

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA – LICENCIATURA**

**Caroline Inês Becker**

**Trabalho de Conclusão de Curso**

**Porto Alegre 2010**

**Caroline Inês Becker**

## **Trabalho de Conclusão de Curso**

Trabalho de Conclusão de Curso,  
apresentado como requisito parcial para a  
obtenção do grau de Licenciado em  
Filosofia pela Faculdade de Filosofia da  
Universidade Federal do Rio Grande do  
Sul –IFCH/UFRGS.

**Orientador(a):**  
**Prof. Dr. Leonardo Sartori Porto**

**Porto Alegre**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

**Reitor** : Prof. Carlos Alexandre Netto

**Vice-Reitor**: Prof. Rui Vicente Oppermann

**Pró-reitora de Graduação**: Prof<sup>a</sup> Valquiria Link Bassani

## RESUMO

A reconquista da disciplina de filosofia por um espaço próprio no âmbito escolar, ao mesmo tempo em que é um mérito alcançado, é uma obrigação que se faz em mantê-la erguida e respeitada perante um conjunto de disciplinas escolares já consagradas na grade curricular. A reincorporação da filosofia como disciplina obrigatória na estrutura curricular das escolas trouxe consigo a necessidade de se pensar um currículo próprio para esta. Tem-se como apoio para tal a primeira parte do volume 3 das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, documento este lançado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Neste documento ressalta-se a importância de uma formação crítica e cidadã. Desse modo, deve-se analisar o lugar que a filosofia ocupa no contexto dos saberes humanos e a relação, assim, estabelecida com a atitude daquele que a leciona. As curiosidades humanas se fazem presentes e cabe ao professor de filosofia acolhê-las, a fim de que não sejam negligenciadas no espaço escolar, ao mesmo tempo em que, a Filosofia, por si só, dispõe de subsídios para que assim se proceda. Compreender o que é filosofia faz-se imprescindível para que essa dimensão seja explorada, permitindo-se, desta maneira, uma interdisciplinaridade escolar. Uma estratégia para tanto é partir de definições implícitas, o que fornece um bom auxílio nesse sentido. Outra estratégia é a de caracterização, tomando-se algumas características relevantes à Filosofia. Nesse sentido, tem-se que a Filosofia dispõe de um caráter conceitual para a resolução de seus problemas, os quais, por sua vez, também devem ser corretamente compreendidos. Uma vez que se tem constatado que o ser humano dispõe de uma estrutura conceitual, a qual lhe é inerente, cabe considerar sua capacidade de elaboração conceitual e, assim, emoldurar sua função como disciplina de um espaço escolar. Seguindo essa linha de raciocínio, tem-se uma distinção importante entre uma lógica e uma psicologia do conceito, ambas relacionadas entre si e que constituem o cerne da didática. Aplicadas à Filosofia, pode-se desenvolver um trabalho escolar pautado na argumentação e no desenvolvimento de mapas conceituais. Essa metodologia de trabalho está de acordo com o que é pretendido pelo MEC, a saber, o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã, bem como, contempla a abrangência de qualquer um dos conteúdos por ele propostos. O trabalho realizado no último estágio mostrou mais nitidamente a evolução dos alunos quanto à formação cidadã e de senso crítico. Isso se deve a um trabalho mais intenso no que diz respeito ao uso de um desenvolvimento

argumentativo e conceitual. O seguimento fiel ao componente curricular da escola também teve seus objetivos alcançados, atendendo a uma variedade de conteúdos, pôde-se atingir os diferentes interesses e curiosidades dos alunos, bem como, desenvolver as habilidades no que diz respeito ao emprego de uma didática própria nas aulas de filosofia. Os resultados obtidos quanto ao progresso das turmas foi satisfatório, levando-se em consideração a reduzida carga horária da disciplina. Ao final do estágio os alunos estavam mais engajados e atentos diante dos problemas que lhes eram apresentados. As evidências extraídas das análises dos trabalhos dos alunos mostram que o aspecto conceitual e argumentativo da Filosofia fornece ferramentas para a resolução de problemas de qualquer ordem, não apenas os filosóficos.

**Palavras-chave:** Filosofia – Didática – Conceitos - Argumentação

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|                          |  |
|--------------------------|--|
| CEB                      | Câmara de Educação Básica                    |
| CNE                      | Conselho Nacional de Educação                |
| ENEM                     | Exame Nacional do Ensino Médio               |
| MEC                      | Ministério da Educação e Cultura             |
| Orientações Curriculares | Orientações Curriculares para o Ensino Médio |
| PCN                      | Parâmetros Curriculares Nacionais            |

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1: Mapa conceitual da primeira turma..... | 24 |
| Figura 2: Mapa conceitual da segunda turma.....  | 25 |

## Sumário

|  |    |
|--|----|
| LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....  | 6  |
| LISTA DE FIGURAS.....  | 7  |
| 1 EMBASAMENTO TEORICO.....   | 9  |
| 2 ANÁLISE EMPÍRICA.....  | 17 |
| 3 CONCLUSÃO.....   | 29 |
| REFERÊNCIAS.....   | 31 |
| ANEXO A <Componente curricular Filosofia I>.....   | 32 |
| ANEXO B <Componente curricular Filosofia II>.....  | 33 |
| ANEXO C <Questões sobre Metafísica>.....   | 34 |
| ANEXO D <Atividade de elaboração textual, aluna Luiza>.....                                | 36 |
| ANEXO E < Atividade de elaboração textual, aluna Karolline >.....                          | 37 |
| ANEXO F <Atividade de introdução às teses empirista e inatista, aluna<br>Luiza>.....       | 39 |
| ANEXO G < Atividade de introdução às teses empirista e inatista, aluna<br>Karolline >..... | 40 |
| ANEXO H <Atividade de análise conceitual e argumentativa, aluna<br>Luiza>.....             | 41 |
| ANEXO I < Atividade de análise conceitual e argumentativa, aluna<br>Karolline >.....       | 42 |
| ANEXO J < Atividade: mapa conceitual, aluna Luiza >.....                                   | 44 |
| ANEXO K < Atividade: mapa conceitual, aluna Karolline >.....                               | 45 |



## 1 EMBASAMENTO TEÓRICO

A obrigatoriedade da disciplina de filosofia esteve ausente das escolas por muitos anos. Em 7 de agosto de 2006 o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o parecer CNE/CEB 38/2006. Com esse parecer a disciplina de filosofia passava novamente a compor o grupo de disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio. Deste modo, fez-se necessário a formulação de um currículo próprio, dando-lhe o seu devido lugar na grade curricular, evitando que esta disciplina seja confundida ou mesclada com qualquer outra. A expressão “disciplina” encontra-se aqui empregada de acordo com Rocha apud Parecer CNE/CEB 38/2006, a saber:

A maioria das escolas [brasileiras] mantém a concepção curricular mais comum, estruturada em disciplinas, entendida estas, na prática, como recortes de áreas de conhecimento, sistematizados e distribuídos em aulas ao longo de um ou mais períodos escolares, com cargas horárias estabelecidas em calendário, sob a responsabilidade de docentes específicos e devidamente habilitados para cada uma delas.

As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) consistem em um conjunto de documentos que apresentam nos moldes atuais a estruturação por disciplinas no Ensino Médio. Esses documentos estão organizados em três volumes, cada qual possui um título distinto e engloba, em consonância, um conjunto de disciplinas. A disciplina de filosofia está inserida no volume 3, cujo título é: Ciências Humanas e Sociais. Diante deste quadro curricular estabelecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) a questão que se põe é como a Filosofia se situa no contexto dos saberes humanos e qual a relação que assim se estabelece com as atitudes daquele que a leciona.

A lei brasileira afirma que a Filosofia é um tipo de conhecimento e seu ensino é vinculado à formação para a cidadania. De acordo com as *Orientações Curriculares* (2006) deve ser prezada uma formação de consciência crítica e de cidadania. Tal orientação não deve ser vista como tarefa exclusiva do licenciado em Filosofia. “Já

não é mais possível ao professor de Filosofia imaginar-se como guardião preferencial da consciência dos estudantes”. Ao fazer tal afirmativa, Rocha (2008, p.52) tem em vista que as *Orientações Curriculares* apresentam tal guia para todas as disciplinas. O que se conclui é que ao se falar em currículo escolar não se deve conceber a aula de Filosofia como um monopólio de formação crítica.

Para Rocha (2008), a disciplina de filosofia visa atender uma exigência singular de explorações e curiosidades humanas. Numa classificação de “curiosidades humanas fundamentais”, Rocha (2008, p. 32) a insere no campo das “curiosidades sobre todas essas curiosidades”, em que ‘essas’ é uma referência as outras curiosidades por ele citadas no que diz respeito às demais áreas do conhecimento presentes no currículo escolar. Há certas questões que naturalmente surgem na vida cognitiva de um ser humano (dada a sua inerente inclinação à curiosidade) e o lugar mais propício para abordá-las é a aula de Filosofia. Caso essas curiosidades que se fazem presentes não forem levadas em consideração e devidamente trabalhadas na aula de Filosofia acabam sendo negligenciadas no espaço escolar. Para haver uma melhor compreensão da importância da interdisciplinaridade, dado esse aspecto de convergência de curiosidades na abrangência da aula de filosofia, faz-se necessário uma reflexão sobre o que é filosofia.

