitas vezes abordada pelo viés jurídico (constituição, estatutos) e não como resultado de lutas históricas, demandas sociais.

Na Filosofia, a principal pergunta que um professor de ensino médio deve se fazer é se vale-tudo do ponto de vista didático e metodológico ou temos que definir previamente nossos métodos ou objetos específicos? Da perspectiva da compreensão dos nossos alunos é importante explicitar os critérios de avaliação que serão aplicados. O desafio está em posicionar a filosofia no ensino médio como uma disciplina que tem a sua

especificidade. Não está claro nem para os estudantes nem para os colegas professores nem para escola do que as aulas de filosofia tratam.

O que é Pensamento Crítico? O que é pensamento crítico no ensino de filosofia?

O currículo da educação básica sofre de um enrijecimento de conteúdos e métodos.

Qual o meio-termo entre o vale-tudo e o método?

Há que se distinguir entre métodos filosóficos e pedagógicos.

Como o aluno constrói a relação conosco? Qual a visão que o aluno está tendo da sua relação com a filosofia e com o professor. O vale-tudo em alguns momentos é feito para sensibilizar. Transformar o vale-tudo em método é uma loucura, mas como uma estratégia...

Há uma questão didática e há uma questão metafilosófica. O vale-tudo se referia ao ponto didático. Não ao metafilosófico.

O aluno não pode pensar que, se a aula de filosofia é dar sua opinião, ele não pode ser avaliado por isso.

A dificuldade que os alunos têm para compreender essa objetividade mínima é surpreendente. Isso não parece ser derivado da natureza da filosofia. Afinal, as aulas de filosofia são de argumentos filosóficos sobre problemas filosóficos.

Uma análise do novo currículo paulista e da BNCC pode favorecer a ideia de que é um ataque frontal às ciências humanas. Não houve discussão sólida sobre a BNCC. Percebe-se que os alunos gostam de filosofia, que esta faz o trabalho de contextualização. Não tem como fugir do caráter abstrato da Filosofia, ao mesmo tempo todos os seres humanos são filósofos. Apesar da complexidade e do estranhamento, os alunos acabam se identificando. A BNCC produz um esvaziamento da filosofia no currículo, não tem texto filosófico, percebe-se uma influência do mercado. Há uma

permanência híbrida da filosofia. Hoje os jovens sabem o nome dos ministros do STF e não sabem a escalação da seleção brasileira.

Há problemas políticos envolvidos na aposta da Filosofia como itinerário e não como componente, além dos aspectos pragmáticos, como o tempo para a preparação para aulas interdisciplinares. Há uma necessidade de estabelecer a especificidade da Filosofia para além de seu caráter de articuladora.

Além disso, "Competências e habilidades" é vocabulário mercadológico; o que fazer com um aluno incompetente? Reprovar?

Essa compreensão mercadológica parece ser uma má-compreensão. É por isso que devemos ter mais clareza sobre quais competências e habilidades estamos querendo ensinar!

Por outro lado, deve-se insistir neste caráter derivativo da natureza da filosofia como campo de saber que lida com problemas conceituais. Os conceitos são gerais (trabalho, corpo, tempo, poder, vida e morte...), mas a Filosofia responde a eles de modos específicos (métodos filosóficos e nossa história).

O pensamento crítico não é exclusivo da filosofia nem sequer das ciências humanas. Faz parte das ciências da natureza e do senso comum também. Quando se fala de pensamento crítico, pensa-se numa área que não é exclusiva da filosofia, mas tem sido desenvolvida pelos filósofos. Ela reúne lógica formal, informal, argumentação, e é diferente da retórica.

A filosofia discute questões de raça e gênero, mas a filosofia também discute fundamentos de outras disciplinas. Vejo vocação da filosofia para fazer o nexo entre as demais disciplinas.

A filosofia não é a única disciplina cuja natureza, problemas e métodos são objeto de disputa e controvérsia. Isto ocorre na física contemporânea, na história.

Ainda que outras disciplinas estejam envolvidas em controvérsias, este tipo de discussão avançada e de fronteira não acontece no ensino médio. Na Filosofia enquanto componente curricular, não enquanto área mais geral do conhecimento, isso acontece, as discussões de fronteira avançam para o ensino médio.

Os próprios conteúdos, problemas e métodos da filosofia podem ser discutidos em sala de aula com estudantes do ensino médio. Na filosofia, não há resultados definitivos para apresentar aos alunos, ainda que existam conteúdos que podemos chamar definitivos como “conhecimento a priori e a posteriori segundo Kant”. Ainda assim, mesmo no ensino médio podemos discutir esse resultado kantiano.

O diálogo interdisciplinar pode ocorrer por meio da discussão de conceitos transversais, reflexão sobre o conceito de número, entidades abstratas e concretas.

É possível também um trabalho "nas fronteiras" da filosofia, com o "Sejamos todos feministas" (livro da Ngozi Adichie), que pode ser trabalhado do ponto de vista da argumentação (lógica), mas no qual os conceitos como de feminismo e gênero não são necessariamente filosóficos. Entretanto, a pergunta mesma "o que é feminismo?" já é filosófica. Todavia, ela tem respostas históricas, respostas epistemológicas, respostas sociológicas – quer dizer, novamente, não é que SEMPRE os conceitos filosóficos são só filosóficos; às vezes eles já são os conceitos que usamos no dia-a-dia e olhamos para eles desde uma perspectiva filosófica.

Nenhum professor de filosofia vai dizer que não quer trabalhar com conceitos e argumentos. Se não, vira ler a Bíblia: "o que este texto está dizendo pra mim". Mas o que é fundamental da filosofia é que ela é capaz de mobilizar outros suportes. Estudando o contratualismo, você vai levar a pintura do Juramento dos Horácios, chamar a atenção para o fato de terem armas, mas também para as cores do quadro e seu valor.

Os alunos usam a palavra "ética". Podemos usar isso para articular com outras disciplinas. Crianças no ensino fundamental já estão enfrentando dilemas éticos. Como adultos, nós achamos que nossa tarefa é dizer o que é bom e mau, e não ajudá-los a aprofundar esse pensamento.

Há questões próprias da filosofia, apesar da interdisciplinaridade. A filosofia não faria sentido se fosse trabalhar só em função das outras disciplinas. A questão metaética, por exemplo. Porém, a filosofia vai fazer de uma forma bem específica. E por isso talvez seja perigoso não ter uma parte da filosofia no BNCC. Mas isso não significa que ela não tenha que estar fechada com o contexto no ensino médio. Começam no concreto e vão em direção ao pensamento mais abstrato como é o da filosofia.

A questão do poder nas escolas: os professores das disciplinas técnicas decidem tudo, inclusive o teu horário. Os professores das ciências humanas têm que se unir.

O que há de peculiar à filosofia em relação à crítica da desinformação? A filosofia de fato recusa-se a aderir acriticamente às informações. Mas seria ela um antídoto específico ou mais relevante para se evitar a difusão de informações falsas?

Em primeiro lugar, a filosofia nem pode atuar sozinha na crítica à desinformação. Por outro lado, pela natureza da filosofia, a investigação sobre argumentos e teorias é uma prática específica. Muito embora ela tenha que tratar delas em relação ao contexto do ensino médio.

Parece ser um consenso que a filosofia é a disciplina articuladora que teria prioridade interdisciplinar no ensino médio, a disciplina "coringa". Quem trabalha com filosofia reconhece a sua pervasividade. O risco com a BNCC é que, no fim das contas, nas escolas municipais e estaduais, a filosofia e os professores licenciados em filosofia sumam. De fato, ainda que reconheçamos a filosofia como articuladora nas escolas, os conceitos mais específicos da filosofia vão sumir e também os professores porque quem

vai fazer essa transversalidade vão ser os professores de outras áreas que é já o que acontece. Todas as escolas de Ensino Médio em Bento Gonçalves têm filosofia, mas só uma ou duas têm professores formados em Filosofia. Os professores do campus Bento acabam conhecendo os professores do estado e do município através dos projetos de extensão e formação de professores. Em geral, em Bento, quem assume as aulas de filosofia são pedagogos ou professores de história ou geografia. Os professores licenciados em filosofia vão sumir do ensino médio porque vão ter outros que podem dar esta matéria. A teoria na prática pode ser uma tragédia.



## **Grupo de Trabalho (GT) 2 - Ensino de Filosofia: Aspectos Pragmáticos**

O GT 2 teve por objetivo compartilhar e discutir propostas de sequências didáticas, planos de aula, exercícios, ou seja, *atividades* já executadas ou que possam ser realizadas nas aulas de filosofia, em todas as modalidades e níveis de ensino escolar. Os textos inscritos e debatidos ao longo do GT, nas tardes dos dias 23 e 24 de novembro de 2020, foram os seguintes:

### **7.1. Pensar a filosofia fora da caixa**

*Daiana dos Santos Silva*<sup>1</sup>

Para iniciar a nossa discussão, levantamos alguns questionamentos para serem abordados neste texto: como planejar uma aula de filosofia atrativa? De que forma posso despertar o interesse do aluno pela disciplina filosofia? Textos escritos antes de Cristo são capazes de refletir o momento presente no Brasil? Pretendemos ao longo do texto responder esses questionamentos. No planejamento posso pensar em trabalhar com a ludicidade. Através de jogos e brincadeiras, tornar a aula de filosofia atrativa para os educandos. Algo divertido e prazeroso. No planejamento posso incluir música, filmes, dinâmicas de grupos. Nas atividades posso utilizar caça-palavras, palavras cruzadas filosóficas. Arrumar as cadeiras em círculo, ao romper com o habitual (as cadeiras em filas), a nova arrumação da sala pode causar uma surpresa nos alunos. Buscar diferentes alternativas para despertar o interesse do discente. Utilizar as brincadeiras, embora seja um recurso voltado à educação infantil, pode se utilizar para o ensino

---

<sup>1</sup> Licenciada e Bacharel em Filosofia; Professora na Menendez Consultoria e Assessoria Educacional.

médio. Mostrar que o método da maiêutica de Sócrates pode ser utilizado atualmente. Fazer uma pergunta, sem responder, contribui para o exercício do pensar. A filosofia pensou em outras áreas como a física e a matemática. Na sala de aula pode-se aplicar exercícios explorando o pensar filosófico e matemático. A interdisciplinaridade pode ser explorada com objetivo de despertar o interesse do aluno para filosofia. Exemplo: um aluno que gosta muito de matemática pode vir a ter interesse quando se trabalhar com temas filosóficos ligados à matemática. É preciso que as aulas de filosofia saiam da forma tradicional de apenas a lousa e o piloto ou um texto. Os recursos tecnológicos tornam as aulas atrativas como: o uso do *datashow* em sala de aula. As apresentações no *Microsoft Office PowerPoint* permitem a utilização de imagens que ajudem a deixar mais compreensível as explicações dos assuntos. Brincadeiras como: perguntas em que as respostas devem ser colocadas numa caixa para serem respondidas em um tempo determinado pela ampulheta. Essa brincadeira pode ser usada no nível superior para adultos, não apenas no ensino fundamental. Os jogos fazem parte do entretenimento, a filosofia por muito tempo foi ensinada apenas dentro das academias. O lúdico na filosofia não é banalizar a disciplina nem torná-la depreciativa. A ludicidade tem o objetivo de fazer o aprendizado algo divertido, agradável. A filósofa Hannah Arendt afirmava que se não pudermos ler esses grandes livros por motivos puros, apenas porque nos agrada a vida do espírito, a vida humana então isso não fará nenhum bem a nós ou aos nossos alunos. É preciso amor pelo ensino, devemos lembrar que o significado da palavra filosofia é o amor pela sabedoria, isto deve ser transmitido aos alunos. Pode-se trabalhar em parceria com o professor de literatura, fazer um sarau de poesias de filósofos. Com o professor de língua inglesa explorando textos de filósofos escritos em inglês. A interdisciplinaridade pode ser algo bem interessante

para as diversas disciplinas. É preciso pensar a filosofia fora da caixa, rompendo com a tradição do ensino apenas na academia com leituras de textos filosóficos. É preciso ter novos olhares para a disciplina de filosofia.

