



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA



Universidade Federal  
de Campina Grande

RONILDO ALVES DE BRITO

**DISCUSSÕES E APROPRIAÇÕES FILOSÓFICAS E METODOLÓGICAS DO  
CONCEITO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA  
NO ENSINO MÉDIO**

CAMPINA GRANDE – PB  
2022

RONILDO ALVES DE BRITO

**DISCUSSÕES E APROPRIAÇÕES FILOSÓFICAS E METODOLÓGICAS DO  
CONCEITO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA  
NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

**Área de concentração:** Ensino de Filosofia

**Linha de Pesquisa:** Filosofia e Ensino

**Orientador:** Prof. Dr. Flávio de Carvalho

B862d Brito, Ronildo Alves de.  
Discussões e apropriações filosóficas e metodológicas do conceito de transposição didática para o ensino de filosofia no ensino médio / Ronildo Alves de Brito. – Campina Grande, 2025.  
153 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.  
“Orientação: Prof. Dr. Flávio de Carvalho”.  
Referências.

1. Filosofia – Estudo e Ensino. 2. Transposição Didática.  
3. Sequências Didáticas. 4. Ensino de Filosofia – Ensino Médio.  
5. Educação do Campo. I. Carvalho, Flávio de. II. Título.

CDU 1(07)(043)

RONILDO ALVES DE BRITO

**DISCUSSÕES E APROPRIAÇÕES FILOSÓFICAS E METODOLÓGICAS DO  
CONCEITO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA  
NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

**Área de concentração:** Ensino de Filosofia  
**Linha de Pesquisa:** Filosofia e Ensino  
**Orientador:** Prof. Dr. Flávio de Carvalho

Dissertação Aprovada em: 10/03/2022

Membros da Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 FLAVIO JOSE DE CARVALHO  
Data: 12/03/2025 23:48:26-0300  
Verifique em <https://validar.jfi.gov.br>

---

Prof. Dr. Flávio de Carvalho (UFCG)  
Orientador

Documento assinado digitalmente  
 VALTER FERREIRA RODRIGUES  
Data: 13/03/2025 07:06:45-0300  
Verifique em <https://validar.jfi.gov.br>

---

Prof. Dr. Valter Ferreira Rodrigues (UFPB)  
Examinador Interno

Documento assinado digitalmente  
 ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI  
Data: 13/03/2025 21:31:33-0300  
Verifique em <https://validar.jfi.gov.br>

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM)  
Examinadora Externa

CAMPINA GRANDE – PB  
2022

Dedico este trabalho à minha família por todo apoio durante minha formação acadêmica; aos meus pais, Noêmia e Raimundo; aos meus irmãos, Rosenildo, Roseildo e Ranielle; a minha irmã, Maria do Socorro; a todos os meus familiares, a todos os meus colegas professoras e professores, a todos os meus alunos, a todos(as) os(as) amigos(as).

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Soberano Deus, por esta grande graça em concluir mais uma etapa dos meus estudos; À Virgem Maria, por sempre me proteger e ser fonte de consolo.

A todos os meus familiares que sempre acreditaram na minha capacidade e me apoiaram na realização dos meus estudos, principalmente, meus pais Noêmia e Raimundo por toda ajuda e confiança em mim depositadas e por me fazer acreditar que a Educação é a base de toda formação humana.

Ao meu professor e orientador Dr. Flávio de Carvalho, pela amizade e pelas orientações recebidas durante todo processo de escrita dessa dissertação, pelas provocações filosóficas e sugestões, por sua máxima atenção e seu profissionalismo, os quais contribuíram de forma substancial para a realização deste trabalho.

Aos professores que participaram da banca de qualificação e de defesa, Prof. Dr. Valter Fernandes Rodrigues e Prof<sup>a</sup>. Dra. Elisete Medianeira Tomazetti, pelas suas contribuições, por meio da leitura de meus escritos, de suas observações e críticas visando o aprimoramento deste trabalho.

Aos professores, funcionários e colegas estudantes do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), em especial, ao núcleo da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, por todas as experiências vivenciadas durante esta etapa acadêmica.

Agradeço a gestora Ada Quézia de Lima Soares Alves e toda a equipe de professores e demais profissionais da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Bandarra, por toda prestatividade durante a realização da investigação de minha pesquisa.

A todas e todos que contribuíram de alguma forma para a concretização desse trabalho, meu muito obrigado!

*“Ensinar Filosofia é antes de mais nada ensinar uma atitude em face da realidade, diante das coisas, e o professor de Filosofia tem que ser, a todo momento, conseqüente com esta maneira de orientar o pensamento.”*

(CERLETTI, 2003, p. 62)

## RESUMO

Esta dissertação discutiu e apropriou-se do conceito de Transposição Didática do pensador francês Yves Chevallard em sua obra *La transposición didáctica: del Saber Sábido al Saber Enseñado* (2005), na qual buscou compreender tal conceito no âmbito do componente curricular Filosofia nas aulas do Ensino Médio, indicando suas contribuições epistemológicas e didáticas no Ensino de Filosofia a partir das quais elaboramos uma proposta de intervenção pedagógica. Nossa discussão partiu da análise do conceito de Transposição Didática, em que buscamos estabelecer as relações existentes com as ideias de alguns autores que discutem atualmente o ensino de Filosofia, especificamente, a partir das contribuições filosóficas do filósofo Alejandro Cerletti, em sua obra *O ensino de Filosofia como um problema filosófico* (2009), buscando compreender a Transposição Didática no ensino de Filosofia como processo de ensino que possibilita a construção de saberes e de práticas filosóficas associadas a tarefa do ensinar e aprender Filosofia. Igualmente, nos dedicamos a elaboração da intervenção didática por meio da utilização de Sequências Didáticas como proposta de atividade filosófica e metodologicamente criativa em que se contemplam os sujeitos pedagógicos (professores e estudantes) das aulas de Filosofia nas três séries do Ensino Médio. Com isso, quisemos, pois, desnaturalizar a concepção de ensino de Filosofia pautada na reprodução ou assimilação de conhecimentos. Desse modo, indicamos como os elementos compreensivos oriundos da reflexão de ambos os autores podem ser aplicados nos desdobramentos teóricos e práticos do ensino de Filosofia no Ensino Médio, em vista de uma “educação filosófica do campo” que priorize a atitude filosófica em sala de aula. Pensamos que a Transposição Didática no Ensino de Filosofia pode viabilizar o processo de ensino e de aprendizagem filosófica dos sujeitos pedagógicos envolvidos na e com a aula de Filosofia, de modo a contribuir para o fortalecimento e melhoria desta disciplina no Ensino Médio.