Diante da pergunta “o que é filosofia”, o que se costuma ter em mente é uma definição explícita em resposta a esta questão. “A filosofia é a prática intelectual que estuda os problemas filosóficos”. Este é um exemplo de definição explícita apresentada por Murcho (2002, p. 49), que, como ele mesmo observa, não é muito satisfatória, dado que se pressupõe saber o que é filosofia para compreender o que são realmente problemas filosóficos e como esses são distinguidos dos não filosóficos. Ainda que haja incapacidade de expor uma definição explícita de certa noção, é possível saber do que se está a falar. Tem-se, deste modo, a definição implícita: caso alguém pergunte o que é cor vermelha, o apontar para vários objetos de cor vermelha e dizer que são vermelhos, isso consiste numa definição implícita. A pessoa compreende o que se quer dizer mesmo que não lhe tenha sido dito explicitamente o que é vermelho. A esta definição implícita é dito ser ostensiva, pois se caracteriza pela apresentação de objetos que são X visando explicar o que o termo X quer dizer. Quando se está lendo um texto e ocorre de aparecer um termo desconhecido, mas que é compreendido pelo contexto, trata-se, neste caso de uma definição implícita chamada de não ostensiva ou contextual. Essa explanação de

definições explícitas e implícitas, conforme Murcho (2002) descreve, mostra que não apenas as primeiras são as verdadeiras definições, como se poderia pensar num primeiro momento. Uma definição implícita de filosofia constitui a melhor maneira de se poder saber o que é filosofia, destaca Murcho (2002). Mesmo assim, pode-se fazer uso do que se chama de caracterização como auxílio nesta tarefa de compreender o que é Filosofia. Trata-se, assim, de se salientar algumas características relevantes desta disciplina e explicar, sem pormenores, em que consiste o estudo da Filosofia. Na tentativa de esclarecer o que é Filosofia, torna-se importante, além de apresentar uma caracterização da mesma, fazer presente os vários problemas filosóficos bem como oferecer alguns instrumentos filosóficos primordiais – tais como as noções de definições e caracterização já apresentadas – as quais permitiram ensaiar os primeiros passos na filosofia, delineia Murcho (2002).

Assim como outras disciplinas apresentam teorias na perspectiva de resolver os problemas dos quais se ocupam, também na Filosofia se desenvolve teorias, ou seja, teorias filosóficas. Estas são por vezes chamadas de doutrinas, ou sistemas. Nesse sentido, um aspecto fundamental para a Filosofia é o combate à vagueza e à ambigüidade, pois um critério para se fazer bem um estudo filosófico é saber com exatidão a proposição que se quer expressa com determinada frase. A clareza se põe, assim, como uma característica indispensável para o bom funcionamento filosófico. Nesse sentido, também a honestidade desempenha um papel importante. É se comprometendo com as proposições que se expõem e expressá-las com clareza para que outras pessoas possam compreendê-las e analisá-las criticamente que se constrói a qualidade filosófica.

A Filosofia não tem um caráter empírico. Os problemas da Filosofia diferenciam-se dos problemas da ciência pelo seu caráter conceitual, pela sua generalidade. Assim, afirma Murcho (2002, p.57): “Qualquer problema com suficiente generalidade, de caráter conceptual, e para a solução da qual não exista qualquer ciência pode ser um caráter filosófico”. A filosofia, quando necessário, toma emprestado dados empíricos coletados pela ciência. No entanto, ela própria não faz levantamento desses dados. Não é da alçada da Filosofia fazer trabalho científico de campo, ou experiências de laboratório, ou levantamentos estatísticos. O projeto original da Filosofia consiste exatamente em apresentar explicações que satisfaçam a curiosidade humana sobre os aspectos mais gerais da estrutura conceitual do ser humano, destaca Murcho (2002). Seguindo esta linha de

pensamento, pode-se recorrer a Rocha (2008), que fala em lógica e psicologia de conceitos. Refere-se, nesse contexto, a uma importante distinção, a saber: *lógica do conteúdo* e a *lógica da aprendizagem*. A primeira diz respeito ao âmbito dos conhecimentos, dos conceitos. Já a segunda diz respeito à esfera do processo de assimilar que se dá pelo estudante. Tal distinção está presente em Vigotsky e Piaget, que falaram acerca de uma ligação entre uma *lógica* e uma *psicologia do conceito*, o cerne da didática, conforme observa Rocha (2008). “No ensino de Filosofia precisamos estar atentos às relações entre os aspectos *lógicos* e *psicológicos* do conceito em transposição”. Enfatiza, assim, Rocha (2008, p.106). Por um lado, têm-se os conteúdos, estruturados por um modo específico, seja por nível de complexidade, seja por uma hierarquia de formação de classes desses conteúdos, etc. Por outro lado, há o estudante, o qual dispõe de seus esquemas conceituais, que, por sua vez, estabelecem a lógica de aprendizagem. Dessa forma, Rocha (2008) alerta que o ponto de partida para a assimilação dos conceitos, não só da disciplina de filosofia, embora seja esta a de interesse nesta explanação, provém de conceitos que já compõem um esquema conceitual. Falando-se em didática, é fundamental a consideração desse esquema conceitual pelo professor ao desenvolver uma aula de filosofia, visto que um estudo de Filosofia requer seu aspecto conceitual. Tem-se, assim, uma *lógica de aprendizagens*, responsável pelos artifícios de assimilar do conteúdo, este entendido como áreas particulares do conhecimento; e, vinculado a esta, a *lógica do conteúdo*, que abrange uma organização intrínseca de uma área específica do conhecimento. Essa exposição que Rocha (2008) faz, contribui, levando-se também em consideração a apresentação de Murcho (2002) sobre o aspecto conceitual da Filosofia, para uma melhor compreensão do que se deve ter em vista ao se pretender desenvolver uma atividade acerca de conceitos e estrutura lógica, por assim dizer, em uma aula de filosofia. No que diz respeito a problemas filosóficos, conforme referido anteriormente; a questão que se põe agora é saber o que se quer dizer ao assim se pronunciar.

Seguindo a abordagem de Murcho (2002), a Filosofia se encontra organizada em áreas distintas, cada qual com seus respectivos problemas filosóficos, embora haja problemas que aparecem em várias áreas filosóficas. Falando-se em uma área, mais especificamente, da Filosofia, tem-se na Ética (uma dos diversos campos da Filosofia), por exemplo, questões sobre aborto e eutanásia que podem formular um

problema filosófico. A questão “O aborto é um mal que deve ser combatido?” constitui um problema filosófico (pode-se dizer um problema ético). Uma abordagem filosófica para essa questão exige uma reflexão com fundamentação racional, destaca Murcho (2002). Recorre-se, para isso, aos argumentos, uma ferramenta que permite sustentar as posições adotadas, ou seja, na Filosofia não se é dado se contentar com meras opiniões. Num trabalho filosófico é exigido o estudo desses argumentos e uma análise crítica dos mesmos. A Filosofia é, por assim dizer, um diálogo crítico que se estabelece com os outros, delineia Murcho (2002).

Outra disciplina filosófica é a Epistemologia ou Filosofia do Conhecimento. Problemas sobre conhecimento têm sido abordados também em outras áreas, que não filosóficas. A questão que se põe é como distinguir um problema filosófico de conhecimento de um não filosófico. É o caráter conceitual da Filosofia que orienta tal distinção. A psicologia cognitiva tem realizado investigações no que diz respeito à maneira que os seres humanos estruturam as várias facetas do conhecimento humano. Os problemas que se abordam na Epistemologia ou Filosofia do Conhecimento não se estabelecem na ordem do fenômeno do conhecimento tal como este se dá propriamente nos seres humanos. Os problemas epistemológicos são mais gerais e de caráter conceitual, expõe Murcho (2002). Outro exemplo de problema epistemológico é: “o que é o conhecimento?” Murcho (2002, p. 61) Uma mera opinião não constitui conhecimento, visto que se pode pensar em algo falso (ter-se uma opinião errada, por assim dizer), mas não se pode conhecer algo falso. A opinião verdadeira, ainda assim, não é conhecimento. Pode-se ter a opinião de que agora são 15 horas, imediatamente se olhar no relógio e este estar marcando 15 horas. Contudo, o relógio pode ter parado de funcionar exatamente às 15 horas do dia anterior, e no exato momento em que eram 15 horas alguém teve a opinião de que eram 15 horas e coincidentemente o relógio marcava 15 horas. O que se nota é que a opinião pode coincidir com a verdade, mas não é conhecimento. O que está em cheque neste problema não pode ser determinado numa investigação de natureza empírica, é a definição de conhecimento que está em pauta. Nesse sentido, uma determinada estrutura argumentativa é que servirá de instrumental para um trabalho filosófico em consonância com o aspecto conceitual da Filosofia.

Uma vez apresentado e explorado conceitualmente e argumentativamente o que é Filosofia, compreende-se melhor a sua tarefa como disciplina em sala de aula. A função interdisciplinar que a Filosofia mantém com as demais disciplinas

escolares se estabelece na medida em que proporciona um espaço de razões e argumentos acerca dos conceitos primordiais da experiência humana. Deste modo, a aula de filosofia é o lugar ideal para a análise conceitual de termos utilizados nas demais disciplinas, mas sem receber tal abordagem nestas. Alguns exemplos são: verdade, número, causa, infinito, ser, etc., conforme Rocha (2008). As perguntas que se põem através da exploração desses conceitos colocam o mundo diante das capacidades humanas de argumentação, trazem o mundo como um todo à avaliação, ainda que seja um tanto precário o cumprimento desta atividade. “As respostas da Filosofia comportam sempre uma abertura, pois dizem respeito ao modo como lidamos com as nossas convenções mais profundas”, observa Rocha (2008, p. 35). Mas isso não deve ser encarado como um empecilho. Para Rocha (2008), a aula de filosofia encontra espaço no âmbito escolar justamente por haver certas exigências que se estabelecem devido aos processos argumentativos e cognitivos humanos; somente nesta aula é que se pode dar a acolhida oportuna para conceitos, temas, problemas que surgem nas demais disciplinas escolares. O mapeamento conceitual e o desenvolvimento da habilidade de argumentação são, nesse sentido, essenciais.