## **7.2. Levando os alunos à atividade em aulas de Filosofia com apenas uma hora semanal**

*Fábio Cantergiani Ribeiro Mendes<sup>2</sup>*

O ensino de Filosofia dentro do cotidiano escolar é uma tarefa desafiadora por conta de dois aspectos: i) o descompasso entre a complexidade da filosofia e a pequena carga horária e ii) o ato de refletir de forma crítica ser estranho à vida de passividade característica de uma sociedade de consumo. Escreverei aqui em primeira pessoa, pois o que a seguir divido com os colegas é resultado do modo como eu tenho tentado lidar com essas duas dificuldades. Quando me encontrei na posição de professor de filosofia pela primeira vez e tive o desafio de estruturar os conteúdos que seriam trabalhados e os planos de aula, eu realmente precisei parar para pensar. Por um lado, mesmo que todas as disciplinas escolares possam ser abrangentes e cheias de conteúdos — pois o detalhamento, certamente demasiado no currículo brasileiro, tende ao infinito, especialmente no Ensino Médio — é fato que nenhuma disciplina abrange a quantidade de saberes e a complexidade da filosofia. Enquanto a Sociologia tem 200 anos, a Filosofia tem 2600; enquanto a Física, a Biologia e a Química ensinam uma e a mesma visão científica sobre a realidade, a Filosofia trabalha com diversas possibilidades de entendimento da estrutura da realidade, formas de conhecimento, concepções sobre ética, política, estética, linguagem e assim por diante. Como selecionar quais seriam minhas aulas? Pois bem, meu ponto de partida foi a limitação da carga horária de uma hora-aula semanal. Como ensinar conceitos em diferentes sistemas de pensamento

---

<sup>2</sup> Doutor em Filosofia e professor efetivo no IFSul, Câmpus Gravataí.

com esse tempo disponível e, além disso, reconstruir os argumentos e levar os alunos a refletirem sobre eles de maneira crítica? Buscando livros didáticos de Filosofia para o Ensino Médio, logo percebi que, mesmo aqueles com melhor qualidade de texto, traziam um programa de fato inexequível. Optei por seguir uma linha mais histórica, selecionando filósofos representativos de diferentes abordagens da metafísica, epistemologia, ética e política. Entretanto, ainda restava o segundo e certamente o mais importante: o fato dos alunos não estarem habituados a assumirem uma postura ativa frente ao conhecimento. Se ensinar filosofia é ensinar o pensamento crítico, então o estudante de filosofia deve aprender a ser ator no processo de reflexão. Mesmo que não tenham pensamentos originais, mesmo que se limitem a reproduzir o pensamento dos filósofos e os conceitos, é necessária uma dose mínima de entendimento de como aqueles conceitos estão inter-relacionados e constituem uma proposta de solução de problemas em conhecer a realidade, a ética, etc. E esse entendimento requisitado pela Filosofia envolve questionar, ao menos, se os conteúdos parecem ou não fazer sentido e por que motivo sim ou não. Vale notar que, quando vai aprender Física ou Química ou mesmo Sociologia, o aluno aprende sobre aspectos da realidade segundo um conhecimento e métodos alheios a ele como ator. No caso da Filosofia, entender os conceitos e sistemas como solução de um problema requer questionamento sobre o caminho do conhecimento apreendido e, a partir disso, crítica. Entretanto, os alunos estão acostumados a receberem o que está pronto. Consomem informação pronta, já organizada em conhecimento a ser absorvido, digerido e muitas vezes logo descartado, seja depois da avaliação, seja na virada de um ano letivo para outro, seja frente à próxima janela do computador ou notificação do celular. Como levá-los a conhecer, guardar, refletir e aprofundar o conhecimento na próxima semana, 7 dias depois, sem perder o fio da meada e ser possível aprofundar

o processo reflexivo? Como tirá-los da passividade tão comum e aparentemente confortável à qual estão acostumados? Pensando nisso, passei a realizar aulas que começam pela atividade dos estudantes no contato com os conteúdos para, apenas depois, tratar deles com a intenção de reconstruir argumentos e poder me concentrar na reflexão. Costumo utilizar aulas em uma didática chamada de Oficina de Estudo: entrego um texto aos alunos – elaborado por mim ou selecionado de um livro didático – e oriento a estudarem o texto por conta própria. Utilizo um método de estudo intuitivo, a saber, realizar uma leitura panorâmica, depois marcar e sublinhar, para então fazer anotações e, finalmente, colocar em questão essa produção com perguntas ou interação com os colegas. Realizo Oficinas de Estudo para introduzir os conteúdos, isto é, antes mesmo de realizar uma aula tradicional sobre um conteúdo novo. Na aula seguinte, então, retomo o conteúdo a partir dos comentários dos alunos, que já vem acompanhado de suas reflexões. As aulas acabam sendo produtivas e eficientes. É dessa forma que tenho lidado com dificuldades apontadas, pois as Oficinas de Estudo, que têm sido objeto de pesquisas que realizo atualmente, permitem trabalhar uma quantidade de conteúdo maior do que aulas expositivas respeitando a uma hora-aula semanal “heroica”. Além disso, como não expus o conteúdo, os alunos já tiveram um contato com um conteúdo a partir de sua própria atividade e isso já os coloca no movimento reflexivo que depois pode continuar sendo elaborado.

### **7.3. A experiência das teses filosóficas**

*Fábio Gai Pereira*<sup>3</sup>

Existem muitas discordâncias sobre como o professor de filosofia na educação básica deve organizar as suas aulas. Por um lado, sentimos a

---

<sup>3</sup> Licenciado, bacharel, mestre e doutorando em filosofia (UFRGS). Professor na rede privada e na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.

necessidade de informar aos alunos sobre um conjunto de autores, problemas, argumentos e conceitos que fizeram a agenda da história da filosofia. Por outro lado, também sentimos a necessidade de defender um espaço para que os alunos manifestem as suas posições pessoais e protagonizem um debate na sala de aula. Os extremos, contudo, sempre nos levam a dificuldades. *Somente* uma apresentação da história da filosofia torna uma aula sem vida e nos levanta dúvidas sobre se realmente estamos ensinando filosofia. *Apenas* debates livres, sem qualquer contato com o repertório documentado da história da filosofia, nos deixa na situação incômoda de perceber alunos apenas informando seus pontos de vistas sem um compromisso maior de articulação e pode nos levar à ingênua posição de celebrar supostas inovações que, na verdade, são argumentos antigos e sobre os quais muitos já escreveram.

Gostaria de compartilhar uma experiência pedagógica que parece introduzir um meio-termo nessa angústia do professor em querer aliar dois compromissos: informar seus alunos sobre a história da filosofia e estimulá-los a defender com qualidade argumentativa e de modo coerente e bem informado os seus próprios pontos de vista. Refiro-me ao trabalho das *teses filosóficas*. Começo explicando para os alunos *o que é uma pergunta filosófica*. Nesse esforço, explico que elas possuem pelo menos as quatro características a seguir. 1) São sempre **ligadas a grandes temas**, por exemplo: vida após a morte, justiça, beleza, liberdade ou conhecimento. 2) São **complexas**, pois não podem ser respondidas com um mero *sim* ou *não*, afinal, se você perguntar a alguém: “Deus criou o universo?” ou “justiça e vingança são a mesma coisa?”, bastará um *sim* ou um *não* para você ficar satisfeito? Claro que não, pois são perguntas que precisam ser respondidas com *argumentos*, o que vai além de um simples *sim* ou *não*. 3) São **profundas**, pois não são questões como aquelas que estamos acostumados a fazer em atividades cotidianas e comuns. 4) A **resposta a**

**uma pergunta filosófica não é encontrada em uma simples pesquisa, mas na análise de argumentos em um debate de ideias.** Exemplos de perguntas filosóficas são: “o que é a beleza?”, “o que é a liberdade?”, “de onde vem o mal?”, “quando alguém está sendo injusto?”, “mentir é sempre errado?”. Uma pesquisa poderia nos apontar o que a maioria pensa sobre qual é a melhor resposta, mas em filosofia isso não é considerado garantia de que encontramos a resposta certa. Em filosofia uma resposta é boa quando está baseada em argumentos fortes e não simplesmente porque é defendida pela maioria.

Feitos esses esclarecimentos, peço que escolham a *sua* pergunta filosófica e explico que a afirmação que o aluno defenderá como resposta a essa pergunta e a argumentação que apresentará para provar que a resposta deve ser aceita é o que estamos chamando de *tese filosófica*. Na sequência apresento um material com áreas da filosofia. Exponho uma definição geral de cada área acompanhada de uma lista de autores de grande repercussão. Sugiro sites, blogs e livros confiáveis. E, quanto à avaliação, informo com antecedência que me guiarei pelos seis itens a seguir. Não há trabalhos escritos. Trata-se de uma atividade oral. Alunos com desafios específicos são atendidos de modo diferenciado. Eis os itens de avaliação.

- (1) Apresentou corretamente uma pergunta filosófica?
- (2) Localizou corretamente em que área da filosofia situa-se a pergunta filosófica?
- (3) Apresentou corretamente os principais argumentos contrários à sua tese?
- (4) Demonstrou por que os argumentos a favor da sua tese são melhores do que os argumentos contrários?
- (5) Forneceu as fontes das pesquisas realizadas e das citações?
- (6) Respeitou o tempo limite de 5 minutos?