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia. Transposição Didática. Sequências Didáticas. Ensino Médio. Educação do Campo.

## ABSTRACT

This dissertation has discussed and appropriated the concept of Didactic Transposition from the French thinker Yves Chevallard in his work *La transposición didáctica: del Saber Sabio al Saber Enseñado* (2005), in which it sought to understand this concept within the scope of the Philosophy curricular component in high school classes, indicating its epistemological and didactic contributions in the teaching of Philosophy. From this, we elaborated a pedagogical intervention proposal. Our discussion started from the analysis of the concept of Didactic Transposition, through which we sought to establish the existing relations with the ideas of some authors who currently discuss the teaching of Philosophy, specifically from the philosophical contributions of the philosopher Alejandro Cerletti in his work *The Teaching of Philosophy as a Philosophical Problem* (2009), seeking to understand Didactic Transposition in the teaching of Philosophy as a teaching process that allows the construction of knowledge and philosophical practices associated with the task of teaching and learning Philosophy. Likewise, we dedicated ourselves to the elaboration of a didactic intervention through the use of Didactic Sequences as a proposal for a philosophical and methodologically creative activity in which the pedagogical subjects (teachers and students) are contemplated in Philosophy classes at the three high school grades. Thus, we intended to denaturalize the concept of teaching Philosophy based on the reproduction or assimilation of knowledge. We also indicated how the understandable elements from both authors' reflections can be applied in the theoretical and practical developments of teaching Philosophy in high school, in view of a "rural philosophical education" to prioritize the philosophical attitude in the classroom. We think that Didactic Transposition in Philosophy teaching can enable the process of teaching and philosophical learning of pedagogical subjects involved in and with the Philosophy class, so as to contribute to the strengthening and improvement of this discipline in high school.

**Keywords:** Teaching of Philosophy, Didactic Transposition, Didactic Sequences, High School, Rural Education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

HQs – Histórias em Quadrinhos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROF-FILO – Programa de Mestrado Profissional em Filosofia

TALE – Termo de Assentimento Livre Esclarecido

TCLE – Termos de Consentimento Livre Esclarecido

TD – Transposição Didática

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: UMA INVESTIGAÇÃO CONCEITUAL E METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA.....</b>	<b>18</b>
1.1 CONCEITUANDO A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO PENSAMENTO DE YVES CHEVALLARD .....	18
1.2 CONTRIBUIÇÕES E APROPRIAÇÕES FILOSÓFICAS E METODOLÓGICAS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NAS AULAS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO .....	28
<b>1.2.1 O ensino de Filosofia como uma questão do presente.....</b>	<b>28</b>
<b>1.2.2 O problema da oposição entre produção/reprodução .....</b>	<b>33</b>
<b>1.2.3 Da Filosofia ao ensino de Filosofia: proposta de uma educação filosófica à luz da Transposição Didática.....</b>	<b>36</b>
<b>2 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>51</b>
2.1 ASPECTOS CONCEITUAIS E FORMAIS DA METODOLOGIA.....	51
<b>2.1.1 Opção metodológica da pesquisa .....</b>	<b>51</b>
<b>2.1.2 Contexto da pesquisa .....</b>	<b>56</b>
<b>2.1.3 Público Alvo.....</b>	<b>57</b>
<b>2.1.4 Aspectos éticos .....</b>	<b>58</b>
2.2 O ENSINO DE FILOSOFIA NUMA ESCOLA DO CAMPO .....	58
<b>2.2.1 A concepção de Educação do Campo e de Escola do Campo .....</b>	<b>58</b>
<b>2.2.2 Identidade da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Bandarra.....</b>	<b>62</b>
<b>2.2.3 Minha prática como professor de Filosofia .....</b>	<b>66</b>
<b>2.2.4 Por uma educação filosófica do campo .....</b>	<b>68</b>
2.3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DA PRÁTICA EDUCATIVA.....	70
<b>3 PROPOSTA FILOSÓFICO-DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA À LUZ DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA .....</b>	<b>77</b>
3.1 REPENSANDO SD .....	77
3.2 PLANEJANDO SD.....	79
<b>3.2.1 Objetivo Geral das SD .....</b>	<b>79</b>
<b>3.2.2 Variáveis metodológicas envolvidas nas SD .....</b>	<b>79</b>
<b>3.2.3 Procedimentos didático-filosóficos das SD .....</b>	<b>80</b>
<b>3.2.4 Esquema de implementação das SD .....</b>	<b>89</b>
3.3 APRESENTANDO SD .....	90

<b>3.3.1 Itinerário da Primeira SD – 1ª série do Ensino Médio .....</b>	<b>90</b>
<b>3.3.2 Itinerário da Segunda SD – 2ª série do Ensino Médio .....</b>	<b>96</b>
<b>3.3.3 Itinerário da Terceira SD – 3ª série do Ensino Médio .....</b>	<b>102</b>
<b>3.4 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E ENSINO DE FILOSOFIA: UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO DE SD.....</b>	<b>108</b>
<b>3.4.1 Aspectos formais das SD.....</b>	<b>110</b>
<b>3.4.2 Aspectos da Educação do Campo .....</b>	<b>113</b>
<b>3.4.3 Aspectos da Transposição Didática no Ensino de Filosofia em vista de uma educação filosófica do campo .....</b>	<b>115</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO A – Termo de Anuência Institucional .....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP .....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO C – Parecer do Colegiado Local do PROF-FILO (núcleo UFCG) .....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXO D – Materiais didáticos utilizados nas Sequências Didáticas.....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Compromisso do(s) pesquisador(es) e da divulgação dos resultados.....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) .....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE D – Ficha de leitura do texto filosófico (1ª série do Ensino Médio).....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE E – Ficha de leitura do texto filosófico (2ª série do Ensino Médio).....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE F – Ficha de leitura do texto filosófico (3ª série do Ensino Médio) .....</b>	<b>152</b>

## INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, iniciou-se um movimento em torno do ensino da Filosofia no contexto do Ensino Médio brasileiro, em que além de defender e fortalecer a importância desta disciplina como sendo indispensável na formação dos jovens estudantes, tal movimento trouxe novos olhares para as discussões sobre o ensino e aprendizagem da Filosofia. Os discursos que vêm sendo produzidos pelos (as) professores (as) e pesquisadores (as) da área apontam para a necessidade de pensar a questão do ensino da Filosofia de modo filosófico, e não como uma questão exclusivamente ou basicamente pedagógica, ou seja, compreende-se que a Filosofia precisa filosofar sobre seu processo de ensino.