A consciência crítica, ou senso crítico, por um lado, é fruto de um aprendizado, é o produto de um processo de estudo; por outro lado, todo ser humano a possui ainda que minimamente, dado o simples fato de que este é basicamente dependente de *informações* para orientar as decisões diárias. Nesta tarefa de administrar informações institui-se um tipo de mecanismo ou filtro que regula ou valida as informações recebidas. Nesse processo de cálculo das informações, acreditar em tudo foge ao equilíbrio de razoabilidade, assim como foge deste equilíbrio o seu oposto, de duvidar de tudo. Ser crítico, num critério satisfatório de exigência, é ser racional, e isso só é alcançado pelo esmero, consoante Rocha (2008). Deste modo, falar em formação de consciência crítica exige a presença de conteúdos, instrumentos e metodologias para tal. A Filosofia com seu aparato argumentativo e de análise conceitual proporciona tal desenvolvimento. Mas ela não deve ser vista como única nesta tarefa. A disciplina de filosofia tem, assim, sua função bem definida e não deve interferir no que diz respeito à parte de contribuição das demais disciplinas. Também ao professor de filosofia cabe a responsabilidade de não interferir na tomada de posição de seus alunos. Ajudá-los a elaborar seus argumentos de forma neutra, ou seja, sem defesa de uma posição em detrimento de

outra; fará com que os alunos sejam contemplados com uma formação de consciência crítica e cidadã. O professor de filosofia tem, dessa maneira, a obrigação de apresentar razões a favor e contra determinada posição. Há, por exemplo, razões a favor e contra o aborto. Se o professor tem como posicionamento pessoal ser contra o aborto, não poderá somente apresentar razões que sustentem tal posicionamento. Os argumentos devem ser apresentados nos dois sentidos, a favor e contra, para que o aluno construa seu próprio argumento. Caso contrário, o professor não estará sendo fiel, pode-se assim dizer, aos princípios filosóficos.

Considerando-se o que se tem visto e analisado até aqui, a respeito da concepção de Filosofia e seu ensino, surge, assim, a dúvida de que se isso está de acordo com as sugestões curriculares do MEC. Sugestões porque, de fato, o MEC se restringe a isso, as escolas exercem praticamente a autonomia sobre o currículo escolar, observa Rocha (2008). Não há um controle curricular direto e preciso. Uma forma de controle são os programas de vestibulares, bem como o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), cujo objetivo deste último se direciona mais especificamente para tal perspectiva, conforme o nome sugere. Quanto à formação de consciência crítica e cidadã, é um dos aspectos que se destaca em todos os documentos das *Orientações Curriculares* (2006), não somente na disciplina de filosofia, defende Rocha (2008). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) cita-se a importância de uma perspectiva interdisciplinar e a contextualização dos conhecimentos.

Nas *Orientações Curriculares* (2006), mais especificamente no capítulo “Conhecimentos de Filosofia” é apresentada uma lista de conteúdos que servem de guia para o preparo das aulas. “Tomando a sério a idéia de “sugestão de conteúdos”, ficamos autorizados a decidir o que e como trabalhar observando a orientação que a aula de Filosofia na escola média não pode ser apenas uma simplificação do curso de licenciatura em Filosofia”, enfatiza Rocha (2008, p. 81). O próprio documento em que é apresentada a lista de conteúdos observa que não se faz necessário trabalhar todos os itens citados, nem mesmo de maneira idêntica a que é trabalhada nos cursos de graduação. Levando em consideração que a disciplina de filosofia ocorre em um período por semana, no máximo dois, dependendo do regimento escolar, torna-se pouco proveitoso e extremamente fatigante pretender abraçar a todos os conteúdos propostos. Ainda que se faça necessário uma seleção de conteúdos, alguns deles podem e devem ser vistos

como habilidades, a saber, o caráter conceitual e argumentativo que se fazem indispensáveis para uma boa evolução daquilo que se pode esperar ao longo das aulas de filosofia.



## 2 ANÁLISE EMPÍRICA

O local em que realizei meus estágios foi a Escola Estadual Ernesto Dornelles. No ano de 2010 ocorreu uma alteração em relação à carga horária da disciplina de filosofia, que de dois períodos semanais passou a ser de um, e no período letivo da escola, que de anual passou a ser semestral. Deste modo, cada semestre passou a ter seu respectivo componente curricular: o *componente curricular Filosofia I* (conferir anexo A) é aplicado aos alunos do primeiro semestre do primeiro ano do ensino médio; e o *componente curricular Filosofia II* (conferir anexo B) é referente aos alunos do segundo semestre do primeiro ano do ensino médio. Ou seja, é a soma desses dois componentes curriculares que equivale ao total de conteúdos trabalhados no primeiro ano do ensino médio. A estrutura semestral da escola fez com que eu trabalhasse nos meus dois últimos semestres de estágio com alunos do nível Filosofia I e alunos do nível Filosofia II, nos semestres de 2010/1 e 2010/2 respectivamente. Devido à redução da carga horária, trabalhei com duas turmas ao invés de uma durante esses dois semestres.

Início, assim, minha explanação fazendo uma abordagem do estágio realizado neste semestre, em 2010/2 e posteriormente, ou quando for necessário, recorrerei ao estágio do semestre anterior, 2010/1 e, ainda, se for o caso, ao estágio do semestre 2009/2.

O estágio de 2010/2 compreendeu um período de três meses de aulas dadas antecedidos de duas semanas de observação. O professor Davi trabalhou a *Alegoria da Caverna* com as duas turmas. Eu dei seqüência ao conteúdo trabalhando o problema da origem das idéias em Platão. Um dos tópicos do currículo era Mundo das idéias em Platão. Como no semestre anterior eu havia trabalhado argumentação com esses mesmos alunos, a opção de trabalho que fiz foi selecionar um texto que permitisse a revisão deste conteúdo e ao mesmo tempo pudesse ser incorporado às aulas do atual semestre como habilidade, mediante desenvolvimento progressivo

desta, de acordo com o exigido no componente curricular. Observo que o tópico “Mundo das idéias em Platão” tratou de um conteúdo que foi desenvolvido em partes, sendo concluído no último mês de estágio.

Quanto à questão da argumentação, poucos alunos se lembravam da formalização de um argumento. A questão a eles proposta foi a seguinte: Formalize o argumento de Menon que Sócrates chama de capcioso<sup>1</sup>. Porque Sócrates considera este argumento capcioso? Esta atividade foi feita no *quadro verde* com a participação dos alunos. Primeiramente lembrei-os o que era um argumento: as partes de que era composto e a função de cada uma delas. Expliquei ainda o que era formalizar um argumento e que este era um método de reconhecimento de cada parte, das premissas e da conclusão, dando, assim, uma melhor visibilidade do argumento presente no texto. Para facilitar a tarefa coloquei um exemplo bem simples no quadro. Pedi que identificassem, nesse exemplo, as premissas e a conclusão. Assim, partimos para a resolução do exercício, houve alguma dificuldade até que por fim se chegou à seguinte estrutura de argumento: *Premissa 1*: O que o homem sabe, ele sabe e não necessita buscar. *Premissa 2*: O que o homem não sabe tampouco sabe o que está buscando. *Conclusão*: Ao homem não é dado buscar o que sabe nem o que não sabe. A segunda parte deste exercício consistia em fazer o aluno perceber que há razões para não aceitar tal argumento. Com o objetivo de desenvolver a habilidade argumentativa, procurei trazer sempre presente tanto as razões a favor de uma determinada posição quanto as contrárias a essa. Ou seja, apresentar quais razões se tem para aceitar uma tese e quais razões para negá-la. Isso tornou possível que os alunos desenvolvessem a defesa de suas próprias posições, como veremos adiante com a apresentação dos trabalhos dos alunos. Ainda que de modo lento, o resultado foi satisfatório, visto que a carga horária reduzia não permitia grandes avanços, como se poderia pretender.

Essa tarefa de estruturação de argumentos surtiu bons resultados: ao final do estágio os alunos já estavam mais seguros para desenvolver um tema proposto de forma argumentativa e não se incomodavam com as diferentes defesas feitas pelos colegas. Era possível, de forma mais eficaz, um diálogo de análise crítica, os alunos

1. Foi dada a seguinte definição de ‘capcioso’ aos alunos: indivíduo ou coisa que procura induzir a engano.

se permitiam, por assim dizer, um cálculo de razões. O que é interessante de se notar, é que, tanto Murcho (2002) quanto Rocha (2008) defendem a argumentação como um instrumento de trabalho filosófico. Nas *Orientações Curriculares* (2006) fala-se em consciência crítica e formação cidadã. Percebi, com o desenvolvimento das aulas neste estágio de 2010/2, que estes elementos estão interligados e ancoram-se mutuamente. Falar ao aluno que ele deve ter senso crítico, que consiste em ter discernimento e não se deixar levar pelas opiniões alheias, que é saber distinguir uma boa escolha de uma má, que ter senso crítico é saber que o correto a se fazer é ir para a aula e não ficar fumando maconha na praça, etc., tudo isso, assim apresentado, não passa de puro palavreado. Entendo que seja disso que Rocha esteja tratando quando diz ser inútil falar em consciência crítica sem oferecer métodos, instrumentos e conteúdos que possibilitem o seu progresso; pois, pode-se considerar que minimamente todo ser humano possui senso crítico. Assim, considero que é pretendido pelas *Orientações Curriculares* (2006) que o aluno que conclui o ensino médio tenha alcançado um patamar de consciência crítica e não estacionado num nível primitivo desta. Essa atividade argumentativa que se faz presente em Filosofia exige que o aluno seja capaz de ouvir, por assim dizer, diferentes argumentos, com defesa de opiniões não iguais as suas. Pude perceber ao longo das aulas essa evolução, aspecto esse que contribuiu naturalmente para uma formação cidadã, tal como reivindicam as *Orientações Curriculares* (2006). O respeito pela opinião alheia se estabelece na medida em que o aluno necessita exercitar a sua capacidade argumentativa. O aluno percebe que seus colegas também têm boas razões para defender uma posição distinta da sua. Nota, ainda, que as razões pelas quais defendia determinada tese, esta que ele considerava tão vigorosamente defensável, são, na verdade, extremamente frágeis e questionáveis. Deste ponto de vista, é possível concordar com Rocha (2008) quando afirma que não se pode atribuir ao professor de filosofia o ônus de “guardião preferencial da consciência dos estudantes”. A aula de filosofia contribui para a formação crítica e cidadã do aluno com a parcela que lhe cabe, sem ter que recorrer a conteúdos específicos ou métodos disciplinadores. Por exemplo, pode-se achar que uma forma de disciplinar é ensinar todos os argumentos que se opõem a legalização do aborto e nem sequer mencionar um argumento que tenha por defesa a sua legalização. Tal perspectiva, ainda que se tenha trabalhado com argumentação, não corresponde ao caráter argumentativo da filosofia proposto por Murcho (2002) e Rocha (2008) e está muito

longe de satisfazer os critérios de consciência crítica e cidadã previstos em documento, conforme as *Orientações Curriculares* (2006).