Em alguns anos letivos, pedi que os alunos fizessem *relatórios das apresentações*, em que teriam que anotar pelo menos três itens que lhe chamaram atenção em cada apresentação. É interessante fazê-los registrar um memorial desse percurso. Sobre o momento das apresentações noto

que são possíveis pelo menos duas abordagens de interação: (a) todos apresentam seus trabalhos em um fluxo contínuo e no final de todas as apresentações abre-se para um debate geral sobre as questões, (b) ou após cada apresentação a turma fica livre para uma troca de ideias e análise de argumentos (o que pode estender-se por várias semanas); essa é a solução ideal, mais interativa, o problema é que em uma turma de 30 alunos e com um período semanal ficaríamos quase todo o trimestre nessa dinâmica. Por isso, acabo ficando com a solução (a), que não é a mais convidativa, mas é mais viável e, nesse caso, a exigência de um relatório pode colaborar. Ele pode ser feito no caderno, sem a necessidade de entrega, mas apenas para a conferência do professor. E a opção (a) também levará, provavelmente, mais de uma aula.

Enfim, essa experiência permitiu momentos muito gratificantes. Os alunos entraram em contato com a história da filosofia a partir dos seus interesses e tiveram que argumentar para defender as suas respostas a perguntas filosóficas de suas preferências. Acredito que, em geral, é um anseio de grande parte de nós professores de filosofia junto aos alunos: informá-los sobre autores, problemas, argumentos e conceitos da história da filosofia e percebê-los interagindo com qualidade, com ferramentas de análise argumentativa. O trabalho das teses filosóficas colabora na união desses objetivos.

#### **7.4. Lecionar filosofia para crianças com deficiência**

*Geverton Felipe Köhnlein*<sup>4</sup>

Como isso é possível? Tive grandes dificuldades em ensinar filosofia para crianças com deficiência, mas, ao mesmo tempo, aprendi inúmeras técnicas para que isso seja possível. Dentre elas compartilho alguns

---

<sup>4</sup> Mestre em Educação pela PUC-RS, professor de filosofia (Ensino Fundamental e Médio) da rede privada de Canoas/RS.



exercícios, ou aulas propriamente, aplicados em turmas de 1º a 5º ano do ensino fundamental, que contava com alunos surdos, com síndrome de Down, autistas e crianças não diagnosticadas. 1º AS SOMBRAS DE PLATÃO: Como o trabalho com crianças com deficiência deve ser visual, ou tátil, apliquei nas turmas a alegoria da caverna através das sombras em um retroprojetor antigo. Com recortes de figuras projetei as imagens na parede, de modo a fazê-los pensar no que enxergavam, ou seja, muito próximo aos acorrentados na caverna. Para além disso, coloquei a turma sentada de uma forma a parecer, de fato, os acorrentados e as sombras que passavam por trás. Percebi que com isso pude instigar a imaginação e discutir as concepções de conhecimento e de realidade, tudo isso, com o auxílio da professora regente, através da LIBRAS. 2º A CARTOLA DO PENSAMENTO: Outra técnica utilizada para discutir o conhecimento e a realidade foi dada através da construção de uma cartola do pensamento. Nas mesmas turmas em questão, construí uma cartola, inspirado no livro – O MUNDO DE SOFIA, que entrava na minha cabeça, no entanto, na cabeça das crianças a cartola entrava por completo, ela não ficava parada na cabeça, neste sentido percebi que podíamos dialogar sobre: O QUE TEM NA NOSSA CABEÇA? OU, O QUE PENSAMOS QUANDO COLOCAMOS A CARTOLA? Foi um momento bem significativo, todas as crianças da turma experienciaram a cartola e dialogamos acerca destas duas perguntas. Depois destas experiências do pensamento, todas as crianças queriam construir suas próprias cartolas, ou seja, que foi o que fizeram, elas deixaram as cartolas o mais parecida possível com suas perspectivas de entendimento e pensamento. 3º FILOSOFAR ACERCA DAS NUVENS: Sentados em círculos no pátio, por vezes deitados, iniciamos nossa trajetória filosófica observando. O quê? AS NUVENS! Isso mesmo, levei as crianças para o pátio da escola a fim de pensar com elas no que vemos quando enxergamos uma nuvem. Uma nuvem tem qual formato? Uma

nuvem parece só uma nuvem? Perguntas assim foram “jogadas” para as crianças a fim de que as mesmas pudessem refletir acerca da natureza, numa ideia de aproximá-las dos pensadores pré-socráticos. Percebemos muitas coisas nesta prática, uma delas é que o céu está repleto de outras coisas que não só nuvens, as crianças mostraram aspectos outros que talvez nós adultos não conseguimos enxergar. Foi um momento bem interessante este. OBSERVAÇÃO: Embora todos os exemplos expostos aqui estivessem próximos às teorias de filósofos, em momento algum apresentei algum filósofo para as crianças. Além do mais, é de extrema dificuldade explicar para crianças o que é filosofia, ainda mais com crianças que têm alguma deficiência. Isto me levou a pensar, ao longo destes 4 anos, que não são os filósofos que fazem a filosofia, mas, sim, as teorias destes filósofos que nos ensinam a filosofar. O presente relato se trata de uma experiência do pensamento que ocorreu no ano de 2016 e que por 4 anos ficou guardado.

## **7.5. Sequência didática sobre o conceito de liberdade**

*Inara Zanuzzi*<sup>5</sup>

A sequência didática tem por objetivo desenvolver e discutir o conceito de ‘ser livre’, de modo que os alunos cheguem a questionar seus próprios desejos acerca de um certo tipo de liberdade (fazer o que se quer).

### **Primeira Aula**

i. Essa primeira atividade consiste em fazer perguntas aos alunos. A sequência simula as respostas esperadas, entre parênteses.

Você escolheu estar aqui hoje? (Não, minha família me forçou. Não, eu preciso para fazer outra coisa; Sim, gosto da escola)

---

<sup>5</sup> Doutora em Filosofia, Professora Associada do Departamento de Filosofia da UFRGS, Coordenadora do Subprojeto Física-Filosofia do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFRGS (2020-2022).

Se você pudesse escolher, o que você faria? (Skate, ouvir música, ir ao cinema)

Você acha que é livre para escolher fazer isso? (Sim; Não)

Por quê? (Eu acho que sou livre porque faço o que gosto; porque faço o que quero)

As respostas dadas são registradas no quadro para podermos operar com elas no próximo passo.

ii. O que é ser livre? Propor aos alunos que se formule uma resposta a partir das respostas anteriores. Se eles tiverem dificuldades e mesmo para orientá-los, mencionar ‘escolha’ e ‘fazer porque gosto’. Procurar chegar a algo como: ser livre é fazer por escolha própria e ser livre é fazer o que gosto.

iii. Tarefa: Ao final, pedir que os alunos registrem por escrito o que foi obtido, tanto as respostas iniciais quanto as formulações mais genéricas.

## **Segunda Aula**

iv.. Iniciar com a pergunta: "Quando vocês pensam que não são livres?" Procurar enfatizar e buscar três tipos de respostas: algo ou alguém me força a fazer (eu fui forçado); eu fiz porque precisei fazer, não tinha escolha (eu fui coagido, era necessário); eu não tinha meios para fazer o que eu queria, então não pude fazer (fui impedido).

v. Formular respostas para: "O que é ser não-livre?" Buscar formular respostas para esta questão com base no que foi discutido. Esperar que se possa usar fórmulas como ‘ser não livre é ser forçado’, ‘é ser impedido’, ‘coagido’.

vi. Tarefa do final da aula: registrar por escrito as formulações a que chegamos, como na aula anterior.

### **Terceira Aula**

vii. Tendo chegado a esse ponto, é preciso formular problemas para as formulações apresentadas, em que se procure ver como as escolhas e gostos têm restrições embutidas/incorporadas e algumas restrições não excluem algum tipo de escolha, como a escolha por um mal menor.

Primeiro, fazer uma discussão mais informal e socrática com eles, propondo problemas para as formulações na direção apontada acima. Por exemplo, se eu escolho vir à aula para estudar, para conseguir um emprego no futuro, e não porque gosto, embora eu não escolha estudar porque eu gosto, eu ainda assim escolho. Se eu como chocolate é porque gosto, mas também porque meu organismo libera sei eu que neurotransmissor. E se eu gosto de skate é porque todo mundo na turma também gosta. Se alguém me impede de entrar na sala porque está pegando fogo, ela está restringindo minha liberdade, mas também está salvando minha vida.

viii. Atividade de argumentação. Dividir a turma em cinco grupos ou mais (de acordo com o total de alunos) de modo a terem pelo menos quatro integrantes. Cada grupo deve ser subdividido em dois. Cada grupo tem a sua vez de jogar e o restante da turma assiste como plateia e cada um tem direito a uma consulta ao grande grupo. São três opções de jogo de acordo com o conhecimento prévio da turma: i) o grupo recebe um texto com os argumentos e tem que retirar o argumento daí (cada subgrupo tem que reconhecer no texto ou a objeção ou a resposta apropriada); ii) o grupo recebe cartões com as objeções e respostas e tem que montar o quebra-cabeça; iii) o grupo recebe cartões com dicas para montar as próprias objeções e respostas. A audiência atua como juiz.

## Quarta aula

O objetivo desta aula é questionar a tese que é bom fazer o que se quer. Para isso, apresentar um trecho do *Górgias* de Platão em que se discute se os tiranos, que fazem o que querem, são os mais poderosos.

ix. Distribuir o seguinte texto.

“Sócrates: Com efeito, afirmo Pólo, que tanto os oradores quanto os tiranos tem um poder minúsculo nas cidades, como eu dizia faz pouco; pois praticamente nunca fazem o que querem, ainda que façam o que a seu parecer é o melhor.

Polo: Mas não é isto ter um grande poder?

Sócrates: Não, ao menos de acordo com o que dizes, Polo.

Polo: Eu digo que não? Eu antes digo que sim!

Sócrates: Pois, por isso... tu dizes que não, pois dizes que ter um grande poder é um grande bem para o poderoso.

Polo: Sim, é o que afirmo.

Sócrates: Pensas, então, que é um bem para alguém fazer coisas que parecem ser as melhores, supondo que não tenha entendimento? Chamas a isso ‘ter um grande poder?’”

x. Fazer um questionamento sobre o texto para ser debatido em grupo menores:

1. A posição de Pólo se aproxima ou se afasta da posição é bom fazer o que se quer?
2. Qual a objeção de Sócrates à posição de Pólo?

xi. Propor uma redação com a questão: Com base nas discussões ocorridas em aula, redija uma pequena redação dando razões para a sua posição acerca da seguinte questão: “é sempre bom fazer o que se quer?” Se a sua posição é que não é sempre bom, explique quando é e quando não é bom.