Foi, precisamente, na experiência de ensinar, ou tentar transmitir a Filosofia para os jovens estudantes do Ensino Médio que nos sentimos desafiados a desenvolver uma reflexão filosófica sobre nossa prática pedagógica de professor de Filosofia, pois a realidade do chão da escola evidenciava para nós que o ensino dessa disciplina só tinha alguma relevância na aprendizagem filosófica dos estudantes na medida em que eles experienciavam o saber filosófico que estava sendo ensinado. Nas vezes em que, durante a aula, ocorria apenas a leitura do conteúdo do livro didático e sua explicação seguida de uma atividade, presenciávamos pouco envolvimento dos estudantes com a aula. Nesse sentido, aos poucos percebíamos que para o ensino da Filosofia já não caberia um trabalho com os conteúdos filosóficos de meramente reconstituir em sala de aula os saberes filosóficos canonizados postos pelos filósofos clássicos da Filosofia, no qual os estudantes apenas memorizassem e repetissem tais conhecimentos; ao contrário, a nossa experiência em sala de aula fazia crer que o ensino de Filosofia deveria consistir num trabalho em torno dos conteúdos filosóficos, de modo que pudesse favorecer o fazer filosófico por parte dos sujeitos pedagógicos envolvidos na e com a aula.

Buscando nos aprofundar nessa ideia, fomos direcionados para o problema da ensinabilidade da Filosofia, isto é, nos interessamos saber se é possível e em que consiste ensinar e aprender Filosofia no Ensino Médio. Nesse sentido, foi na nossa prática do ensino de Filosofia que despertamos para a reflexão sobre esse ensino, nos propondo a desenvolver uma investigação teórico-prática a fim de problematizarmos e de construirmos uma fundamentação para o ensino dessa disciplina que pudesse contribuir com nossa prática docente.

Em vista disso, nossa pesquisa investigou o ensino de Filosofia a partir da noção do conceito de Transposição Didática do pensador francês Yves Chevallard, buscando problematizar e compreender que relação existe ou mantém entre si os saberes filosóficos e os

saberes ensinados, isto é, aqueles saberes processados pelos estudantes em sala de aula, bem como as práticas e posturas dos sujeitos pedagógicos associadas à tarefa de ensinar e aprender Filosofia no Ensino Médio.

Nesse sentido, o conceito de Transposição Didática é apresentado por Chevallard a partir da compreensão de que o saber especializado, ao adentrar nos sistemas de ensino precisa passar por processos de transformações e adaptações para que seja convertido em objeto de ensino, tornando-o saber ensinável e, por conseguinte, como saber ensinado. Nessa perspectiva, buscamos pensar o ensino de Filosofia dentro desse movimento de transposição didática dos saberes, de modo que tal ensino não se limitasse meramente na transmissão ou reprodução do saber filosófico canonizado, mas um ensino de Filosofia na escola que produz Filosofia.

Isso posto, o objetivo geral da dissertação foi discutir e apropriar-se do conceito de Transposição Didática do pensador francês Yves Chevallard em sua obra *La transposición didáctica: del Saber Sábido al Saber Enseñado* (2005), buscando compreender tal conceito no âmbito do componente curricular Filosofia nas aulas do Ensino Médio, indicar suas contribuições epistemológicas e didáticas no Ensino de Filosofia, bem como elaborar e experienciar uma proposta de intervenção pedagógica nele baseada. Concomitantemente, nos objetivos específicos, buscou-se analisar o conceito de Transposição Didática de Yves Chevallard; discutir comparativamente a obra desse autor com a literatura atual sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Médio; por último, elaborar Sequências Didáticas por meio das quais se oferecem as contribuições filosóficas e metodológicas para o ensino de Filosofia.

No que se refere ao último objetivo específico, cabe destacar que além de elaborar as sequências didáticas nós iríamos vivenciá-las na sala de aula, mas infelizmente, devido a suspensão das aulas em todas as escolas públicas e privadas do país ocasionadas por imposição das medidas de enfrentamento à pandemia do novo coronavírus (covid-19), não tivemos como experienciar a nossa proposta de intervenção conforme estava prevista. No decorrer da escrita do nosso texto, fomos acometidos por essa pandemia, de modo que não temos como deixar de registrar brevemente como esse contexto de pandemia nos colocou diante das possibilidades e dos limites na construção de nosso trabalho.

A pandemia não só interferiu na aplicação de nossa intervenção, como também interferiu na produção do nosso conhecimento. Os tantos dias e anos em isolamento social, o medo de ser infectado pelo vírus, as incontáveis mortes que continuam assombrando-nos, as perdas de entes queridos, o sofrimento psicológico diante de tal situação, nos ocasionaram descontinuidades na escrita de nosso trabalho, tivemos que modificar a forma de nossas

orientações, a dedicação e concentração aos estudos também acabaram sendo afetadas, enfim, tivemos que nos adequar a nova rotina de vida, reinventando possibilidades de conciliação do nosso trabalho de professor-pesquisador com a nova modalidade de ensino remoto implementada nas escolas.

Inicialmente, desenvolvemos uma análise e compreensão acerca do conceito de transposição didática nos reportando ao pensamento do didata francês Yves Chevallard. A obra escolhida trata-se dos seus estudos sobre a análise didática do funcionamento dos sistemas de ensino, tendo como eixo as transformações adaptativas do saber escolar, considerados como processos de transposição didática. As suas reflexões se dão no campo da didática da Matemática, do seu ensino e não acerca do Ensino de Filosofia. Isso exigiu de nós a realização de um movimento de apropriação, a partir do qual pudéssemos verificar e ressignificar suas contribuições para um outro contexto e/ou situação, a saber, o Ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Já no campo do ensino de Filosofia, nossa pesquisa dedicou-se as reflexões do filósofo Alejandro Cerletti sobre este ensino como uma questão propriamente filosófica, especialmente, a partir de sua obra *O ensino de filosofia como problema filosófico* (2009), na qual o autor trata de algumas questões em torno do ensino de Filosofia, tais como: a especificidade da Filosofia na escola, o ensino de Filosofia como uma construção subjetiva, o filosofar como motor do ensino filosófico da Filosofia, o ensino de Filosofia como “repetição criativa”. Fizemos uma leitura direcionada dessa obra a partir do problema que nos ocupamos durante nossa investigação, partindo da hipótese de que o movimento de transposição didática (fluxo do saber especializado ao saber ensinado) pode ser desenvolvido por meio da experiência do pensamento, isto é, por meio da efetiva vivência da criação de conceitos, que passa pelo trabalho com o conteúdo filosófico. Sendo que, essa vivência de criação de conceitos possa ser desenvolvida por meio da repetição criativa (movimento de apropriação dos problemas e dos conceitos filosóficos na realidade dos estudantes).