Dando seqüência ao relato do que foi desenvolvido nas primeiras aulas, além da questão acima mencionada, foram respondidas mais outras quatro, todas elas postas no quadro verde, a saber: 1. O que significa “experiências sensíveis”? 2. Qual a posição defendida por Platão em relação a origem das idéias? 3. Sócrates diz que a alma jamais é destruída. Qual a importância dessa crença na posição defendida por Platão? 4. Quais são os critérios para que a alma, recordando uma única coisa, encontre também todas as outras? Essa resposta procura mostrar o quê? O suporte textual para responder estas questões está assim titulado: “Como buscar o que se ignora”. Os alunos da primeira turma desenvolveram bem essa tarefa, embora tivessem certa dificuldade com o vocabulário do texto a eles entregue. Auxiliei-os neste sentido. A correção destas questões teve a participação de uma parte da turma, outra parte, em menor número, esteve desinteressada. As respostas dos alunos a essas questões não foram recolhidas. Os alunos participaram verbalmente a partir das anotações feitas em seus cadernos.

Comecei por selecionar e extrair trechos de textos, tornando-os menos densos para possibilitar a leitura dos mesmos em aula. Procurei reeditar os textos, tornando os mais sucintos e objetivos. O material que utilizei, assim, para trabalhar nas primeiras aulas foi do livro *Antologia ilustrada de Filosofia*. Este livro tem a grande vantagem de apresentar destacadamente o problema e a tese filosófica. Contudo, os alunos tiveram dificuldade com o vocabulário. Isso foi contornado com a meu auxílio que eles próprios solicitavam pelo não entendimento no ato da leitura. Nessa turma, a do meu primeiro horário, os alunos eram mais concentrados e empenhados. Na segunda turma, referente ao meu segundo horário, os alunos eram muito mais dispersos e agitados. O que contribui para isso era o fato de ser formada por 48 alunos, enquanto que na outra turma havia somente a metade de alunos. A turma maior foi dividida ao meio somente no segundo mês de estágio, quando o estagiário Artur assumiu uma parte e eu permaneci com a outra. A turma com 48 alunos pouco deu atenção ao conteúdo, o mesmo que fora trabalhado na turma anterior. Assim, elaborei uma aula que visava suscitar no aluno uma reflexão em forma de discussão. Passei um saco não transparente em que cada aluno retirava uma tira de papel com uma pergunta. Embora a pergunta fosse a mesma para todos, tal método didático despertou curiosidade nos alunos. Nesta mesma tira de papel, no verso da pergunta

cada aluno deveria comentá-la, escrever algo sobre a pergunta. O exercício não era responder a pergunta, mas, sim, o que pensavam sobre ela. A pergunta a eles posta foi a seguinte: O que é a vida senão nascer, crescer, reproduzir e morrer? Eu recolhi as tiras de papel, agora com algo escrito no verso. Em seguida solicitei que falassem sobre o que tinham escrito e o que mais pensavam sobre tal questão. Atentei ao fato de que a pergunta posta nestes termos possuía o caráter de induzir, de exigir concordância em relação a certa posição, a saber, que a vida se restringe ao nascer, crescer, reproduzir e morrer. Os alunos contribuíram ativamente, possibilitando uma aula dinâmica e proveitosa. O desenvolvimento dessa aula permitiu aos alunos a visibilidade da proximidade da filosofia com as suas vidas, por assim dizer. A discussão se estendeu de modo a criar vínculo com o conteúdo trabalhado na aula anterior, conexão esta estabelecida por um aluno ao falar da importância do conhecimento. Assim, tendo despertado as curiosidades dos alunos, pude desenvolver uma aula dinâmica sem perder a ligação com a aula passada. Tanto Rocha (2008) quanto Murcho (2002) fazem referência à curiosidade como algo visado pela Filosofia. Rocha coloca a Filosofia na categoria de “curiosidades sobre todas essas curiosidades”, lembrando que ‘essas’ refere-se às curiosidades presentes nas demais disciplinas escolares. Um dos pontos fortes do debate dessa aula foi o fato de que conhecemos pessoas, fazemos amizades. Surgiram, assim, questões a esse respeito: “porque fazemos amizades com umas pessoas e com outras não?”, “Escolhemos racionalmente nossos amigos?” Assim, notei que os alunos trazem consigo, sim, curiosidades e precisam ser devidamente acolhidas.

Os alunos da primeira turma trabalharam, neste dia, o texto *A metafísica é a ciência do ser*, respondendo um conjunto de questões que foram respondidas e a mim entregues no final da aula. As questões tinham como objetivo orientar a leitura do texto. A metodologia empregada nesta aula ainda era um resquício do estágio do semestre anterior a este. Os alunos revelaram grandes dificuldades com a compreensão do texto, ao mesmo tempo em que, de forma geral, preocupavam-se apenas em buscar a resposta no texto de maneira literal, assim, percebi que era preciso abandonar, de vez, esse método. Afinal, isso não pode ser, de modo algum, um método para formar uma estrutura conceitual. Tive que me desprender do texto e fazer uso de exemplos para tornar mais compreensíveis termos como “ser”, “essencial”, “acidental”. As questões foram escritas no quadro verde e são as seguintes: 1. Conforme o texto, qual a tarefa da Metafísica, ao que ela se propõe? 2.

O que significa dizer que o ser de uma coisa coincide com a sua substância? 3. Está presente no texto uma distinção entre ser accidental e ser-enquanto-ser. Explique-a. 4. De que modo o termo ser é referido? Por quê? 5. Faça uma análise do sexto parágrafo e redija um pequeno texto sobre o que você entendeu desse parágrafo. 6. A metafísica ocupa-se do ser como substância. Trace o raciocínio que permite chegar a essa conclusão. A resposta dada pela aluna Luiza a questão 1 foi a seguinte: “ A Metafísica estuda e elabora as respostas que a ciência não tem. Analisa de modo abstrato a noção de realidade. Considera o ser-enquanto-ser como um universal, objeto de investigação” (conferir anexo C). Nota-se que a primeira afirmativa feita pela aluna não consta, propriamente, no texto de consulta. Faltou-lhe, assim, apresentar as razões presentes no texto que corroboram para sua afirmativa, em que sentido estava empregando tal afirmativa. As frases seguintes são pertinentes ao texto, mostram que a aluna teve a compreensão esperada para tal atividade, soube extrair pontos relevantes e sintetizá-los. O texto apresenta razões para as defesas ali presentes. Faltou habilidade, por parte da aluna, de fazer uso dessas razões para a fundamentação de sua resposta. O mesmo se observa nas questões seguintes. Na questão 2 a aluna apresenta substância e essência como sinônimos: “A substância, essência, não pode deixar de estar presente, caso contrário a coisa se transforma em outra” (idem). Essa dificuldade de compreensão de conceitos foi bastante intensa nas primeiras aulas. O texto era um tanto sofisticado para o nível desses alunos, o que percebi ao explicá-lo em aula. Essa aluna procurou assimilar o conteúdo para então escrever uma resposta, não se detendo a uma mera cópia do texto, contudo, considerou apenas uma parte do texto, o que impossibilitou um esclarecimento maior em relação a essa questão. A resposta a questão 3 foi: “O ser-enquanto-ser, é. Uma coisa universal e substancial. E o accidental está, mas poderia não estar. Casualidades, eventualmente presentes” (idem). Essa resposta mostra que a aluna captou a noção básica desses conceitos presentes no texto. A questão 4 foi respondida da seguinte forma: “O termo ser possui muitos e diferentes significados, mas todos se referindo a um único princípio: relacionar o ser com a substância. No caso da Metafísica, o ser é a própria substância” (idem). Vê-se que a última afirmativa da resposta dada a essa questão foi precipitada, o texto não afirma isso, todo o seu desenvolvimento mostra que há uma íntima ligação, por assim dizer, entre ser e substância. Disso não se segue, como a aluna afirma, que “o ser é a própria substância”. Na questão seguinte a aluna comentou o parágrafo 5 e não 6, repetindo

a mesma falha da resposta anterior: “ O termo “ser” é usado em vários sentidos, mas todos eles o relacionam de alguma maneira com “substância”, desde que ser é a própria substância, passando por ser como característica de substância até a negação da substância” (idem). A questão 6 foi respondida corretamente, o que deveria ter auxiliado a aluna na correção de seu erro anterior: “Os seres serão objetos de uma ciência. A ciência tem como objeto o que é primeiro. Se esse primeiro é a substância, então esta ciência (Metafísica) deve ocupar-se do ser como substância” (idem). Corrigi o equívoco feito pela aluna auxiliando-a com um comparativo entre a última questão e as duas anteriores.