## 7.6. Contornos da Olimpíada de Filosofia do Rio Grande do Sul: resenhando o “inédito viável” pela experiência da XI edição

*Jucenir Garcia da Rocha*<sup>6</sup>

O trabalho reside em uma estimativa do potencial como ação formativa e de receptividade entre os jovens nas abordagens e metodologias filosóficas por intermédio de um relato de experiência, na condição de participante, como regente de classe da 11<sup>a</sup> edição do projeto “Olimpíadas de Filosofia do Rio Grande do Sul”.

Esta análise tem entre seus objetivos: refletir sobre os pressupostos e condições sob as quais se entrelaçam as pesquisas na Escola Básica em Ensino de Filosofia; estimar a contribuição deste empreendimento para o trabalho filosófico na Escola Média; seus estímulos aos estudos junto às classes de educandos, bem como a superação de “situações limites”<sup>7</sup> arraigadas na cultura escolar.

Para dar conta de tais tarefas, percorre-se pelo resgate da participação dos discentes no evento em voga, recorrendo aos “traços autobiográficos” da Filosofia.<sup>8</sup> Para tanto, vale destacar com Ferrarotti<sup>9</sup> que a ideia do indivíduo visto de maneira parcialista e desprovido de credibilidade, por outro lado, “esconde o equívoco grosseiro, pois o indivíduo não é, como se acreditou demasiadas vezes, um átomo social [...]”.

Inobstante, a recorrência a tais resgates mnemônicos também está alicerçada no fato de que esta escrita se deu em período de pandemia, que nos impôs a necessidade do distanciamento social.

---

<sup>6</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pampa, Doutorando em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul e Professor de Filosofia e Pós-Graduação em Sociologia e Política na Universidade Federal de Pelotas.

<sup>7</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

<sup>8</sup> HELLER, Agnes. *A Filosofia Radical*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 29.

<sup>9</sup> Sobre a autonomia do método biográfico. Em: Nóvoa, Antônio; Mathias, Finger. *O método (auto) biográfico e a formação*. (Org.) 2<sup>a</sup> Ed. Natal - RN, EDUFRRN, 2014, p. 54.

No que concerne ao estilo do texto, a proposta valeu-se da escrita reflexiva,<sup>10</sup> como elemento avesso as perspectivas estanques de linguagem acadêmica totalizadora do objeto, alternando narrativas em 1ª e 3ª pessoa em diversas passagens.

Para tal, o texto é aberto por um bloco de relatorias; começando pela apresentação da Olimpíada em geral a despeito de seus pressupostos, objetivos, justificativas; bem como de sua orientação metodológica. Em seguida, trata das caracterizações, etapas e parcerias que sucederam o surgimento da XI Edição no contexto escolar específico.

Posteriormente, avança sua narrativa sobre os percursos da experiência educativa com o advento da Olimpíada; apoiado em conceitualizações de inspiração paulofreiriana e complementadas por outras matizes teóricas, tais como Boaventura Santos e Agnes Heller, entre outras. Este bloco busca situar a problemática que circunda as limitações ao ensino, especialmente o filosófico, na Escola, perpassando questões alusivas aos dilemas da pesquisa na Educação Básica. Doravante, busca inferir o surgimento do evento na Escola como uma oportunidade histórica, sob a qual procura traçar a constituição do “inédito viável” enquanto contingência da história aversa a esnobismos e a eventuais exageros polissêmicos. Por fim, encerramos refletindo vivências de classe sobre as reverberações pós-olímpicas suscitadas entre as turmas, bem como sobre as contribuições para efeitos auto-formativos do elo Educação Básica e Pesquisa que as tramas sociais e episódios envoltos a este percurso proporcionaram.

---

<sup>10</sup> COLOMBO, Enzo. Descrever o social – A arte de escrever e pesquisa empírica. Em: MELUCCI, Alberto (Org.). *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 265-288.

## 7.7. (Sem título)

*Maria Reilta Dantas Cirino*<sup>11</sup>

O que é filosofia? O que pode a infância na filosofia? É possível fazer filosofia com crianças e adultos? Pensamos que a relação entre aprender e ensinar filosofia passa pelo processo constante de convidar e desenvolver uma postura filosófica frente aos conteúdos e temas filosóficos, a relacioná-los com a vida de estudantes e docentes em cada tempo histórico, pois cada tempo histórico, cada contexto educacional, tem suas especificidades e singularidades. Essa postura envolve:

- a) vivência de um tempo aión, o tempo das intensidades e das invenções, aquele tempo que não está pronto, que está em constante devir;
- b) mergulhar comprometido com os conhecimentos específicos da área de filosofia, mas também abrir-se à pulsante necessidade de diálogo com as demais áreas do conhecimento, especialmente, o transitar entre filosofia e educação;
- c) invenção diária a partir do “chão da escola” pública no enfrentamento dos constantes desafios individuais do aprender e ensinar filosofia, articulando-os aos saberes do mundo, as inquietações que circundam os acontecimentos reais que atravessam as vidas que pulsam cotidianamente no “chão da escola”, bem como na atuação militante e consciente para a organização coletiva.

Conquanto essa relação obscura, rara, intensa, à qual toda educadora e todo educador estão expostas e expostos, é experiência, no sentido de acontecimento, que questiona, transforma, inquieta; é também movimento de pensamentos. Acreditamos que para pensar é necessário que algo “force esse pensar”. Nesse sentido, o perguntar, a escuta, um texto, um fato, a atenção presente/presença, pode ser a força motriz para impulsionar e provocar o pensar; a relação entre filosofia e infância na

---

<sup>11</sup> Doutora em Educação; Professora de Educação da UERN, em nível de Graduação e Pós-Graduação, e do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO)



perspectiva de ocupar o lugar do não saber, e porque não sabe, pode querer saber e perguntar; a perspectiva de vivenciar a relação filosófica como experiência de pensamento da qual podem participar crianças e adultos. Nessa perspectiva, temos nos dedicado a experienciar o pensar com crianças na escola pública a partir dos estudos teórico-práticos construídos por Matthew Lipman e Walter Omar Kohan. Inspiradas nesses aspectos, os quais propõem o desenvolvimento contínuo e constante de uma postura filosófica, a força e a construção do questionamento na relação entre infâncias e filosofias, acreditamos na escuta e atenção diárias das crianças, seus contextos de significados e subjetividades trazidos à tona no exercício da palavra e nas várias expressões verbais e não-verbais que tomam forma nos espaços das experiências de pensamento na escola pública. Como inspiração para criar as condições para que ocorra a experiência do pensar, utilizamos a ideia de composição, proposta por Kohan (2012<sup>12</sup>), para planejar nossas sequências didáticas com as crianças, as quais assumem sua dimensão de abertura e diálogo às cotidianas alterações na dinâmica e movimentos que acontecem entre as crianças e os adultos no espaço das experiências de pensamento:

- a) uma disposição inicial, que se refere a criar as condições para gerar uma relação afetiva favorável à vivência e convivência no espaço coletivo;
- b) vivência de um texto: a escolha do texto deve afetar a própria docente e o próprio docente, que ele — o texto — tenha potência para incitar o pensamento de crianças e adultos;
- c) problematização de um texto; esta parte procura instigar perguntas, busca fazer surgir as afetações provocadas pelo texto;
- d) escolha de uma questão: o objetivo desta parte é determinar junto às crianças e adultos que pergunta é mais pertinente para a discussão e exploração pelo grupo;

---

<sup>12</sup> Kohan, Walter & Xavier, Ingrid (orgs.) *Filosofar: aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

- e) diálogo: é o ápice da experiência filosófica, dele participam envolvidas e envolvidos que colocam suas reflexões acerca do texto exposto;
- f) para continuar pensando: esta parte é a suspensão da experiência de pensamento, a qual possibilita novos começos, se avalia o processo, se recupera o que foi possível pensar até ali e poderá seguir pensando individual ou coletivamente.

A cada experiência de pensamento com crianças na escola pública recuperamos a força das nossas perguntas iniciais e seguimos experimentando a força dos nossos pensamentos — crianças e adultos — um modo de vida de aprender e ensinar com as infâncias que convidam a uma relação filosófica inicial com a filosofia.

### **7.8. Gameificação no Ensino de Filosofia: repensando a avaliação**

*Matheus Genske Siqueira*<sup>13</sup>

Minha proposta para contribuir com o evento seria sobre a “Gameificação no Ensino de Filosofia: repensando a avaliação”. Já faz algum tempo que possuo um projeto, intitulado: “Arena da Filosofia”, semelhante a um quiz, que busca promover, com a ajuda de inúmeros recursos por meio das mídias e tecnologias, slides, hiperlinks, aliada a elementos visuais e sonoros, na intenção de resolver situações problemas, as habilidades e competências trabalhadas durante o planejamento. O desafio é repensar a avaliação nos moldes tradicionais e permitir uma maior participação e engajamento dos alunos nesse jogo. A dinâmica e logística foi criada para ser tanto presencial como na plataforma online. Vinculando práticas e atividades, além de analisar e compreender os objetos do conhecimento e as habilidades do componente curricular de Filosofia, o objetivo também é contemplar as competências e transversalidades para que o aluno construa sua autonomia e otimize sua aprendizagem com a responsabilidade devida

---

<sup>13</sup> Mestre em Filosofia e professor da Rede Estadual do Rio Grande do Sul.

na organização de seus estudos e de seu grupo. As competências a serem desenvolvidas durante esse processo são: Conhecimento, Comunicação, Empatia e Cooperação, Cultura digital, Pensamento Criativo, Ciência e Tecnologia, Responsabilidade e Cidadania; Ética e valores. Portanto, a fim de corresponder com os aspectos pragmáticos e os desafios da teoria e prática na educação, proponho a realizar de forma online a Arena da Filosofia MGS<sup>14</sup>. Os ouvintes poderão interagir ao vivo e tentar responder as questões se forem mais ágeis no gatilho da pergunta. A dinâmica possui regras que serão expostas no início como forma de orientação da atividade que irá se desenvolver. Como critério de participação do jogo, será informado aos participantes sobre os conteúdos necessários para responder às questões do jogo. Enfim, os alunos deverão estudar, bem como estimular os integrantes do grupo para terem responsabilidade com seus estudos para no momento do jogo conseguirem atingir os objetivos do componente curricular, ou da área das ciências humanas. A expressão de resultados descreverá o compromisso e responsabilidade dos integrantes no processo. Por isso é fundamental que todos os integrantes do grupo estejam comprometidos com seus estudos para poderem responder de forma segura e responsável no dia da atividade.