Além da introdução e das considerações finais, o texto dessa dissertação foi dividido em três capítulos. O primeiro possui um caráter teórico-prático, no qual fizemos uma investigação conceitual em torno do conceito de Transposição Didática e como ele se insere no ensino de Filosofia a partir do pensamento de Chevallard e Cerletti. O segundo de caráter prático-metodológico, no qual apresentamos os itinerários metodológicos da pesquisa e da intervenção pedagógica, discorreremos sobre a Filosofia numa Escola do Campo e, por fim, fizemos uma abordagem conceitual sobre Sequências Didáticas a partir do pensamento de Antoni Zabala. O

terceiro capítulo de caráter prático-propositivo, no qual nos dedicamos ao planejamento e elaboração de nossa proposta de intervenção pedagógica por meio da utilização de Sequências Didáticas à luz do conceito de transposição didática, bem como, uma avaliação sobre a pertinência filosófico-didática de nossas Sequências Didáticas com base nos nossos referenciais teóricos utilizados em nossa investigação teórico-prática.

Assim, no primeiro capítulo, buscamos discutir e nos apropriar do conceito de Transposição Didática a partir de uma investigação conceitual e metodológica desse conceito para o Ensino de Filosofia. Na primeira parte do capítulo, fizemos uma análise da Transposição Didática em vista de conceituá-la e compreendê-la no pensamento de Yves Chevallard. Na segunda parte, nos dedicamos a reconhecer as contribuições epistemológicas e didáticas do conceito de Transposição Didática nas aulas de Filosofia no Ensino Médio. Para tanto, trouxemos as reflexões do filósofo Alejandro Cerletti em sua obra *O ensino de filosofia como problema filosófico*, a partir das quais buscamos elementos que possibilitaram compreender a Transposição Didática no ensino de Filosofia como processo de ensino que possibilita a construção de saberes e de práticas filosóficas associadas à tarefa do ensinar e aprender Filosofia, em vista de uma proposta de uma educação filosófica para o ensino de Filosofia.

No segundo capítulo, apresentamos os aspectos conceituais e formais da metodologia adotada em nossa pesquisa, no que diz respeito a opção metodológica da pesquisa – apresentando sua abordagem, caráter e métodos –, bem como, os sujeitos participantes da pesquisa e a escola escolhida para realização da investigação. Também foi um momento em que se apresentou uma discussão em torno da Filosofia numa Escola do Campo, tendo em vista que a escola onde seria feita a pesquisa está localizada na zona rural. Problematizamos se a escola estando localizada no campo assume uma identidade de Educação do Campo. Questionamos também como nossa prática docente enquanto professor da disciplina de Filosofia lida com essa questão e que aspectos podem ser considerados como parte de uma educação filosófica do campo à luz da Transposição Didática. Por último, apresentamos uma breve abordagem sobre Sequências Didáticas enquanto uma proposta metodológica da prática educativa, elucidando-as conceitualmente a partir do pensamento de Zabala (1998).

Por fim, no terceiro e último capítulo, apresentamos nossa proposta de intervenção filosófica e metodologicamente criativa para o Ensino de Filosofia por meio da utilização de Sequências Didáticas. Primeiramente, buscamos repensá-las e planejá-las à luz do conceito de Transposição Didática, apontando em direção de uma educação filosófica do campo. Indicamos todos os elementos necessários para o planejamento de nossas Sequências Didáticas. Em

seguida, apresentamos três Sequências Didáticas para as aulas de Filosofia sendo uma para cada série do Ensino Médio. Por último, construímos uma análise em torno de nossas Sequências Didáticas a partir de alguns critérios estabelecidos com base em nossas discussões e apropriações dos referenciais teóricos utilizados em nossa pesquisa, o que possibilitou reconhecer a pertinência filosófico-didática de nossas Sequências Didáticas como resposta as questões problematizadas e discutidas em torno do Ensino de Filosofia à luz do conceito de Transposição Didática.

# 1 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: UMA INVESTIGAÇÃO CONCEITUAL E METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Movidos pelo problema do ensinar e aprender Filosofia, desenvolvemos um trabalho voltado para o ensino de Filosofia, no qual os processos de ensino e de aprendizagem dessa disciplina são compreendidos como processos de apropriação filosófica, por parte dos sujeitos pedagógicos envolvidos na relação didática da sala de aula. *Com isso, propusemos pensar em que consiste o conceito de transposição didática no pensamento de Chevallard e como esse conceito se insere na questão do ensino de Filosofia.* O que fizemos ao longo desse capítulo foi construir nossa compreensão de ensino de Filosofia, tratando-o não somente como um problema pedagógico, mas sobretudo como um problema filosófico.

Nesse sentido, apresentamos as ideias de Chevallard sobre a transposição didática, investigando-a como movimento que circunscreve na construção de saberes e de posturas no ambiente escolar. Em uma segunda parte, ao assumir suas ideias fomos impelidos a uma apropriação criativa, isto é, absorvemos os pressupostos epistemológicos e didáticos que o conceito de transposição didática apresenta e lhes conferimos uma semântica própria, um direcionamento para as contribuições filosóficas e metodológicas desse conceito para o ensino da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, compreendendo a transposição didática no ensino de Filosofia como um processo de ensino que possibilita a construção de saberes e de posturas filosóficas.

## 1.1 CONCEITUANDO A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO PENSAMENTO DE YVES CHEVALLARD

A questão do ensino é bastante complexa. Podemos dizer que são quase que inesgotáveis os elementos que constroem e lhe dão sentido. Na vida escolar, o conhecimento é algo a ser ensinado (ou melhor, vivenciado) que pressupõe a existência de uma relação didática formada por três elementos, a saber: o professor, o estudante e o conhecimento, ou para ser ainda mais preciso, o conhecimento ensinado. Desse modo, temos que o objeto desse ensino é a herança cultural e intelectual, produzida e acumulada ao longo da história de nossa civilização, que *por meio de seleções e adaptações* os saberes produzidos no campo científico ou acadêmico são transformados em disciplinas e integrados ao currículo escolar.

Dessa forma, para compreender como se dá o funcionamento didático dentro dos sistemas de ensino, Yves Chevallard (2005) desenvolveu um modelo teórico tendo como eixo as transformações adaptativas que os saberes passam até se tornarem escolarizáveis, as quais são consideradas como processos de transposição didática<sup>1</sup>.