Os alunos desta turma receberam, na aula seguinte, um texto menos complexo, também sobre metafísica aristotélica, para ser lido e a partir disso ser elaborado um texto reflexivo. A tarefa mais precisamente foi a seguinte: Faça uma reflexão deste texto, valendo-se do que foi discutido e abordado em aula. Apresente razões e justificativas para defender sua(s) posição(ões). Escreva, no mínimo 15 linhas. Essa atividade não foi realizada em aula pela primeira turma.

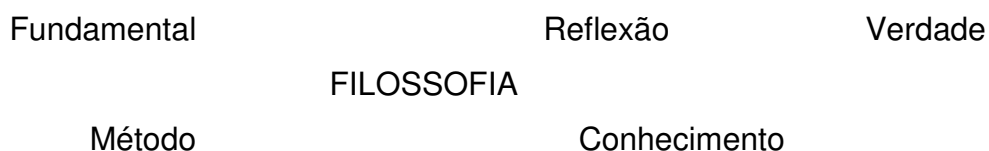
Referente a esse trabalho, a aluna Luiza desenvolveu seu texto com autonomia, fazendo uso de sua estrutura conceitual, mostrando a compreensão que teve do texto lido sem se prender a ele, observa-se a seguinte passagem: “O saber também [é divino], porque abre nossas mentes, destrói preconceitos, norteia, elucida, nos torna melhores” (conferir anexo D). E entre parênteses observa que há também um mau uso do saber. Pode-se observar que a aluna, com isso, está dando os primeiros passos para uma atividade de conceituação. O texto apresenta uma estrutura argumentativa, mostrando as razões que conduzem a determinado pensamento. Ao colocar o seu posicionamento, no entanto, a aluna o encerra por meio de uma pergunta, não apresentando uma defesa propriamente dita e razões para tal: “Só pela metafísica nos aproximamos de Deus?” (idem). Já a aluna Karolline, soube extrair aspectos importantes do texto lido, ainda que tenha ficado um tanto presa ao mesmo, tendo dificuldade em fazer uso de uma escrita própria. Um trecho em que a aluna conseguiu apresentar sua reflexão de forma mais autônoma foi: “É a ciência que vale em si e para si (sem precisar de algo, que prove que daquela maneira acontece algo, ou terá um resultado)” (conferir anexo E). Faltou a essa aluna a ousadia, por assim dizer, de tomar parte e defender uma posição. Esse foi um trabalho primeiro em que era esperado do aluno um desenvolvimento de texto

argumentativo. A aluna Luiza deu um passo a mais ao arriscar uma tomada de posição, ainda que o vislumbre se tenha feito através de uma pergunta.

Encerrado o primeiro mês de estágio, iniciou-se uma nova etapa: as aulas do mês de outubro foram coordenadas pela estagiária Daiane. Este é o momento em que a turma de 48 alunos é dividida em duas partes. A divisão foi feita em ordem alfabética, do Allan até a Juliana, formou-se uma turma, a qual recebeu a Daiane e eu de professoras. A outra parte da turma teve como professor o estagiário Artur.

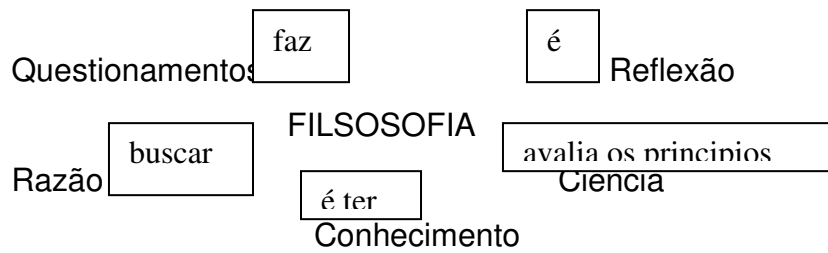
Ao apresentar o componente curricular para a estagiária Daiane decidiu-se que ela trabalharia os tópicos: Questões de metafísica e Questões da razão. Embora não constasse o tópico “O que é filosofia”, visto este já ter sido abordado no semestre anterior, ela julgou importante revisá-lo, além do que permitira introduzir um novo método de trabalho para as aulas de filosofia: os mapas conceituais. Assim, a primeira aula da estagiária Daiane tratou-se uma reflexão sobre o que é filosofia. Os alunos fizeram cada um o seu mapa conceitual que, ao término da atividade foram recolhidos. A estagiária Daiane extraiu dados destes que permitiram a construção de um mapa conceitual no quadro verde, o qual denominou o mapa da turma. Neste mapa a estagiária se esqueceu de colocar termos de ligação entre um conceito e outro, o que não foi propriamente prejudicial, visto que ela explicou e o fez com palavras, conforme figura 1. Lembrei-a deste pequeno detalhe que foi corrigido na segunda turma, conforme figura2. Eu auxiliei os alunos durante a atividade, sempre que me chamavam em suas classes. A maior dificuldade foi técnica: o que escrever aonde, um problema de montagem do mapa conceitual. Também eu, em minha última aula de estágio solicitei um mapa conceitual e os alunos tiveram a mesma dificuldade, nota-se que há alguns erros de montagem. Considero que o importante é que o aluno consiga compreender o que se espera dessa atividade e que apresente um bom desenvolvimento e compreensão dos conceitos. Essa compreensão eles tiveram, havendo, no final do estágio, mapas conceituais muito bons, estabelecendo corretamente a relação entre conceitos, de modo articulado.

Tem-se assim o mapa da primeira turma e segunda turma, respectivamente, os quais foram elaborados no quadro verde:



**Figura1**: mapa conceitual da primeira turma





**Figura2:** mapa conceitual da segunda turma

A primeira aula do mês de novembro foi uma espécie de introdução ao que seria desenvolvido nas aulas seguintes: empirismo e inatismo. Inicialmente fiz um teste experimental: apresentei um pote com água e em seguida acrescentei um pouco de óleo. Os alunos concluíram que o óleo não afundava, ficando a água abaixo deste. Concluída a experiência entreguei uma folha em que constava o argumento referente a tal experiência, bem como uma introdução explicativa da noção de enunciado ou proposição. A atividade proposta aos alunos era responder o que surge primeiro: o argumento ou a experiência. A escolha desse tipo de aula buscou levar em consideração o desenvolvimento interdisciplinar previsto em documentos do MEC e considerado por Rocha (2008). A aula foi dinâmica e animada. Os alunos contribuíram com seus comentários e análises do assunto apresentado. As respostas apresentaram um bom desenvolvimento argumentativo. A resposta da aluna Luiza dada a essa questão esta dividida em duas partes, é na segunda parte que ela apresenta as razões para sustentar o que foi apresentado na primeira parte: “Não lembro o nome do estudioso, acho que era Galileu, que com seu conhecimento e lógica formulou uma experiência sobre a gravidade, mas ele estava tão certo do resultado que nem a testou. E outros depois dele, testaram a tal experiência e comprovaram que funciona” (conferir anexo F). A aluna Karolline apresenta a seguinte defesa: “É possível, sim, formular um argumento sem ou antes de realizar uma experiência usando do raciocínio e da lógica” (conferir anexo G). Ao fundamentar essa sua defesa a aluna afirma que “eu posso dizer que se eu empurrar a porta ela se abrirá” e isso é sabido sem que se precise fazer o teste. Pode-se pensar aqui que a aluna cometeu um equívoco: sabe-se desse fato porque já se realizou a experiência antes e ao pensar, no momento, “se eu empurrar a porta ela se abrirá”, não se trata de um aspecto racional não originário da experiência. No entanto, a aluna pode estar considerando, nesse exemplo, a teoria platônica da reminiscência, de modo que já

nascemos com a razão e que o que fazemos é recordar as idéias verdadeiras. A aluna não desenvolveu o suficiente essa parte da sua resposta.

Na segunda aula deste mês trabalhei o empirismo. O texto de apoio, tanto desta aula quanto da seguinte, foi retirado do livro: Convite a filosofia. Nesta aula, expliquei inicialmente, o conteúdo, fazendo-os entender o texto a eles entregue. Assim, expliquei o princípio da causalidade. Com o uso de uma bolinha de borracha, foi possível mostrar a relação entre força e deslocamento. A tarefa que foi proposta nesta aula foi: O filósofo David Hume se vale de uma determinada concepção de idéia para expor sua teoria empirista. Exponha tal raciocínio. O aspecto avaliado nesta atividade foi a capacidade de conexão seqüencial e coerente dos pontos mais relevantes para a fundamentação de tal concepção.