### **Regras do Jogo**

# O jogo se dará com equipes de 5 integrantes; # Haverá 5 perguntas por equipe # Cada integrante deverá responder 1 pergunta # Perguntas com 4 alternativas # Só contará como direito a resposta se aluno acionar o botão da máquina dentro do período de um minuto. - A questão para cada aluno será sorteada e lançada no Data Show em formato Power point (slide) para poder responder adequadamente. - Todos terão 1 minuto para

---

<sup>14</sup> Fanpage: <https://www.facebook.com/Arenadafilosofia/>.

responder às questões (terá um cronômetro sonoro no momento da abertura do slide e a contagem será iniciada no momento da sua abertura). - Não haverá consulta, “sopros” ou tentativas de ludibriar no intuito de ajudar o colega a responder à questão, salvo se o aluno informar para o professor que irá utilizar o recurso da “Consulta aos colegas”. Para isso haverá recursos específicos para tal atividade. Caso algum professor presente verifique algo nesse sentido, poderá anular a questão e concluir como resposta errada. Todas as equipes terão direito durante o jogo a: 1 Pulo – O aluno que responder poderá pular a questão caso estiver em dúvida ou oscilante na certeza da resposta. Ou seja, o aluno sorteará outra pergunta para responder novamente. 1 Consulta aos colegas – O aluno com direito a resposta poderá escolher ao consultar os colegas caso entenda ser necessário utilizar esse recurso. 1 Consulta a apostila – O aluno poderá pedir auxílio da apostila construída pelo professor ou de seu material de estudo caso entenda ser necessário utilizar esse recurso. 1 Consulta ao Smartphone ou notebook – Este recurso deverá ser utilizado na pesquisa no google para poder ajudar na resposta. A inabilidade do aluno com essa ferramenta deverá ser de responsabilidade dele próprio. No dia do certame haverá um Netbook com acesso a internet para poder consultar a resposta e procurá-la no Google ou, se for de interesse do aluno, pesquisar em seu Smartphone 3G. 1 Cartas – O aluno poderá usar esse recurso para eliminar alternativas erradas na intenção de ajudar a responder a resposta correta da questão. Obs: Caso o primeiro participante usar o recurso do “pulo”, os demais colegas de equipe não poderão utilizar esse recurso em específico. Assim se procederá com os demais recursos citados acima. +PLUS: Pergunta Coringa – Se a equipe estiver satisfeita com sua avaliação, poderá finalizar o jogo e partir da Arena de Combate. Porém, caso a equipe opte pela pergunta coringa, terá o direito de responder mais uma pergunta (será opcional), ou seja, uma 6ª pergunta. A equipe poderá e

deverá escolher o participante mais apto para responder. Se a equipe responder corretamente, ficará com o acréscimo conquistado.

## **7.9. Responsabilidade Epistêmica e Vieses Cognitivos**

*Michele Santos da Silva*<sup>15</sup>

Apresento uma proposta de atividade interdisciplinar entre filosofia e ciências cognitivas em torno das noções de responsabilidade epistêmica e vieses cognitivos.

### **Objetivo geral**

A partir da ideia de responsabilidade epistêmica e do conhecimento dos vieses cognitivos, melhorar a postura crítica em relação a suas próprias crenças e processos cognitivos. Objetivos específicos: Explorar a definição clássica de conhecimento proposicional. Discutir o tema responsabilidade epistêmica/ética da crença. Fazer contato com algumas teorias cognitivas, tais como a dos vieses cognitivos. Relacionar a proposta de Clifford sobre responsabilidade epistêmica com as teorias cognitivas atuais. Aplicar os conceitos desenvolvidos para analisar suas próprias crenças.

### **Justificativa**

A epistemologia ou teoria do conhecimento é uma área frutífera da filosofia: o conhecimento e a razão são temas centrais na filosofia desde Sócrates, o primeiro a definir conhecimento como crença verdadeira justificada, passando pela grande temática medieval, a saber, a conciliação entre fé e razão, depois tomando posição de destaque nas disputas entre racionalistas e empiristas na modernidade. E, por fim, sendo questionados nas filosofias pós-modernas e ressurgindo com força a partir da filosofia

---

<sup>15</sup> Licenciada em filosofia pela UFPel e mestre em filosofia pela PUC-RS, professora do IFSul - Câmpus Jaguarão.

analítica contemporânea. Por outro lado, as ciências cognitivas vem ganhando destaque nos estudos neurológicos e psicológicos sobre os processos cognitivos humanos. Nomes como os de Dan Ariely e Daniel Kahneman (prêmio Nobel da Economia em 2002) se popularizaram ao analisar a economia comportamental a partir das ciências cognitivas. Porém, o que se aplica ao comportamento das pessoas em relação à economia, se aplica ao comportamento em relação aos tópicos da vida humana, como política, religião, saúde, ética, etc. As descobertas das últimas décadas na área das ciências cognitivas têm demonstrado que o funcionamento do nosso aparato cognitivo não é assim tão racional como poderia pensar Sócrates, Tomás de Aquino, os empiristas e racionalistas, etc. Existem processos cognitivos denominados heurísticas e vieses que põem em dúvida a confiança que temos tido nos poderes racionais. William Kingdon Clifford (1845 – 1879), matemático e filósofo inglês, em seu ensaio “A ética da crença”, defende que está errado sempre, em todo lugar e para qualquer um, crer em qualquer coisa com insuficiente evidência, o que convencionamos chamar de responsabilidade epistêmica. A questão é: como conciliar responsabilidade epistêmica e os vieses cognitivos?

## **Método**

Proponho uma atividade descrita no site *Filosofia na escola*<sup>16</sup>, com algumas alterações. Pensei na atividade dividida nos seguintes momentos: Retomar ou apresentar a definição de conhecimento socrática como crença verdadeira justificada. Solicitar que os alunos listem três crenças/opiniões que tenham sobre qualquer assunto. O professor pode também definir os temas, que podem ser os apontados na página do site *Filosofia na Escola* (desigualdade de gênero, homossexualidade, drogas, economia, aborto,

---

<sup>16</sup> <https://filosofianaescola.com/textos-de-filosofia/clifford-o-dever-de-investigar/>

cotas raciais, escolhas partidárias, política social, crenças religiosas, desigualdade racial, desigualdade social e econômica, imigração, etc). Responder a seguinte questão: Você tem boas razões para manter essas crenças? Ler o ensaio “A ética da crença”, de Clifford e pesquisar sobre heurística e vieses cognitivos. Assistir uma ou mais palestras da lista *Our brains: predictably irrational*<sup>17</sup>. Após ler o texto, assistir ao vídeos e fazer um debate em aula, retomando as principais ideias do Clifford e compará-lo com as ideias apresentadas nos vídeos. É importante verificar se os alunos compreenderam que, enquanto Sócrates e Clifford têm em mente uma ideia de racionalidade capaz de ser controlada pelo sujeito a fim de chegar ao conhecimento, os estudos cognitivos descrevem uma racionalidade que naturalmente tende ao erro. Retornar à lista de crenças/opiniões solicitadas no primeiro momento e responder às seguintes questões (também propostas na atividade referida do site *Filosofia na Escola*): Em relação a quais crenças listadas você considera ter feito uma investigação imparcial e abrangente, comparando evidência a favor e contra? Ou algumas de suas crenças se assemelham à crença do armador em relação ao navio? Após ler o texto do Clifford e conhecer os vieses cognitivos, você repensou sua convicção sobre alguma das crenças elencadas? Por quê? É possível conciliar responsabilidade epistêmica com as teorias cognitivas das heurísticas e vieses cognitivos.

### 7.10. (Sem título)

*Pedro Latro*<sup>18</sup>

Os aspectos pragmáticos que vou apresentar aqui se relacionam diretamente com os aspectos conceituais apresentados no grupo de trabalho

---

<sup>17</sup> [https://www.ted.com/talks/dan\\_ariely\\_are\\_we\\_in\\_control\\_of\\_our\\_own\\_decisions#t-279906](https://www.ted.com/talks/dan_ariely_are_we_in_control_of_our_own_decisions#t-279906)

<sup>18</sup> Pedro Latro trabalha criando jogos, textos e espetáculos, e, dessa vontade de pensar e comunicar, iniciou em 2020 sua segunda graduação, Licenciatura em Filosofia.

anterior.<sup>19</sup> Acrescento aqui as propostas práticas referentes a esse grupo de trabalho. A proposta pragmática de implementação daquele conceito parte do exercício da comunicação, tanto emitindo quanto recebendo uma mensagem. Para isso, assim como ocorre na apresentação de seminários, o aluno estará apresentando um conteúdo para outros alunos. Diferentemente de seminários, porém, esse trabalho não será realizado coletivamente com a turma inteira. Como o conteúdo apresentado não é o foco principal (e, portanto, não é um problema se parte da turma não estudar um determinado tema) e como o foco principal é de fato a prática da comunicação (e, portanto, é um problema grave se os alunos precisarem dividir espaço de voz entre 40 ou mais outros alunos em aulas semanais de 50 minutos), essa prática se dá em grupos. Para favorecer a rotatividade de emissores ao mesmo tempo que se permite um maior acompanhamento dos resultados pelo professor e uma pluralidade de pensamento dentro de um mesmo grupo, sugiro a divisão em grupos de 5 alunos. Caso o espaço permita, sugiro o afastamento entre os grupos para que a conversa em um não atrapalhe o outro. Dentro de um grupo, a prática sugerida progride da seguinte maneira: De início, um tema é selecionado para o ciclo de prática do grupo. Para poupar tempo de aula, um mesmo tema pode ser passado pelo professor para todos os grupos. Alternativamente, para gerar mais interesse dos alunos, o tema pode ser proposto por cada grupo. Como, novamente falando, o conteúdo apresentado não é a parte principal, para poupar tempo de aula, os temas discutidos devem ser já de conhecimento dos alunos. Sugiro, para isso, temas gerais da filosofia ou temas vigentes de outras matérias. Para que as apresentações dos alunos de um mesmo grupo se relacionem, o tema deve ser uma pergunta específica com resposta variável, como “A monarquia é um bom sistema

---

<sup>19</sup> Ver meu texto no GT 1, grupo A.