Em seu livro publicado originalmente em 1991, com o título *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*<sup>2</sup>, Chevallard apresenta o conceito de Transposição Didática, a partir do qual busca mostrar as transformações que um saber necessita realizar quando passa de um determinado campo científico (no qual é produzido) para o campo escolar (no qual é ensinado), atentando-se em expor o problema de forma que tanto aqueles que são responsáveis pela produção do saber (os especialistas) quanto aqueles que lidam com o ensino da disciplina científica (professores/professoras) compreendam a importância desse processo no sistema didático, que como veremos, não é apenas didático, mas é sobretudo epistemológico, uma vez que trata da dinâmica e especificidade da constituição dos saberes.

O termo “transposição didática” tem sido bastante utilizado na área da educação, especificamente, no que diz respeito ao trabalho de como ensinar os conteúdos curriculares em sala de aula. No entanto, é preciso problematizarmos o que vem a ser essa transposição didática, em que medida esse conceito pode contribuir para pensarmos o processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar, bem como as práticas e posturas dos sujeitos pedagógicos (professores e estudantes) envolvidos nesse processo.

Ao questionar-se sobre o que é Transposição Didática, Chevallard conceitua da seguinte forma:

Um conteúdo de saber que tenha sido designado como saber a ensinar sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino é chamado de *transposição didática*. (Tradução livre, grifo do autor)<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> O termo Transposição Didática foi introduzido no discurso sobre educação pela primeira vez pelo sociólogo Michel Verret em sua tese *Le Temps des Etudes*, defendida em 1975 na França. Entretanto, em 1991, o didata e matemático francês Yves Chevallard retoma esse conceito, discutindo com mais profundidade teórica (epistêmica e pedagogicamente) e o insere num contexto mais específico, fazendo dele uma teoria e com isso examinando questões importantes na esfera da didática da Matemática, especificamente, no que concerne a transposição dos conhecimentos científicos para o contexto escolar.

<sup>2</sup> Aqui utilizaremos o texto na sua edição espanhola (2005).

<sup>3</sup> “Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica*” (CHEVALLARD, 2005, p. 45).

A noção de “transposição didática” é compreendida por Chevallard como sendo o trabalho de fabricar um objeto de ensino, isto é, fazer um objeto de saber produzido pelo especialista ser objeto de saber a ensinar e, por conseguinte, tornar-se saber ensinado. Nas palavras do autor, “a transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posta em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido, é precisamente o que eu tenho chamado de *transposição didática* do conhecimento.” (CHEVALLARD, 2013, p. 9, grifo do autor). Ou seja, a transposição didática constitui-se como uma ferramenta que o professor precisa utilizar para com o *trabalho de um determinado conteúdo de saber em sala de aula*, transformando-o em saber ensinado (aquele saber que de fato foi aprendido pelo estudante). Em suma, a transposição didática significa a adaptação dos saberes à educação escolar.

Almeida (2007, p. 10), corroborando com o pensamento de Chevallard, caracteriza didaticamente a transposição didática a partir da existência de três tipos de saberes.

A transposição didática é composta por três partes distintas e interligadas: O *savoir savant* (saber do sábio), que no caso é o saber elaborado pelos cientistas, o *savoir a enseigner* (saber a ensinar), que no caso é a parte específica aos professores e que está diretamente relacionada com a didática e à prática de condução em sala de aula; e por último o *savoir enseigné* (saber ensinado), aquele que foi absorvido pelo aluno mediante as adaptações e as transposições feitas pelos cientistas e pelos professores”.

A partir do reconhecimento desses três tipos de saber, a transposição didática pode ser compreendida como a passagem do conhecimento científico (saber sábio ou especializado) ao conhecimento ensinado (saber ensinado). Todavia, essa passagem ocorre a partir da realização de dois momentos de transposição didática, os quais são nomeados por Chevallard de transposição didática *externa* e transposição didática *interna* (Cf. CHEVALLARD, 2005, p. 36).

A primeira transposição acontece quando o saber especializado passa por transformações e adaptações necessárias para integrar os sistemas educativos tornando-se saber a ensinar. Para o saber tornar-se escolarizável ele passa por uma seleção do que pode ou não ser ensinado, influenciado por diferentes relações de poder. A esse respeito, Chevallard (2003, p. 8) explicita que, “a *sociedade* como um todo, ou seja, a sociedade que se expressa através de sua *cultura*, deve primeiro reconhecer o suposto corpo de conhecimento como conhecimento *ensinável*”. Nesse sentido, o ensino exige o reconhecimento social e a legitimação do conhecimento ensinado, isto é, o ensino deve basear-se em conceitos culturalmente aceitos.

Existe, pois, um contrato didático socialmente legítimo em relação aos conhecimentos que podem ser ensinados no sistema de ensino.

Esse contrato é feito no campo da *noosfera*<sup>4</sup> que, segundo Chevallard, é a instância essencial para o funcionamento didático que fica entre o sistema de ensino e o entorno social, que se configura como uma espécie de bastidor entre essas duas esferas. Para o autor, é na noosfera onde se processa a interação entre os saberes que emanam das instituições de produção científica e o entorno social. Ali se encontram todos aqueles que ocupam funções específicas no funcionamento didático, se enfrentam com os problemas a partir do encontro com a sociedade e suas demandas. Atualmente, podemos dizer que, no domínio da noosfera se encontram as políticas de educação, os autores de livros didáticos, os formadores de programas, de diretrizes curriculares e etc. Deste modo, é no seio da noosfera que os representantes do sistema de ensino e os representantes da sociedade estabelecem uma relação entre si. Portanto, é com base nos documentos legais norteadores da educação no país que podemos saber o que pode ou não ser ensinado. Sendo que nesse movimento externo de tornar o saber escolarizável, os autores dos livros didáticos assumem uma tarefa importante em organizar o saber em forma de conteúdos didáticos a serem trabalhados pelos professores nos componentes curriculares das escolas.

Após o primeiro movimento de transposição didática, ocorre o segundo, isto é, o movimento de transposição didática interna, que se dá nas relações pedagógicas entre professor e estudantes. Nessa relação coexistem diferenças no tempo didático da aula e do tempo de aprendizagem dos estudantes, dos saberes que os estudantes trazem consigo, dos professores e daqueles descritos nos livros didáticos, demandando processos de contextualização e adaptação para o cotidiano dos estudantes, transformando-se assim em saber ensinado.<sup>5</sup> Nesse sentido,

---

<sup>4</sup> “A noosfera é o centro operacional do processo de transposição, que traduzirá em fatos a resposta relativa ao desequilíbrio criado e testado [...]. Ali ocorre um conflito entre o sistema e o entorno, e assim encontra-se seu lugar privilegiado de expressão. Nesse sentido, a noosfera desempenha um papel de conexão” (Tradução livre). “La noosfera es el centro operacional del proceso de transposición, que traducirá en los hechos la respuesta al desequilíbrio creado y comprobado [...]. Allí se produce todo conflicto entre sistema y entorno e allí encuentra su lugar privilegiado de expresión. En este sentido, la noosfera desempeña un papel de tapón (CHEVALLARD, 2005, p. 34).