Na terceira aula abordei o inatismo em Platão. A escolha por este filósofo foi para fazer fechamento com o que havia sido trabalhado já no início do estágio, em relação a doutrina da reminiscência e o mundo das idéias em Platão. Neste dia, foram propostas duas questões: 1. Compare a concepção de idéia presente no sistema filosófico humeano (de David Hume) e a concepção de idéia platônica (de Platão). 2. Qual a tese geral defendida pelos inatistas? Extraia do texto razões que corroboram para que tal tese seja plausível. O objetivo da primeira questão era analisar a capacidade do aluno de distinguir duas concepções distintas de um mesmo termo, ao mesmo tempo em que explorava esse aspecto que se faz presente na Filosofia. A segunda questão visava abordar o conteúdo de maneira que o aluno extraísse o que servia de fundamentação para a tese em pauta ao modo de Platão. A resposta da aluna Luiza à primeira questão foi: “Para Hume, a partir das experiências e percepções associadas se criam as idéias. Ou seja, são resultados do viver diário. Mas para Platão, a idéia já existia antes de ser pensada por alguém. As idéias para ele são modelos únicos, eternas, imutáveis e perfeitas. Que usamos como base para classificar e distinguir tudo quanto no nosso mundo é múltiplo e imperfeito” (conferir anexo H). A resposta foi sucinta, destacando os elementos que caracterizam e distinguem as duas concepções de idéia. A resposta da aluna Karolline quanto a essa questão também está bem estruturada, ela apresenta um acréscimo em relação à resposta da Luiza, na segunda parte que diz respeito à concepção de idéia conforme Platão, destacando que “através da filosofia essas idéias são lembradas”. Em que ‘essas’ se refere as “idéias verdadeiras”, “que possuem uma realidade própria entre si” (conferir anexo I). A aluna Luiza torna presente a teoria da reminiscência na sua

resposta a questão 2. Conforme o texto, a aluna se vale do mito de Er para fundamentar a tese: “Que já nascemos com o conhecimento. Ele foi adquirido no mundo das idéias que é visitado pelas almas durante a transmigração de um corpo para o outro. Mas como beberam a água do rio do esquecimento, esqueceram. Usando a razão podem lembrar a verdade que já está neles” (conferir anexo H). A aluna Karolline destaca várias razões, coerente com o texto, que consistem em definições, o que, de certo modo, enfraquece a sustentabilidade da tese, essas precisariam também ser ancoradas a razões, exigindo-se o desenvolvimento de um texto argumentativo para tornar mais robusta a sustentação da defesa. A aluna apresenta os traços de um argumento na parte final da sua resposta: “No diálogo Menon, as verdades matemáticas vão surgindo no espírito do escravo, a medida que Sócrates vai lhe fazendo perguntas e ele vai raciocinando, o escravo nasceu com a razão e o princípio da racionalidade” (conferir anexo I). Pode-se dizer que há uma premissa neste trecho que não foi apresentada pela aluna, e que é essencial para sustentar a tese. Essa premissa implícita é: o escravo que jamais ouvira falar de Geometria, não possui o aprendizado vindo da experiência para demonstrar o teorema.

Por fim, a última aula de estágio, foi um trabalho de revisão de todo conteúdo trabalhado nos três meses de estágio. Este trabalho se constitui de dois exercícios: a primeira tarefa era a realização de um mapa conceitual: Fazer um mapa conceitual se valendo de todo conteúdo visto até o momento. A segunda atividade explorava a capacidade de articulação e contextualização: Fazer um texto de, no mínimo, 20 linhas relacionando os conteúdos vistos. Essa aula foi bem produtiva, os alunos, principalmente os da primeira turma, empolgaram-se e por isso não conseguiram, alguns deles, finalizar a tarefa em aula. Estes me entregaram a atividade algum tempo depois do término da aula. O mapa conceitual da aluna Luiza (conferir anexo J) explora os conceitos mais relevantes desenvolvidos durante as aulas e mostra uma estrutura seqüencial correta. Embora a aluna não tenha apresentado termos de ligação entre todos os conceitos, os apresentados estão coerentes com o que trabalhado em aula e corresponde aos mais centrais. Apenas na parte final, a aluna cometeu um equívoco e escreveu “adquirido” abaixo da palavra conhecimento, que está inserida no retângulo, ao invés de por em cima deste, que estaria corretamente conectando com o conceito Idéias, apresentado no retângulo superior. Como ela estabelece nesse retângulo um ponto de convergência, o termo de ligação “adquirido”

se refere apenas ao raciocínio que é tecido na teoria empirista e não na teoria inatista. A aluna Karolline fez um mapa conceitual bem menos extenso (conferir anexo K) que a aluna anterior. De forma sucinta essa aluna apresentou os conteúdos desenvolvidos no decorrer do semestre. Os termos de ligação foram postos no mesmo contorno em que foram inseridos os conceitos. Ainda que tecnicamente incorreto, a aluna soube destacar os conceitos e relacioná-los corretamente com o conceito central.

Tanto a aluna Karolline quanto a aluna Luiza foram alunas empenhadas e demonstraram interesse nos diversos assuntos abordados ao longo das aulas. Estas alunas tiveram um bom desempenho quanto aos critérios de avaliação e realizaram todas as atividades solicitadas. Ainda que apresentassem dificuldade em alguns aspectos, como visto pela análise de suas repostas às atividades solicitadas, tiveram preocupação em rever seus erros e reelaborar suas respostas. Gostavam de expor seus raciocínios e serem avaliadas sobre os mesmos. A aluna Luiza, por exemplo, após ter me entregue um de seus trabalhos fez questão de comentá-lo comigo. A aluna Karolline, por sua vez, chamava-me freqüentemente em sua classe para ter sua resposta analisada. Embora essas duas alunas se destacassem em relação à maior parte dos colegas, houve uma porcentagem significativa de alunos que tiveram o mesmo nível de aproveitamento. As duas turmas em que realizei o estágio de 2010/2 tiveram um desempenho satisfatório.

### 3 CONCLUSÃO

O interesse dos alunos em relação aos conteúdos é variável e desigual em uma turma. Ainda assim, faz-se, por vezes, necessário trabalhar certos conteúdos. Estes podem se tornar atraentes quando incorporados a atividades dinâmicas e participativas. De modo geral, os alunos gostam de se posicionar e defender suas idéias, eles gostam de opinar e dizer por que optam por um modo de pensar e não por outro. São autênticos e gostam de ter autonomia sobre suas reflexões. Tais características devem ser consideradas e valorizadas ao se planejar as atividades de aula. Comparando o estágio do semestre anterior a este, pude observar que a mudança quanto à metodologia e a maneira de conduzir as aulas contribuíram significativamente para um melhor desempenho dos alunos. A ênfase num trabalho argumentativo e conceitual em consonância com os conteúdos propostos permitiu aos alunos um aprimoramento de consciência crítica e cidadã. Assim, reitero a minha defesa de que, tal como proposto por Rocha (2008) e com base nas *Orientações Curriculares* (2006), o componente curricular da escola deve ser levado a sério e os aspectos argumentativos e conceituais não devem ser negligenciados ao se planejar e executar uma aula de filosofia. O aspecto das curiosidades deve ser posto em aberto e plenamente desenvolvido nas aulas de filosofia. O professor evolui com a evolução de seus alunos. A experiência do meu primeiro estágio me trouxe perspectivas para o segundo e o segundo para o terceiro. Com a finalização deste estágio vejo que há muito ainda por melhorar. Esta consciência de contínuo processo só me foi possível com a nítida visibilidade que tive em relação ao salto dado este semestre. O trabalho em parceria com a estagiária Daiane contribuiu para isso. O apoio e a compreensão dos alunos foram fundamentais para que nós pudéssemos reconhecer nossos erros, seja a ausência da noção de tempo versus quantidade de conteúdo, falta de clareza, etc., corrigindo-os e aprimorando, assim, a cada aula, nossas técnicas e metodologias.

Nesse sentido pode-se falar em didática da filosofia. O ser humano é dotado da capacidade de expressar-se numa linguagem simbólica, representacional e proposicional. Consegue reter informações e as transmitir. Esse modo de manusear, tendo autonomia sobre si mesmo e exercendo um controle, por assim dizer, ao que o cerca, manifesta um equipamento de conceituação, sobre si, sobre o outro e sobre a realidade. O desenvolvimento de sua estrutura conceitual dispõe de certa ordem, de um sistema organizado e articulado. Assim, o aspecto conceitual e o aspecto lógico são fundamentais para o seu desenvolvimento cognitivo. Nesse âmbito, o uso de uma didática própria nas aulas de filosofia permite um aprimoramento do que o aluno já tem pré-disponível como aparato cognitivo. É diante de situações e problemas a serem enfrentados que o sentido dos conceitos vai sendo desenvolvido, em conjunto com um método lógico. A filosofia, ao se valer de uma estrutura argumentativa e

juntamente a essa dispor de um método de conceituação, permite ao aluno uma evolução na sua capacidade de resolução de problemas não só filosóficos, mas de qualquer natureza. Tendo isso em vista, tal como procurei apresentar essa mesma linha de raciocínio no capítulo teórico deste trabalho, desenvolvi as atividades de aula. Dessa forma, fez-se útil, fazer proveito da bagagem intelectual trazida pelos alunos aplicando-lhes as técnicas presentes na didática da filosofia, entendendo-se que a técnica argumentativa permite uma sofisticação no método de conceituação. Ora partia-se do conhecimento prévio do aluno para o desenvolvimento de um conteúdo filosófico, ora o conteúdo filosófico entrava em contato, por assim dizer, com os saberes dos alunos. Entendo que essa estratégia desperta um esforço de investigação no aluno. É permeando esses dois espaços que o aluno reconhece a fronteira que se estabelece entre um e outro. A filosofia tem, assim, a sua didática própria e não deve ser confundida com uma didática primitiva e básica da qual todo ser humano dispõe.

## REFERÊNCIAS

- ROCHA, Ronai Pires. Filosofia de Ensino e Currículo. Petrópolis: [100], 2008.
- MURCHO, Desidério. A Natureza da Filosofia e o seu ensino. Lisboa: [31], 2002.
- Nicola, Ubaldo. Antologia ilustrada de Filosofia: Das origens à idade moderna. São Paulo: [1485], 2005.
- Nolt, John; Rohatyn, Dennis. Lógica. São Paulo: [1105], 1991.
- CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: [4400], 2008.
- MEC. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: [s.n.], 2006.