de governo?”, “Qual a forma mais fácil de pensar o cálculo da área de formas geométricas?” ou “Quais os papéis do ensino médio nos dias de hoje?”. Estando o tema decidido, é dado aos alunos um breve tempo (cerca de 3 minutos) para organizar as ideias em silêncio, e então é selecionado (sugiro o sorteio de um aluno inicial e uma ordem sequencial, como sentido horário, porém com a possibilidade de que o aluno da vez ceda sua vez, caso queira, para outro que ainda não tenha ido e esteja com a ideia já mais na ponta da língua) para que em cada grupo um aluno inicie sua apresentação (cerca de 5 minutos). Ao fim de cada apresentação, é aberto mais um breve tempo para esclarecimentos (cerca de 3 minutos), em que os ouvintes fazem perguntas bem específicas para entender melhor coisas que possam não ter ficado claras. Em seguida, é a vez da próxima apresentação, e assim sucessivamente até que todos tenham apresentado. Ao longo da prática, cada aluno deve registrar, a seu modo, uma síntese do que foi apresentado por cada um dos outros integrantes de seu grupo (sugiro que, para a parte que vem a seguir, os registros sejam feitos em fichas de tamanho A6 feitas por uma folha A4 cortada em 4 partes). Ao fim do ciclo, nos minutos remanescentes da aula, cada aluno recebe dos outros integrantes de seu grupo as sínteses de sua apresentação e as corrige, apontando entendimentos que não se encaixem no que quis transmitir quando apresentou. Nesse momento, a conversa dentro de cada grupo é liberada para que se comente sobre todos os apontamentos feitos, tendo em mente que o propósito não é apontar se o erro em uma mensagem transmitida imperfeitamente foi do emissor ou do receptor, mas sim encontrar o que cada um poderia ter feito para evitar que isso acontecesse. Ao longo do ano, para promover mais experiência com a pluralidade de pensamento e de discurso, sugiro também a formação de novos grupos, necessariamente dispersando integrantes em grupos diferentes. Recomendando, apenas, porém, cuidado com turmas mais discriminatórias para

não privar alunos da prática ao inseri-los em um ambiente hostil. Nesses casos, penso que o bem-estar do aluno deve prevalecer sobre a diversidade. Com esse modelo em mente, muitas variações são possíveis. Como foi mencionado nos aspectos conceituais, a prática pode variar seu formato para melhor se adequar a alguma metodologia de pensamento, como a socrática, a cartesiana, a científica ou qualquer outra que seja estudada. Da mesma forma, a prática também pode ser estendida para durar mais de uma aula, dando mais tempo de apresentação e esclarecimento, ou abrindo momentos para questionamentos e réplicas, fomentando assim uma troca mais direta de conteúdo. Em suma, essa é a proposta básica de uma prática com intenção de recorrência. Dentro dessa intenção, penso que a variação de formatos de acordo com a resposta da turma é importante para manter o interesse, especialmente a partir do momento em que as habilidades de emissão e recepção de informação estiverem mais afinadas. Em qualquer desdobramento, porém, acho importante sempre ter em mente a importância da participação ativa frequente de todos os alunos. Turmas grandes podem funcionar sem grandes problemas em aulas expositivas, mas números muito elevados comprometem qualquer atividade participativa.

### **7.11. O filósofo como conhecedor de tudo o que existe; mas o que é que existe?**

*Priscilla Tesch Spinelli*<sup>20</sup>

#### **Contexto**

1ª série do EM. Primeiro contato dos alunos com a filosofia e com a professora.

---

<sup>20</sup> Doutora em Filosofia pela UFRGS; professora adjunta de Filosofia na mesma instituição.

## **Objetivos**

Refletir sobre o método a ser usado para responder a certas questões. Incentivar a investigação coletiva como uma forma proveitosa de avançar na busca pelo conhecimento; mostrar o limite da coleta de itens individuais como procedimento para responder à questão proposta. Chegar à necessidade de postular categorias ou classes como parte da metodologia para responder à questão proposta.

## **Justificativa**

Mobilizar os alunos em torno de uma tarefa coletiva pode tornar interessante o primeiro contato com a filosofia. Não se trata de fazer isso ao longo de todo o ano, mas apenas tendo em vista um primeiro contato com a disciplina. Nesta primeira aula, eu gostaria de mostrar para eles como uma investigação, a busca pela resposta a uma pergunta ou solução de um problema, pode se dar de forma mais eficiente através da cooperação e com método. A busca ou coleta de dados, atividade desta primeira aula, precisará de um direcionamento. Será preciso avançar na especificação de tipos, classes, grupos, para conseguir preencher a “lista das coisas existentes”. Categorizar, classificar, reunir e excluir é necessário se queremos conhecer o mundo e as coisas que nele existem. Minha ideia é adotar a perspectiva do realismo aristotélico e conduzir, sem jamais impor ou tolar, à ideia de que as classes são necessárias para compreender a realidade.

## **Inserindo a atividade**

Apresentação da professora como a condutora de uma investigação que os alunos farão naquele trimestre. Eles deverão escrever “o livro do mundo” da turma. Explicar que a tarefa é da turma e que todos trabalharão em prol de um objetivo comum. É um objetivo filosófico, este: tentar

delimitar o que é que existe. Filósofos se debruçaram sobre isso e muitos deles têm isso que é uma ontologia ou metafísica: eles conhecem todas as coisas existentes. Muitos filósofos propuseram as suas teorias como o conhecimento de tudo. Então eu proponho que é isso o que eles deverão fazer para fazer filosofia. Para começar, na primeira aula, eles terão que começar a listar todas as coisas existentes. Sabendo que isto não ocorrerá, já que a tarefa será já interrompida nesta primeira aula, anunciar que a tarefa será longa, levará algumas aulas, talvez mais de um mês e que eles precisarão trabalhar muito fora da sala de aula também. E eles já entenderão por quê.

### **Atividade**

Levar uma caixa para a sala de aula contendo alguns brinquedos do meu filho. Eu digo que estou carregando para doar, porque ele não os quer mais. (Ainda preciso pensar em *quais* objetos, mas a ideia é ter coisas banais junto de outras coisas mais estranhas, por exemplo, partes de brinquedos. Algumas coisas serão de mesmo tipo, p. ex., cubos ou grampos de roupa.) Mas, já que está ali, comecemos com ela. Os alunos deverão olhar para o conteúdo da caixa e escrever em uma folha de caderno o que está dentro da caixa. Eles devem listar *todas* as coisas que estão na caixa. A caixa será apresentada como um universo, os limites de um mundo. Em seguida, deverão listar todas as coisas que estão na sua sala de aula. Todos os colegas, a professora, as classes, as cadeiras, os livros, as mochilas, as lâmpadas etc. O universo é a sala de aula. Em seguida, anuncio que eles deverão fazer isso com a escola, com a quadra em que está a escola, o bairro, a cidade, o Estado, a região, o país, o continente, o planeta, o sistema solar, a via láctea, o universo. Peço, então, para eles comecem. Obviamente, o exercício será interrompido por eles em algum momento como impossível: não dá para listar todas as coisas que existem. Porque são muitas coisas. A gente passaria a vida toda listando todas as coisas.

Perguntar quem chegou à mesma conclusão. Perguntar quem teria continuado a tarefa se o colega não tivesse se manifestado. Perguntar se concordam com o colega, mesmo que não tenham eles próprios, sozinhos, chegado a essa conclusão. Eis um benefício do trabalho em conjunto: alguém vê aquilo que a gente não viu e nos mostra. Mas eles precisam ainda cumprir com o objetivo de formar o livro do mundo da turma: aparentemente, isso é possível, muitos filósofos fizeram isso. Que estratégia eles poderiam adotar para cumprir com esta tarefa, a de listar todas as coisas existentes? Se ninguém anunciar, a professora anuncia: reunir em grupos, em tipos, em classes, em conjuntos. Começar pela sala de aula: coisas vivas e coisas não vivas, por exemplo. Alguma classificação, eles proporão. Não dar mais muita resposta, deixar eles avançarem na ideia das categorias, do agrupamento. Eles deverão, cada um deles, trazer para a próxima aula, no caderno, as classes a partir das quais eles vão classificar as coisas e enumerar, listas as coisas existentes.

### **7.12. O ensino de Filosofia no Ensino Médio e a busca pelo sentido — o uso didático das redes sociais.**

*Rafael da Silva Cortes*<sup>21</sup>

Não raras vezes nos deparamos com cobranças por aulas mais interessantes, mais atrativas para os jovens estudantes do ensino médio. A maioria dessas cobranças decorre de um suposto desinteresse dos estudantes para com a escola e seus instrumentos metodológico e didático ultrapassados. Algumas instituições de ensino, principalmente da rede privadas e dos diferentes níveis, inclusive têm apostado no uso amplo de tecnologias — notebooks, lousas eletrônicas, aplicativos para celular, etc. — como forma de atualizar, por assim dizer, a dinâmica escolar em relação à realidade dos estudantes. Essas iniciativas se disseminaram ainda mais

---

<sup>21</sup> Doutor em Filosofia pela UFSM; Professor de Filosofia no Colégio de Aplicação da UFRGS.

no período de pandemia pela COVID-19 pela qual estamos vivendo no país desde março do corrente ano (2020), quando o uso de ferramentas tecnológicas e eletrônicas foi ainda mais demandado. Sem entrar aqui nos nítidos problemas que decorrem dessa perspectiva e das alegações que a fundamenta — e eles não são poucos —, uma exigência parece nítida e legítima, a saber: a necessidade das aulas do ensino médio fazerem algum sentido para os estudantes; dito com outras palavras, que o conteúdo das aulas tenha alguma conexão com as realidades vividas ou experienciada (mesmo que indiretamente) pelos estudantes. Várias estratégias podem contribuir para que os professores de Filosofia, e das demais áreas de conhecimento, alcancem o objetivo de fazer com que suas aulas sejam significativas para os estudantes. Nesse trabalho relato apenas uma estratégia didática utilizada nas aulas de Filosofia, ministradas para turmas do Ensino Médio de uma instituição federal de ensino básico de Porto Alegre/RS. Essa estratégia consiste no uso de materiais que não têm originalmente um propósito didático, isto é, não foram originalmente pensados e elaborados por professores para serem utilizados em sala de aula. Tratam-se, além disso, de recursos encontrados com certa facilidade em redes sociais — principalmente textos de sites e jornais, mas também memes e vídeos — sobre temáticas e assuntos vivenciados pelos estudantes e que se conectam com os problemas filosóficos que estão sendo trabalhados em aula. O recurso didático que nos serve de objeto de análise principal aqui é um vídeo da plataforma *Ted Talk* (“Facebook’s role in Brexit – and the threat to democracy” — “O papel do Facebook no Brexit e a ameaça à democracia”, em uma tradução livre) para abordar a Democracia, mais especificamente a crítica platônica à democracia, em turmas do terceiro ano do Ensino Médio da escola, conforme estabelecemos no programa curricular de Filosofia Política. A exibição, a contextualização e a análise do vídeo em aula, ou seja, o uso do vídeo como recurso didático, permitiram

a demonstração aos estudantes de que as temáticas, os conceitos e os problemas filosóficos se conectam à realidade vivenciada por eles, direta ou indiretamente. Essa conexão, com o intuito de tornar significativas as aulas de Filosofia, ocorre através da identificação pelos professores de diferentes recursos disponíveis nas redes sociais que dialoguem com os conteúdos do programa curricular da disciplina definidos pela escola.