<sup>5</sup> Consideramos que, esse cotidiano do estudante (realidade em que ele está inserido e vive) varia de um lugar para o outro, até mesmo de um estudante para outro, por isso, os autores dos livros didáticos mesmo pensando em uma transposição dos conteúdos que visa o cotidiano dos estudantes, essa visão acaba sendo feita a partir de um lugar específico, provavelmente, do lugar em que os autores estão inseridos. Tendo isso em vista, é de se considerar que de fato as singularidades de cada estudante não são efetivamente levadas em consideração. Somente o professor em sala de aula que tem um conhecimento mais próximo dessa realidade, por isso, compete ao professor recontextualizar aquilo que já foi de certa forma contextualizado pelos autores nos livros didáticos.

temos que, no movimento de transposição interna, as transformações e adaptações dos saberes ocorre diretamente no ambiente escolar, na organização do plano de ensino do professor e, por conseguinte, na sua aula. Portanto, reconhecemos por meio do movimento da transposição didática que “uma mudança profunda ocorre sempre que o conhecimento adentra o sistema de ensino. A ecologia dos saberes ensinados é regida por leis específicas, pois ela é moldada pelas condições e limitações peculiares da relação didática [...]” (CHEVALLARD, 2013, p. 12).

De acordo com o anteriormente dito, apesar de ouvirmos falar muito sobre transposição didática no ambiente escolar, essa passagem não deve ser compreendida como simplesmente deslocar um determinado saber de um lugar para outro, ou seja, não é um movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações e muito menos sem considerar o contexto em que se dá o ensino. Mesmo que a palavra “transportar” possua o significado de levar algo ou transferir algo de um lugar a outro, esse deslocamento não alcança a dimensão que se pretende com a transposição didática aqui apresentada nos termos de Chevallard.

Essa questão nos faz evidenciar *duas visões equivocadas de como fazer transposição didática que precisam ser problematizadas*: a primeira, para aqueles que são leigos no assunto, isto é, que nunca estudaram ou tiveram conhecimento do trabalho desenvolvido em torno da questão, ao terem contato com a transposição didática, facilmente se deixam levar pelo significado comum que o termo transposição apresenta, isto é, transpor de um lugar para o outro, sem alterações. Dentre esses leigos, parte dos professores não se encontra excluída, os quais são responsáveis pelo tratamento com o saber no contexto escolar e, conseqüentemente, têm uma grande responsabilidade dentro do sistema didático.

O professor que toma essa acepção do termo transposição didática, no exercício de sua profissão, desenvolve um trabalho em sala de aula engessado, cuja preocupação se resume a transmitir o conhecimento aprendido na academia e/ou, até mesmo, aquele apresentado nos livros didáticos para dentro do contexto escolar, no qual os estudantes simplesmente seriam encarregados de assimilarem esse conhecimento, assumindo uma postura passiva diante do ensino e da aprendizagem.

A segunda visão, a nosso ver, é tão problemática quanto a primeira. Diz respeito à atitude de diminuir ou resumir o trabalho da transposição didática como sendo um conjunto de instrumentos ou ferramentas didáticas que possa contribuir no trabalho do professor em sala de aula. Em outras palavras, se resumiria a uma preocupação técnica por parte do professor de pôr em contato o estudante com o saber designado a ser ensinado. Nesta perspectiva, o ensino de um determinado saber se trataria de um problema exclusivamente de caráter metodológico, cujo

foco seria o de como ensinar tal saber no contexto escolar, sem considerar a dimensão epistemológica que a transposição didática apresenta.

Ao contrário do que simplesmente se expressa nas duas visões acima, o sentido com o qual Chevallard toma a palavra “transposição” para designar o processo em questão, tem outra concepção. O autor refere-se à transposição como um processo de transformação adaptativa dos saberes a um novo contexto. Assim sendo, as transformações que os saberes passam no âmbito do ensino são fundamentais, de modo que o *processo de ensino e de aprendizagem* não constitua mera “reprodução” ou mesmo uma "simplificação" de conhecimento, podendo ser então analisada na perspectiva de compreender a produção de novos saberes nesse processo de transformações.

Isso posto, reconhecemos que o conceito de transposição didática vai além do simples entendimento da transposição de um determinado “conteúdo” (de um saber). Como veremos, esse conceito nos faz compreender a especificidade da dinâmica da produção dos diferentes saberes, bem como de seus campos epistemológicos. *Cabe, então, nos perguntar: que relação e, ao mesmo tempo, que diferença existe entre os saberes especializados e os saberes ensinados, isto é, aqueles saberes que foram aprendidos pelos estudantes?*

Chevallard (2005) defende a tese de que o saber produzido pela transposição didática, nos termos em que se fazia na sua época, é um saber exilado de suas origens e separado de sua produção histórica no campo do saber especializado, sendo legitimado em si mesmo. Nessa compreensão, temos que *o saber de origem (saber especializado) tornou-se esquecido, por parte dos professores, como objeto de referência no processo da transposição de um saber a outro*. Além disso, nesse mesmo processo, o saber ensinado é desvinculado de sua produção histórica, isto é, de como se constituiu, fazendo com que o saber pareça ser dado de uma vez, sem carregar consigo uma origem, isto é, uma história. Como consequência disso, na sua prática docente, o professor se encontra preocupado em apenas repassar o conteúdo, sem se preocupar em mostrar aos seus estudantes o contexto por meio do qual se deu a produção daquele saber. Essa postura diante do ensino acaba limitando a compreensão dos estudantes em torno do saber, e com isso causando uma alienação da consciência não só do professor, mas também dos seus estudantes.

De acordo com o autor, esta alienação da consciência significa o fechamento da consciência didática (isto é, fechamento da consciência do sujeito pedagógico responsável pelo trabalho de transposição didática em sala de aula). O fechamento do seu campo de consciência significa não considerar o saber especializado como saber de origem no processo de

transposição didática, o que corresponde ao aniquilamento das fases desse processo (Cf. CHEVALLARD, 2005, p. 18).