## ANEXO A - Componente curricular Filosofia I

| Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles – Porto Alegre-RS  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| CURSO DE ENSINO MÉDIO - PLANO DE TRABALHO  |   |   |   |
| COMPONENTE CURRICULAR: FILOSOFIA I   |   | C/H: 20 HORAS   | PERÍODOS 1  |
| PROFESSORES: DAVI V. BOLZAN  |   |   |   |
| Bases do Conhecimento (Conteúdos)  | Competências e Habilidades  | Estratégias de Ensino   | Instrumentos de Avaliação   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que é filosofia;</li> <li>- Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência;</li> <li>- Reflexão filosófica;</li> <li>- Filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade;</li> <li>- Áreas de investigação da filosofia;</li> <li>- Lógica;</li> <li>- Validade e verdade; proposição e argumento.</li> </ul> | <p>1 - Representação e comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ler textos filosóficos de modo significativos;</li> <li>- ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros;</li> <li>- elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo;</li> <li>- debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.</li> </ul> <p>2 – Investigação e compreensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos de modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.</li> </ul> <p>3 – Contextualização sociocultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal – biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aula expositiva;</li> <li>- Pesquisa;</li> <li>- Trabalhos em grupos;</li> <li>- Trabalhos individuais;</li> <li>- Seminários;</li> <li>- Filmes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prova descritiva;</li> <li>- Produção individual;</li> <li>- Trabalho em grupo com apresentação;</li> <li>- Participação.</li> </ul> |

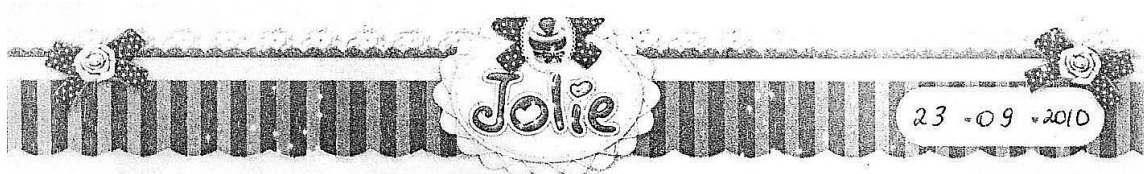


## ANEXO B - Componente curricular Filosofia II

Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles – Porto Alegre–RS

| CURSO DE ENSINO MÉDIO - PLANO DE TRABALHO   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| COMPONENTE CURRICULAR: FILOSOFIA II   |   | C/H: 20 HORAS  | PERÍODOS 1  |
| PROFESSORES: DAVI V. BOLZAN   |   |  |   |
| Bases do Conhecimento (Conteúdos)   | Competências e Habilidades  | Estratégias de Ensino  | Instrumentos de Avaliação   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questões de metafísica;</li> <li>- Mundo das idéias em Platão;</li> <li>1) - A metafísica aristotélica;</li> <li>2) - A metafísicas nos medievais;</li> <li>3) - Questões da razão;</li> <li>4) - Realismo e Idealismo</li> <li>- Inatismo e Empirismo.</li> <li>- Crítica a metafísica na contemporaneidade: Nietzsche, Wittgenstein, Heidegger.</li> </ul> <p style="margin-left: 20px;"><i>Allegoria da Caverna</i></p> | <p>1 - Representação e comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ler textos filosóficos de modo significativos;</li> <li>- ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros;</li> <li>- elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo;</li> <li>- debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.</li> </ul> <p>2 - Investigação e compreensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos de modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.</li> </ul> <p>3 - Contextualização sociocultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal – biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aula expositiva;</li> <li>- Pesquisa;</li> <li>- Trabalhos em grupos;</li> <li>- Trabalhos individuais;</li> <li>- Seminários;</li> <li>- Filmes.</li> </ul> <p style="margin-left: 20px;"><i>1) Língua geral</i><br/> <i>→ textos</i><br/> <i>→ contrapor Platão e Aristóteles</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prova descritiva;</li> <li>- Produção individual;</li> <li>- Trabalho em grupo com apresentação;</li> <li>- Participação.</li> </ul> |

## ANEXO C - Atividade realizada pela aluna Luiza referente as questões de Metafísica: primeira parte.



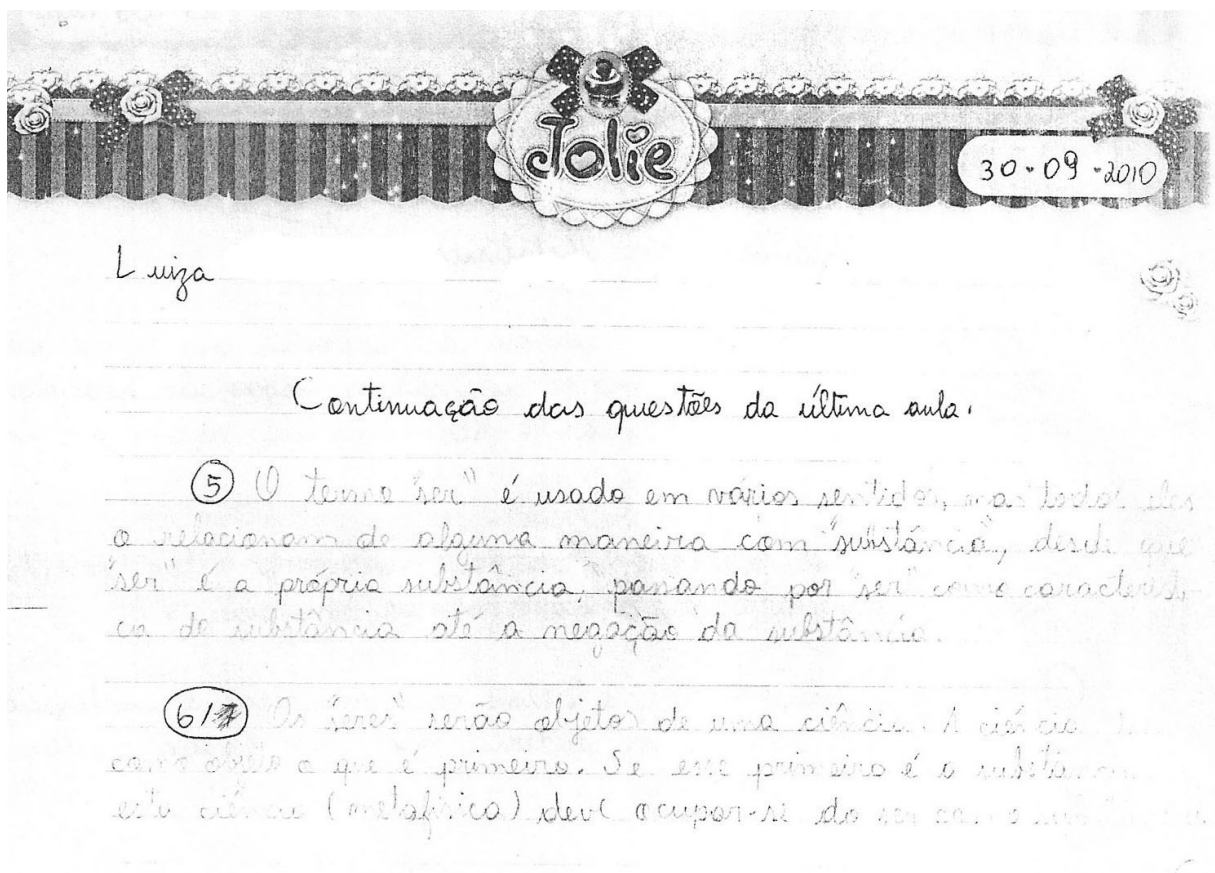
Aluna: Luiza  
Disciplina: Filosofia II

### Questões sobre Metafísica

- ① A metafísica estuda e elabora as respostas que a ciência não tem. Analisa de modo abstrato a noção de realidade. Considera o ser-enquanto-ser como um universal objeto de investigação.
- ② A substância, essência, não pode deixar de estar presente, caso contrário, a coisa se transformaria em outra.
- ③ O ser-enquanto-ser, é. Uma coisa universal e substancial. É accidental, está, mas poderia não estar. Casualidades, eventualmente presentes.
- ④ O termo ser possui muitos e diferentes significados, mas todos se referindo a um único princípio: relacionar o ser com a substância. No caso de Metafísica, o ser é a própria substância.
- ⑤



**ANEXO C - Atividade realizada pela aluna Luiza referente as questões de Metafísica: segunda parte.**



**ANEXO D - Atividade realizada pela aluna Luiza referente a elaboração de um texto reflexivo sobre o conteúdo de Metafísica.**

1,8  
—  
1,7

07/10/2010

Luiza

Tarefa da segunda parte da avaliação

O texto nos diz que a metafísica é a ciência mais elevada, pois nasceria do amor ao conhecimento e sua finalidade seria de acobiar a exigência humana de conhecer a verdade pura. Que a metafísica aproxima quem a faz de Deus.

O amor - especialmente no mais puro sentido do termo - é divino. O saber também, porque abre mentes, destrói preconceitos, mortifica, elucidada, nos torna melhores. (Claro, existe e muito o mal uso do saber, mas que de se saber que toda ação tem uma consequência justa, isso não vai mais acontecer.) Então, amar e conhecer também é divino; e uma ciência que tem isso como ponto de partida idem. Sendo os humanos divinos, afinal fomos criados por Deus (divinos = de Deus), fazendo coisas divinas, como a metafísica, estaremos nos aproximando da nossa essência, Deus.

Creio que não é difícil perceber que concordo com Aristóteles sobre esta questão. Mas deixo a pergunta: Só pela metafísica nos aproximamos de Deus? A pergunta precisa ser respondida! Qual a sua posição a esse respeito e quais são as razões que sustentam sua defesa?