### **7.13. A cidade filosófica: intersecções entre as Ciências Humanas no currículo da EJA em tempos de pandemia**

*Rúbia Liz Vogt de Oliveira*<sup>22</sup>

A escola em que atuo, diante da pandemia e do agravamento das desigualdades sociais, buscou manter o vínculo de aprendizagem de todos/as os/as alunos/as. Assim, não se propôs atividades que exigissem condições tecnológicas das quais nem todos/as os/as estudantes dispunham. A solução encontrada para esse momento emergencial foi o envio semanal de tarefas curtas disponibilizadas em PDF no site da escola (ou impressas, a serem retiradas na escola), apesar das limitações de tal proposta. Assim como meus/minhas colegas, vi-me sem uma série de recursos que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, tais como vídeos ou lâminas. Na verdade, vi-me sem a aula em si, pois o envio de tarefas e a posterior correção e devolução com comentários não substituem uma aula de filosofia na educação básica, espaço de diálogo, interação e trocas coletivas. Nós educadores/as, entretanto, estamos sempre a fazer brotar flores no asfalto. Assim, mesmo em meio a toda essa conjuntura, tenho uma experiência positiva a compartilhar. Atuo na modalidade da educação de jovens e adultos (EJA) e minha escola prevê o trabalho integrado das ciências humanas – filosofia, geografia, história e sociologia. Com as nossas

---

<sup>22</sup> Doutora em Filosofia, professora do Colégio de Aplicação da UFRGS e do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO).

atividades remotas, logo nós professores/as de humanas percebemos duas coisas: primeiro, que não era possível que cada disciplina enviasse uma tarefa semanal, porque diante de dezesseis disciplinas, o volume de trabalho seria incompatível com a disponibilidade de nossos alunos trabalhadores. Entendendo a necessidade de um “rodízio” no envio de tarefas para cada turma, o desenvolvimento de uma proposta mais fechada no disciplinar seria muito prejudicado, pois o contato com cada turma seria, em média, a cada quatro semanas, o que significaria uma aprendizagem bastante fragmentada. Assim, decidimos relacionar as tarefas propostas em sequência a cada semana por diferentes disciplinas de ciências humanas. Há dois conceitos bastante imbricados um no outro que são compartilhados entre as disciplinas de ciências humanas que atuam na EJA da minha escola, a saber, espaço e tempo. Esses conceitos se destacaram no trabalho com o segundo ano do ensino médio, etapa na qual, de acordo com o projeto da área de filosofia, estão previstos conteúdos das áreas de ética e política. Os estudos dirigidos das demais disciplinas de ciências humanas estavam abordando temas relacionados ao espaço da cidade e suas transformações no tempo. Busquei, então, me aproximar das questões da cidade. Compartilho, assim, uma sequência de três atividades, desenvolvidas nas semanas 12, 16 e 24 dos estudos remotos (ao final do ano letivo, em dezembro, estaremos na semana 38). A tarefa da semana 11 tinha abordado a industrialização e urbanização no Brasil e os problemas gerados pelo processo de urbanização acelerado, sem planejamento e políticas públicas. A filosofia se juntou ao tema refletindo sobre como a vida urbana afeta o modo como vivemos (ou não vivemos) a política. Na cidade, a convivência é mais restrita, os vínculos mais escassos contribuem para um modo de vida mais individualizado, onde se perde a dimensão do público e do coletivo? Resgatando a relação etimológica grega entre as palavras “cidade” e “política”, pude falar também na falta de um espaço



coletivo de debate e tomada de decisões em prol do conjunto urbano. Ao final, uma das questões destacava o tema da participação política na democracia, direta e indireta, e convidava o/a aluno/a se colocar no lugar de um/a vereador/a e propor um projeto para algum problema de sua cidade. Na semana 16, retomei a questão dos espaços públicos de discussão, falando na antiga ágora e perguntando pelas redes sociais como as ágoras de hoje em dia, não sem perguntar se há diálogo, troca, ou se são “bolhas”, e que espaços de convivência, discussão e deliberação conjuntas podemos fomentar. A semana 16 vinha precedida também pelo tema do racismo ambiental na cidade. Aproveitei uma recente entrevista do filósofo indígena Ailton Krenak em que ele critica a cidade como um espaço “sumidouro de energia”, um lugar de não produção, de abstração, onde não se vive imbricado no ecossistema. Coube perguntar aos/às estudantes sobre possíveis sentidos da crítica ambiental de Krenak. Encerrando esse bloco de atividades temáticas, na semana 24, a partir de uma reportagem inusitada, pensamos sobre uma cidade filosófica: uma pequena cidade italiana tem cargo oficial de “filósofo municipal”, que tem, entre as suas atribuições, organizar seminários e prestar atendimentos às pessoas. Há várias frases de clássicos da filosofia espalhadas pela cidade e perguntas filosóficas são encontradas até nos menus dos restaurantes. Ainda, há várias cadeiras espalhadas pela cidade, em um convite à reflexão. Uma das perguntas citadas é “por que os erros se repetem?”. Na tarefa, retomando os problemas das cidades, os alunos tiveram de elaborar uma resposta para responder a esse questionamento a respeito de um problema de sua cidade, além de pensar, claro, se e como a filosofia pode ajudar as cidades.

## **Registro colaborativo do GT 2 - Ensino de Filosofia: Aspectos Pragmáticos**

O objetivo deste GT foi discutir propostas de atuação em sala com estudantes da Educação Básica e da EJA. As propostas escritas submetidas deveriam ser sequências didáticas, planos de aula, exercícios, ou seja, atividades a serem propostas e realizadas nas aulas de filosofia. O que segue é um apanhado de algumas questões que surgiram a partir da leitura das 13 propostas de atividades submetidas ao GT.

Os aspectos pragmáticos que surgiram no GT dizem respeito ao **tempo**, aos **recursos didáticos** fornecidos (ou não) pela escola, às **estratégias didáticas**, à **lotação das salas de aula**, à **organização curricular**, como **não deixar nenhum aluno para trás no processo de aprendizagem**.

O debate sobre as propostas escritas giraram em torno das seguintes questões: quantas aulas seria preciso para executar a proposta apresentada; se seria possível fazer as atividades no tempo previsto pela proposta; se a proposta atinge o objetivo de avaliar filosoficamente, não apenas em termos de aquisição de um conteúdo; quais são mesmo os objetivos visados pelas propostas e se eles são exequíveis.

No dia 23.11.2020, debatemos de modo bastante livre sobre as questões suscitadas pelas propostas. No dia 24.11.2020, pudemos nos ater mais a cada uma das propostas, fazendo questões e respondendo a elas. O que segue é uma tentativa de retrato do que foi discutido.

Primeira consideração: É desafiador pensar atividades de 40, 50 minutos. Como fazer coisas que proponham de fato a participação dos

alunos, o pensamento crítico, o seu crescimento como pessoa, com colaboração e empatia em espaço e tempo tão limitados? Como ter comprometimento e engajamento no tão pouco tempo que temos de sala de aula?

Uma das propostas trazia um projeto chamado 'arena filosófica' que procura desenvolver atividades de avaliação através de jogos do tipo quiz. Como são jogos em equipe, eles promovem engajamento com colaboração e empatia. O objetivo de conseguir engajamento é fazer com que os alunos vão atrás dos conteúdos (sala de aula invertida), já que há limitação de tempo da disciplina em sala de aula. Esses jogos são trabalhados ao final para reforçar os conteúdos e repensar a avaliação. Os jogos ocorrem no final do aprendizado e atuam como um fator motivador. Os alunos se engajariam no estudo para poder ter um bom desempenho nos jogos. Ao trazer o elemento de competitividade, entretanto, tem-se que desenvolvê-lo de forma sadia, com empatia. Assim, atingem-se certas competências transversais. Foi observado que é preciso que a pontuação no jogo se endereça para os objetivos do jogo, por exemplo, se o jogo é de desenvolvimento de retórica, então pontuações gratuitas, sem fazer nada, não auxiliam no desenvolvimento do objetivo do jogo. Em resposta, foi dito que as pontuações gratuitas servem para ajudar o jogador a avançar no jogo e não se desmotivar. Uma preocupação expressada foi sobre em que medida esses modelos de avaliação não privilegiam certas personalidades. Outra diz respeito à questão avaliativa: qual a diferença entre fazer uma prova e participar do jogo? Certo, tem diferença no sentido de que os alunos vão trabalhar em grupo e vão se envolver mais (porque gostam de jogos), mas em termos do trabalho com conceitos, os jogos não parecem ser focados nisto. Eles parecem basear-se em conhecimento decorado, e não em conhecimento argumentativo e crítico. Em resposta, é dito que os

jogos são um elemento a mais entre outros de desenvolvimento de habilidades e competências. Os alunos são convidados a participar dos jogos para que eles não sintam que lhes é imposto, assim promovendo engajamento espontâneo.

Foi observada a relação entre a competitividade e o uso das apostilas. O uso das apostilas não favorece a constituição do pensamento mais aberto. Elas fecham os estudantes para certos conteúdos. Mas, obviamente, depende de como o professor usa ou estimula o uso das apostilas.

O diálogo em sala de aula é importante para troca de experiência em filosofia. Mas como fazer com que todos participem, todos se expressem? Como atender a *todos os alunos*? Não temos, simplesmente, *tempo* para isso. O júri simulado é uma alternativa com tempo controlado. E a atribuição de papéis: assim nós garantimos que uma grande maioria se expresse.

Aulas dialogadas são um grande trunfo da disciplina de filosofia, mas a questão acima apresenta problemas para esse procedimento. É possível que tenhamos alunos quietos, por exemplo, que não se expressam, mas que não necessariamente estão apáticos, alienados da aula. Eles podem estar pensando e pensando muito sobre o que está sendo discutido. Eles poderiam contribuir enormemente. Mas, se ficam quietos, como aproveitar o que eles teriam a dizer? Daqui a pouco temos pessoas com ideias valiosíssimas, pequenos gênios e gênias em aula, mas que não se expressam... como ativar o seu engajamento?

Uma ponderação: dado o método socrático, a atuação maiêutica de Sócrates, a ideia é partilhar ideias inacabadas mesmo e, trabalhando dialética e dialogicamente com elas, aperfeiçoá-las. É importante incentivar nossos alunos e alunas talentosas, mas instigar à manifestação os que não têm *ainda* concepções acabadas ou bem estruturadas sobre as coisas é precisamente o que é importante para que possamos fazer o nosso trabalho: ensinar dialogicamente.

A força da pergunta instiga o pensar. Como podemos criar as condições para a experiência do pensar?

Uma forma de tentar contemplar todos os alunos e alunas é o recurso do grupo de estudos. Alunos e alunas entram em contato, em grupos, com o material que será posteriormente objeto de ensino pelo professor. Assim se criam elementos para que eles possam, também, conversar entre eles. Eles anotam; depois, reunindo-se em grupo novamente, terão coisas a dizer. Os jogos também podem contribuir para que todos operem simultaneamente, ainda que em partes distintas do jogo. Uma prévia pode ser dada acerca do conteúdo deixando de uma aula para outra uma pergunta, um desafio a ser trazido na aula seguinte. Alguns podem apresentar sua resposta, discutir um pouco, escrever no caderno para ter o registro e permitir a reflexão. É possível também distribuir números para uma enquete e, a partir das respostas mais votadas, discuti-las. As ideias ficam registradas e podem sofrer alterações.