Por esta razão, só é possível compreendermos o processo da transposição didática se analisarmos esse processo a partir do entendimento do saber especializado. Como afirma Chevallard, excluir este saber do sistema de ensino tem sido aquilo que a transposição didática tem denunciado. Em outras palavras, significa dizer que a especificidade do tratamento didático do saber só poderá ser melhor compreendida através da relação estrita dos dois termos, isto é, por um lado, o saber especializado e do outro, o saber ensinado.

Com efeito, o ‘esquecimento’ do saber sábio não obscurecer a todo o desenvolvimento cuidadoso de análise do saber ensinado: isso não é mais do que primeiro tempo da substituição na análise do saber ensinado, da análise do saber sábio, na ilusão refundada de uma identidade feliz entre os dois. O distanciamento ostentação do saber sábio, eliminando um dos termos do problema, elimina o problema e preparar o regresso sub-reptício e teimoso da ficção unitária que o conceito de transposição didática denuncia através da separação que assinala obstinadamente dentro do regime do ‘saber’ (Tradução livre)<sup>6</sup>.

Nesse sentido, como alerta Chevallard, esquecer ou até mesmo querer excluir o saber especializado da análise do processo de transposição didática é cair numa *ilusão refundada de uma “identidade” entre os dois saberes*.

Compreendemos que essa *ilusão se dá de forma dupla*. A primeira ilusão dizemos ser *do ponto de vista didático*, no sentido de o professor repassar os conteúdos em sala de aula conforme o saber especializado, assumindo assim uma atitude reprodutora do saber. A procura de uma identidade entre os saberes, no intuito de querer legitimar o saber ensinado conforme o saber especializado é uma constatação disso.

É evidente que, em uma sociedade tradicionalmente marcada pela valorização da esfera de produção dos saberes, principalmente quando se trata do saber especializado, se torna compreensível querer valorizar o saber ensinado tão somente pela sua proximidade com o saber especializado, de modo a transpor para o contexto escolar o saber ensinado conforme o saber especializado, conseqüentemente, de que um seja igual ao outro. Essa ficção ou conformidade impossibilita que o saber a ensinar passe por transformações e adaptações, isto é, por uma

---

<sup>6</sup> “En verdad, el “olvido” del saber sabio no oscurece en absoluto el desarrollo atento del análisis del saber enseñado: no es más que el primer tiempo de la sustitución, en el análisis del saber enseñado, del análisis del saber sabio, en la ilusión reencontrada de una identidad feliz entre ambos. El distanciamiento ostentoso del saber sabio, suprimiendo uno de los términos del problema planteado, borra el problema y prepara el retorno subrepticio y obcecado de la ficción unitaria que el concepto de transposición didáctica denuncia a través de la separación que señala tercamente en el interior régimen del ‘saber’” (CHEVALLARD, 2005, p. 22-23).

transposição didática. Desse modo, as resistências dos professores, aos processos de transposição didática, seriam decorrentes da crença de uma suposta harmonia de conformidade entre os saberes. Isso acaba impossibilitando a compreensão sobre o lugar, isto é, a presença da transposição didática na prática cotidiano do professor, justamente pelo equívoco de julgar mal a transposição didática.

*A segunda ilusão dizemos ser do ponto de vista epistemológico, no sentido de o professor considerar o saber ensinado como sendo isolado do saber de referência (saber especializado), menosprezando sua contextualização histórica de produção, de modo a tomar um saber pelo outro. De modo que excluindo um dos termos, os professores estariam eliminando o problema da reprodução dos saberes. Nessa perspectiva, como já vimos, o saber ensinado estaria exilado de seu saber de origem e de sua produção histórica, provocando um problema de substituição entre um termo e outro, no qual não saberíamos identificar o saber especializado e o saber ensinado.*

Diante do exposto, podemos concluir que, em ambos os casos percebemos uma confusão de identidade entre um saber e outro, provocando uma alienação. *Reconhecemos que essa ilusão ou confusão é criada pelo sujeito pedagógico que produz o saber a ensinar, isto é, pelo professor.* Essa alienação do professor trata-se de não se reconhecer como produtor de conhecimento, trata-se de não reconhecer que no processo de educação escolar também se está produzindo conhecimento, e que este deve ser adaptado à dinâmica escolar. Desse modo, é uma alienação da consciência do sujeito e não propriamente do saber. Logo, como resultado dessa confusão, temos a incompreensão acerca das vidas dinâmicas de cada saber e suas relações com seus contextos de produtividade.

Se, por um lado, afirmamos a existência de uma relação entre os saberes, por outro lado, o conceito de transposição didática nos faz compreender a diferença necessária existente entre um saber e outro. Compreendemos que o desdobramento da afirmação desta diferença não significa a depreciação do saber escolar, mas sim *o reconhecimento de sua especificidade epistemológica*, isto é, de que o saber escolar é saber adequado (apropriado). Assim, compreendemos que a transposição didática produz saberes próprios, pois os saberes (ensinável/ensinado) são produzidos na/pela transposição didática.

Ora, cada saber apresenta um conjunto de elementos e questões às quais buscam responder, de modo que diferencia-se em contextos com demandas igualmente diferenciadas.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> O conhecimento produzido no campo especializado é legitimado por uma comunidade que, em geral, compartilha referências de linguagem, métodos, teorias, etc., isto é, com especificidade epistemológica própria; além de ser

No funcionamento científico ou acadêmico, o saber tratado neste campo busca responder os problemas impostos pela comunidade de pesquisadores e pelas demandas sociais, enquanto saber especializado; ao passo que, no funcionamento didático ou escolar, o saber atende às necessidades próprias do contexto de ensino, enquanto saber que vai ser ensinado. Isso significa que os saberes não estão vinculados as mesmas exigências de produtividade. Como destaca Almeida (2007, p. 10), “para Chevallard [...] há, sim, diferenças entre aquilo que é desenvolvido nos espaços puramente científicos e aquilo que é desenvolvido nos ambientes estritamente educativos”. Isso evidencia a existência da transposição didática, pois como nos faz compreender Chevallard, há transposição didática porque o funcionamento didático do saber é diferente do funcionamento acadêmico ou científico, ou seja, há dois regimes de saber, inter-relacionados, mas não sobrepostos (cf. CHEVALLARD, 2005, p. 25).

Assim sendo, temos que cada construtor de saber (seja o especialista ou o professor) vai ter sua especificidade, ou seja, o modo como o especialista produz o saber difere do modo como o sujeito pedagógico o produz. Essas considerações nos fazem reconhecer que a escola não deve ser vista como um lugar de reprodução de conhecimentos, no qual o professor ocuparia o papel de transmissor do saber especializado, mas como um lugar de *construção* de saberes e de práticas, cujo papel do professor é de ser construtor do saber ensinável e possibilitar a *construção* do saber ensinado por parte dos estudantes. Assim sendo, no pensamento de Chevallard evidenciamos uma preocupação do autor com os sujeitos pedagógicos, ou seja, de como os sujeitos pedagógicos vão produzir conhecimento.