**ANEXO E - Atividade realizada pela aluna Karolline referente a elaboração de um texto reflexivo sobre o conteúdo de Metafísica: primeira parte.**

19.10.10

NOME Karolline

1,7  
1,8

## METAFÍSICA

Segundo Aristóteles a metafísica é a mais elevada ciência, pois não está ligada às necessidades materiais, é a ciência que tende exclusivamente a satisfazer a exigência humana de puro conhecimento. Não nasceu de uma curiosidade e de estupeção que o homem experimental conhece as coisas; nasce de um puro amor ao saber, da sinceridade, madureza e maturação humana, de conhecer o porquê último: de fato prescindindo de qualquer vantagem prática que tal saber possa trazer, o homem ama-o só por ele mesmo. Essa é a mais verdadeira justificativa da metafísica, da metafísica em geral, pelo menos da filosofia classicamente entendida, que é filosofia puramente especulativa, ou seja, contemplativa.

É a ciência que vale em si e para si (vem precisar de algo, que pra ele que daquela maneira, acontece algo, e terá um resultado. Como a matemática (ciência exata)) tem em si mesma o seu fim e, neste sentido, é a ciência "livre" por excelência. As ciências dirigidas a fins práticos não submetidas, não valem em si e para si, mas só a medida que alcançam <sup>o seu próprio fim?</sup> aqueles fins.

Agora estão claras todas as razões pelas quais Aristóteles chama a metafísica de ciência "divina". Apenas Deus pode ter esse tipo de ciência que tem em si mesma o seu único fim. Deus a possui intuitivamente, puramente e de maneira contínua; ao contrário nós, parcialmente, imperfeitamente e de modo descontínuo. Mesmo dentro desses limites, o homem

**ANEXO E - Atividade realizada pela aluna Karolline referente a elaboração de um texto reflexivo sobre o conteúdo de Metafísica: segunda parte.**

tem um ponto de contato com Deus. Então, homem que faz metafísica aproxima-se de Deus. (...) Nesse conhecimento o homem realiza perfeitamente a sua natureza e a sua essência, que justamente, consiste na razão e na inteligência.

**ANEXO F - Atividade realizada pela aluna Luiza referente à atividade de introdução das teses empirista e inatista.**

4/11/10

Nome Luiza

Visto

Como se dá o raciocínio? É a formulação do argumento verdadeiro que fornece subsídios para a realização da experiência ou a experiência que fornece condições para a formulação do argumento verdadeiro? Por que?

Para se realizar uma experiência, se deve ter um objetivo e uma tese. São raras as experiências intencionais ~~ou seja~~ que são feitas sem pelo menos uma pergunta, que é ~~o~~ ~~o~~ um gatilho para os argumentos.

Não lembro o nome do estudioso, acho que era o Galileu, que com seu conhecimento e lógica formulou uma experiência sobre a gravidade, mas ele estava tão certo do resultado que nem a testou. E outros depois dele, testaram a tal experiência e comprovaram que funciona.

— n — n — n — n — n —

11.11.2010

O filósofo David Hume se vale de uma determinada concepção de idéia para expor sua teoria empirista. Exponha tal raciocínio.

Segundo Hume, idéias são associações feitas pela repetição a partir das percepções, que são as sensações obtidas pela experiência.

ⓓ'grafia





**ANEXO H - Atividade realizada pela aluna Luiza referente a atividade de análise conceitual e argumentativa.**

Jolie®

18.11.2010

Aluna: Luiza

① Compare a concepção de ideia presente no sistema filosófico humeano (de David Hume) e a concepção de ideia platônica (de Platão).

② Qual a tese geral defendida pelos inatas? Extraia do texto razões que <sup>razão</sup> ~~corrobora~~ <sub>colaboram</sub> para que tal tese seja plausível.

① Para Hume, a partir das experiências e percepções associadas se criam as ideias. Ou seja, são resultado do viver diário. Mas para Platão, a ideia já existia antes de ser pensada por alguém. As ideias para ele são modelos únicos, eternos, imutáveis e perfeitos. Que usamos como base para classificar e distinguir tudo quanto em nosso mundo é múltiplo e imperfeito.

② Que já nascemos com o conhecimento. Ele foi adquirido no mundo das ideias que é visitado pelas almas durante a transmigração de um corpo para o outro. Mas como beberam a água do rio do esquecimento, esqueceram. Usando a razão podem lembrar a verdade que já está nelas.

**ANEXO I - Atividade realizada pela aluna Karolline referente a atividade de análise conceitual e argumentativa: primeira parte.**

1) David Hume, defende a tese empirista, que diz que nosso conhecimento começa através da experiência dos sentidos, através e a partir dos últimos percepções ou seja adquirimos conhecimento através de experiências vividas. Platão, pelo contrário defende a noção (tese) inatista, um que afirma que nascemos com o conhecimento, com a voz e as ideias verdadeiras e através da filosofia essas ideias são lembradas.

As ideias possui uma realidade própria. Entre as ideias uma é imutável.

2) Os inatistas defendem a tese que já nascemos com o conhecimento, já nascemos com uma essência.

Isso porque:

→ A ideia possui uma realidade própria em si mesma, é eterna e imutável.

→ Existe antes de ser pensada por uma mente.

→ As almas contemplam a verdade e possuem o conhecimento verdadeiro, no caminho de retorno à terra, as almas atravessam uma grande planície por onde corre um rio, o Lethe (significa "esquecimento") e bebem de suas águas. As que bebem pouco quase não se esquecem do que conheceram.

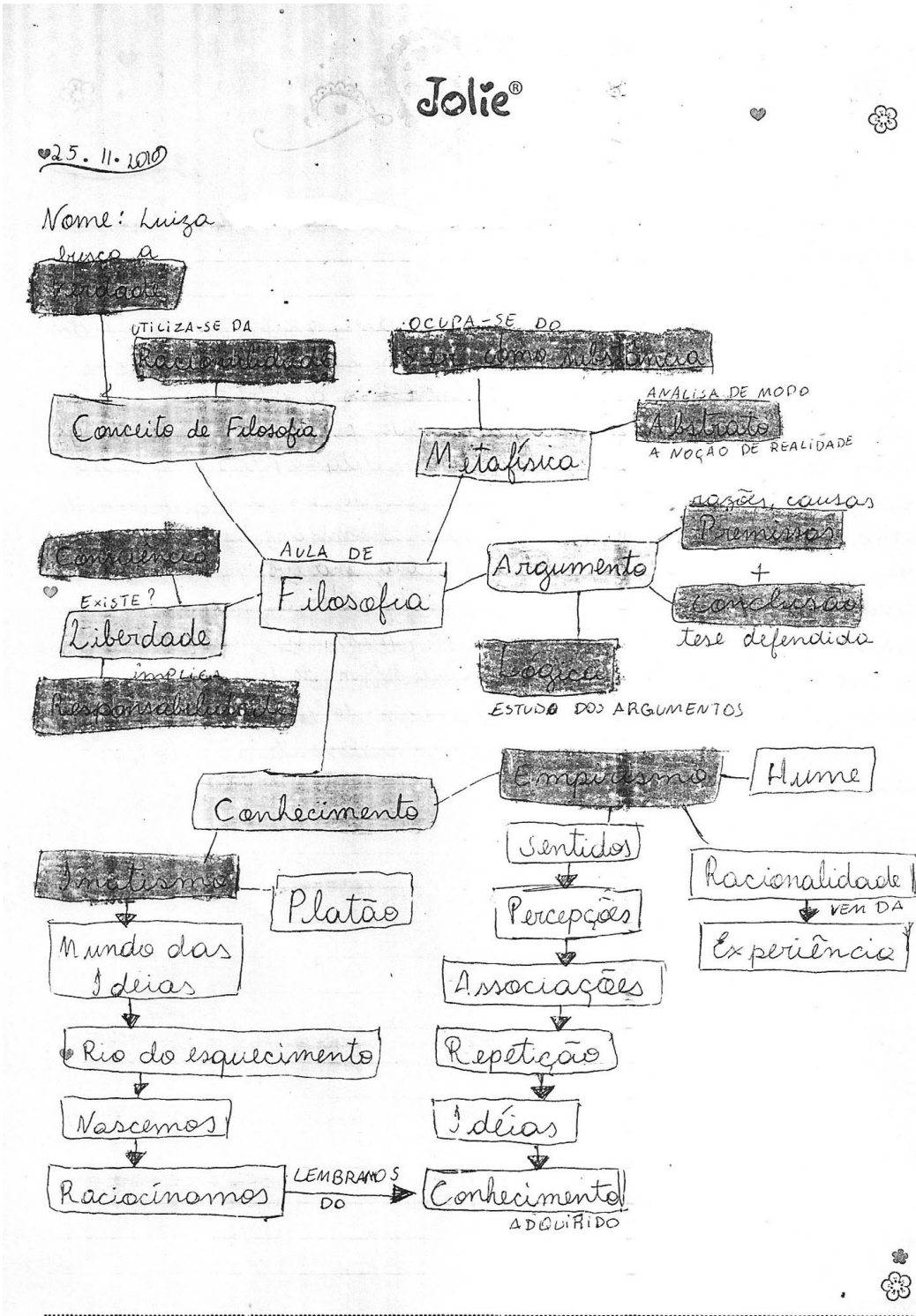
→ As pessoas são capazes de lembrar e ter sabedoria, usando a razão.

→ Recordar a verdade, existente em nós e despertar a razão para que ela exerça por si mesma.

→ Nascermos com a verdade e com a razão que sabemos se tratar de uma ideia verdadeira.



### ANEXO J - Atividade realizada pela aluna Luiza referente a atividade de mapa conceitual.



**ANEXO K - Atividade realizada pela aluna Karolline referente a atividade de mapa conceitual.**