É preciso, de qualquer forma, ter diferentes estratégias tanto de aula quanto de avaliação. Podemos ter aulas expositivas e dialogadas, aulas invertidas com apresentação de seminário pelos alunos, jogos, utilização de recursos como filmes, músicas, debates, júri simulado, grupos de estudo; incentivar a oralidade, a escrita e — por que não? — a manifestação artística de conteúdos filosóficos. E não podemos ficar muitas aulas em um mesmo tema: mesmo que nós nos esforcemos por diversificar as dinâmicas, ficando em um mesmo tema, os alunos não toleram muito. Não podemos nos restringir ao que, um dia, uma vez, "funcionou": amanhã ou com outra turma pode não funcionar. As formas da filosofia podem ser múltiplas e a multiplicidade e diversificação auxilia a tornar as aulas (não só de filosofia, diga-se de passagem) mais atraentes, interessantes e, por isso, significativas para os alunos. Há também os alunos "mais rápidos" e

os que levam mais tempo para conceber uma ideia e, conseqüentemente, expressá-la.

E é preciso também incentivar os alunos ao desconhecido e naquilo em que eles são menos hábeis: que fale o mais introvertido, que escreva aquele que fala eloquentemente, que se expresse artisticamente o retraído. Tarefas curtas, escritas e orais, são importantes. Explicitar um argumento escrito, apenas o argumento, e o argumento contrário pode ser também uma estratégia. Além disso, qual a quantidade de personagens que eu trago para a aula para contar a minha história? Apresentar sempre as posições extremas a fim de localizar, depois, as posições intermediárias. Pode ser que eles se percam com muitas alternativas de argumentos, por exemplo.

Uma outra das propostas trouxe um recorte específico do impacto das Olimpíadas na sala de aula. No caso, as Olimpíadas trouxeram um interesse para a disciplina de filosofia. O objetivo era dar uma 'sacudida' numa escola da fronteira, no município de Jaguarão. Isso foi possível porque houve ajuda da CRE. Surgiu uma oportunidade. A filosofia, com o seu pouco tempo e o seu desprestígio (é sempre a disciplina escolhida para dar os recados da escola), precisa encontrar essas oportunidades. Por exemplo, numa ocasião em que o imponderável ocorreu, as aulas ficaram impossíveis porque uma banda está tocando na frente da escola, o professor foi capaz de levar os alunos para a praça e fazer uma filosofia peripatética. O retorno das Olimpíadas na escola foi muito bom. O fato de viajar já gera uma animação. Na volta foi contagiando outros alunos. O tópico das Olimpíadas daquele ano era a escrita autobiográfica de Agnes Heller. A tese é que o pensamento filosófico tem traços da personalidade do autor. A Heller critica a apropriação acadêmica da indústria literária.

Uma outra das propostas escritas propunha uma atividade de **lista-gem das coisas existentes** a partir de uma caixa de papelão com alguns

objetos e visava provocar a necessidade de classificar, de agrupar em palavras/conceitos gerais. "Objetos" outros como os números poderiam ser listados e sua natureza ser questionada. Foi notado um cuidado nesse primeiro contato com os alunos, que pretendia ser o primeiro contato com a filosofia. A atividade proposta cria condições para experiência do pensamento, é um convite e uma disponibilidade, uma abertura para o pensar, uma proposta acolhedora. Foi notada a participação prática dos estudantes e que seria possível explorar precisamente o sentido de 'existência', não se atendo apenas a um critério empírico para delimitar o que existe. A atividade proposta pode ser vista como um exercício metafísico ou conceitual, organizacional, de categorização. Seria possível explorar a metáfora da caixa.

Uma outra proposta trazia a filosofia para ajudar na comunicação. A ideia era que comunicar, emitir e receber os significados pode ser algo independente das pessoas. Quando debatemos, buscamos debater ideias, não intenções ou o caráter das pessoas. Quando refutamos, queremos ter refutado um argumento, não uma pessoa, invalidando-a, por assim dizer. A ideia de despersonalizar as discussões é bastante interessante e pode ser um exercício proveitoso para os alunos. Somos pessoas, com nossas características próprias e a nossa subjetividade sempre presente, mas o exercício de abstrair dessa subjetividade é muito interessante e pode ser bastante filosófica para o fazer filosófico.

A proposta que falava dos vieses cognitivos visava ensinar os alunos a ter um "pé atrás" em relação às suas convicções, a ver que não somos absolutamente neutros ao avaliar o que é verdadeiro. Nossas necessidades psicológicas podem ser, em alguns casos, maiores do que as cognitivas. Trata-se assim de buscar desenvolver nos alunos responsabilidade epistêmica.

Também é interessante pensar que do fato de termos vieses não se segue necessariamente que sejamos menos racionais por isso, porque o princípio da não-contradição segue, ainda que eu não perceba as razões que me levam a dar adesão a uma outra justificativa. Afinal, mesmo com vieses eu não assumiria dois vieses que não podem ser verdadeiros ao mesmo tempo. "Na prática", ou seja, é uma evidência de fato, no entanto, as pessoas facilmente mantêm crenças contraditórias em seus sistemas de crenças. Mas, ao ficar evidenciado que há duas crenças contraditórias, percebe-se que há algo errado. Nesta temática, a Filosofia extrapola seus limites ou compartilha limites para além da área das Ciências Humanas, dialogando com a neurologia e as ciências cognitivas.

Parece consenso entre os integrantes do GT que os livros didáticos são bastante insuficientes. É preciso sempre a nossa 'arte' de conceber as aulas, mesmo que nos utilizemos desses livros. Uma aula não pode ser somente um roteiro a ser seguido por qualquer um, algo a ser 'aplicado'. Tem que ser algo executado e que requer, por isso, o cuidado do processo de elaboração.

A síntese suscitada pelo conceito de tempo *aión* nos ajuda a refletir acerca do dilema dos períodos diminutos que a cronologia e a cultura curricular tem nos imposto. Em que pese a abalizada contribuição de Lipman, a terminologia de "Filosofia com crianças" aponta para uma perspectiva mais agregadora. Não devemos impor uma filosofia a ninguém; fazer filosofia precisa ser sempre uma atividade que permita abertura, que permita o novo, o inesperado. Mas ela precisa ter direção. Nesse sentido, é importante visar a um objetivo ou propósito, ainda que nunca possamos nos fechar para a espontaneidade. A vida como um todo é assim, uma dialética de plano e imprevisto.

É possível usar os textos de filosofia sem necessariamente levá-los explicitamente à sala de aula. Uma das propostas se fazia nesse sentido ao



trabalhar com crianças com necessidades especiais. Houve muito cuidado e sensibilidade nessa proposta assim como na proposta das teses filosóficas e sua defesa. A proposta incita os alunos a propor uma tese e defendê-la. É possível apresentar um mapa para localizar o problema filosófico, o qual será proposto pelo próprio aluno, o que leva a um maior engajamento. Sugere-se também explicar aos alunos o quão profundas os problemas filosóficos e as respostas a eles precisam ser. Não se resolve um problema filosófico com 'sim' ou 'não'. O aluno propõe o problema e ele mesmo irá tentar respondê-lo. O conteúdo da filosofia, propriamente falando, de acordo com essa proposta de atividade, é ou são os problemas filosóficos, que serão encaixados nos temas apresentados e será buscada a profundidade adequada para resolvê-los dado o contexto (infantil, pré-adolescente, adolescente ou adulto) do aluno.

Ficamos com a noção de que a nossa formação em filosofia é necessária, mas nunca suficiente. É preciso buscar elementos em outras áreas, buscar formas alternativas de ensinar e lidar com o público jovem, seja ele jovem em idade, seja ele jovem no filosofar. Como sugere o título de uma das propostas a esse GT, é preciso pensar a filosofia fora da caixa. A ludicidade é importante para quebrar a rotina das aulas tradicionais. Para Hannah Arendt "A educação é o ponto onde decidimos se amamos o mundo o bastante para salvá-lo da ruína". A educação é uma decisão, assim como ser professor. Que tipo de professor eu quero ser de filosofia? Como eu quero transmitir a disciplina em que me formei? A esses questionamentos é preciso uma decisão. A maior decisão é transmitir esse amor pela filosofia e pela educação aos jovens, as crianças, os novos que chegam nesse mundo, na construção de um mundo que devemos deixar para as próximas gerações.

## Considerações finais: Projeções

Inara Zanuzzi<sup>1</sup>

Este volume é retrato de um momento e do nosso esforço por entendê-lo e por avançar. Se, de um lado, a presença da Filosofia como disciplina obrigatória a partir de 2008 permitiu que chegássemos aqui com uma bagagem de experiências e reflexões, de outro, essa é ainda uma história recente, com muitos desafios em aberto quanto ao currículo e às práticas filosóficas no Ensino Médio. Esses desafios são plurais porque dizem respeito não apenas às estratégias de ensino dos conteúdos filosóficos no nível e na realidade do Ensino Médio, mas também porque dizem respeito à formação dos professores nos cursos de licenciatura, à presença dessa disciplina lado a lado a outras cuja trajetória na escola é muito mais antiga e legitimada, à presença/ausência de professores qualificados, ao tempo dedicado a esses assuntos, à sanha reformista e controladora das secretarias e conselhos de educação. Ademais, estamos no limiar de outro momento: o Novo Ensino Médio. Nossas discussões apontam para o temor que a filosofia não tenha sua especificidade preservada, que as legítimas preocupações filosóficas e sua prática formadora sejam vulgarizadas em auto-ajuda e práticas tipo *coaching*, que motivam muito, mas orientam muito pouco.

O que esse volume quis fomentar foi a resistência a essas ameaças e a colaboração para seguir desenvolvendo o ensino legítimo da filosofia no Ensino Médio, promovendo o diálogo, a troca que faz com que amadureçamos todos juntos, na expectativa de que possamos dar aos nossos alunos

---

<sup>1</sup> Doutora em Filosofia, Professora Associada do Departamento de Filosofia da UFRGS, Coordenadora do Subprojeto Física-Filosofia do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFRGS (2020-2022).

sempre melhores oportunidades de formação. Por isso, esperamos que esse livro possa ser um vento a espalhar algumas das sementes lançadas aqui. E, sobretudo, esperamos pelas próximas ocasiões de diálogo e troca, na construção de uma prática de ensino de filosofia que seja plural, legítima, responsável com a realidade brasileira em toda a sua diversidade. Fiquemos em contato!

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



**[www.editorafi.org](http://www.editorafi.org)**  
**[contato@editorafi.org](mailto:contato@editorafi.org)**