Corroborando com nossa discussão, o filósofo Cerletti (2004, p. 25) considera que Chevallard cunhou o conceito de transposição didática para dar conta de um problema que pode ser formulado da seguinte forma: “como conseguir ‘baixar’ o nível de complexidade de um campo disciplinar sem perder o essencial no caminho?”. Essa questão parte da perspectiva de que é preciso “baixar” o nível da disciplina científica para “adaptá-la” ao nível do estudante. Por “baixar o nível” deve ser entendido aqui no sentido de transpor o saber da disciplina científica (saber especializado) para dentro do funcionamento didático do contexto escolar, no qual o saber passará a ter uma nova dinâmica de construção e de significados próprios das relações pedagógicas entre professores e estudantes, mas sem distanciar de suas origens e de

---

produzido dentro de um contexto específico, com um tempo cronológico e histórico. Enquanto que, o saber escolar é legitimado pelos agentes que atuam no sistema de ensino, possui um contexto e demandas diferenciadas, mas sua origem e produção histórica consiste na esfera do saber especializado; conta com um tempo lógico: no mínimo são 800 horas de estudos distribuídas em 200 dias letivos.

sua produção histórica. Em outras palavras, significa dizer que é preciso transformar o saber, isto é, fazer algumas modificações.

Cerletti destaca ainda que, apesar de Chevallard ter pensado a transposição didática para o ensino da matemática, o uso deste conceito pode ser aplicável ao ensino de qualquer outra disciplina sem que isso traga muitas dificuldades, visto que, “com o mesmo nome (por exemplo, química ou matemática) poderíamos distinguir, por um lado, um saber erudito, próprio da disciplina e desenvolvido em instituições especializadas, e por outro lado, aquele que se ensina na escola” (CERLETTI, 2004, p. 25). O problema estaria em saber o que um saber tem a ver com o outro, pois, segundo este autor, o que se suspeita é que teriam muito menos a ver do que se possa imaginar, isto porque, como já vimos, os saberes têm algumas dinâmicas comuns e outras próprias.

A partir das considerações feitas até aqui sobre o conceito de transposição didática, podemos destacar duas proposições presentes no trabalho desenvolvido por Chevallard, sem com isso quisermos limitar outras compreensões possíveis em torno da questão:

1) *A especificidade do saber escolar*: essa especificidade tem em vista que os saberes, tratados pela transposição didática, possuem algumas dinâmicas comuns e outras próprias, com diferenças quanto as exigências de sua produtividade e campos epistemológicos. A difusão do saber especializado dentro dos sistemas de ensino, sob o formato de uma disciplina curricular, supõe e exige a transposição didática desse saber especializado, *de modo que seja convertido em objeto de ensino e passe a integrar um novo contexto de criações*.

2) *As práticas e posturas dos sujeitos pedagógicos*: consiste precisamente no *reconhecimento da especificidade do saber enquanto objeto de ensino, no modo como os sujeitos pedagógicos (professores e estudantes) se relacionam com esse saber, em vista de problematizar suas práticas e posturas associadas a tarefa de ensinar e aprender*. Essa é uma preocupação presente nas discussões de Chevallard, de tal modo que o processo de ensino e de aprendizagem não constitua mera “reprodução” ou mesmo “simplificação” do saber especializado ou de referência, mas possa ser compreendido como um processo ativo e criativo, no qual professores e estudantes participem da construção dos saberes (ensinável/ensinado).

Partindo desta compreensão, reconhecemos que essas proposições presentes no pensamento de Chevallard oferecem a oportunidade de problematizarmos o campo de nossa atuação filosófica, a saber, o ensino de Filosofia no Ensino Médio. Trata-se, pois, de pensarmos o ensino filosófico da Filosofia dentro desse movimento de transformações dos saberes que a transposição didática nos apresenta, problematizando não só o saber filosófico que é ensinado,

mas, sobretudo, as práticas e posturas dos sujeitos pedagógicos na tarefa de ensinar e aprender Filosofia nas aulas do Ensino Médio.

## 1.2 CONTRIBUIÇÕES E APROPRIAÇÕES FILOSÓFICAS E METODOLÓGICAS DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NAS AULAS DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

### 1.2.1 O ensino de Filosofia como uma questão do presente

A presença da Filosofia nos currículos escolares tem se instaurado diante de entraves e de “idas e voltas”, isto é, de sua obrigatoriedade ou não no Ensino Médio brasileiro. Mesmo diante desse cenário de incertezas que esta disciplina ainda convive, a questão do ensino de Filosofia tem ganhado, cada vez mais, destaque nas discussões dentro e fora das universidades, fortalecendo e incorporando novas concepções teóricas e práticas do “ensinar e aprender Filosofia”.

A questão “ensinar Filosofia” se atualiza a cada enfrentamento que o nosso pensamento tem em relação a ela, tornando-a uma questão do presente. *Em nossa tarefa docente, de professor-filósofo, somos provocados a questionar as condições e possibilidades do ensino de Filosofia a partir do presente, isto é, das situações concretas que dão sentido ou possibilidade ao ensino desta disciplina na escola.* Como nos faz pensar Cerletti, com base no pensamento de Foucault, a inquietude pela reflexão sobre o presente nos abre caminhos para pensar a Filosofia e seu ensino: “O que acontece hoje? Que está ocorrendo agora? Que é esse ‘agora’, no interior do qual estamos uns e outros...? [...] Que é que no presente tem sentido para uma reflexão filosófica?” (FOUCAULT *apud* CERLETTI, 2009, p. 50).

Partindo dessa afirmação, pensar o ensino de Filosofia como reflexão do presente possibilita desenvolvermos uma reflexão filosófica acerca da questão que não se resume a uma simples preocupação em torno de conteúdos e modos de ensinar. Essa reflexão envolve também a própria prática docente. *É uma reflexão que problematiza de maneira filosófica a postura e a prática daquele que ensina.*

Em seu texto *Sobre o ensino de Filosofia*, Favaretto destaca que o professor de Filosofia, no enfrentamento da questão “ensinar Filosofia”, precisa ter claro para si “o lugar de onde pensa e fala”, isto é, qual sua compreensão de Filosofia e de seu ensino.

[...] É exatamente isto que coloca dificuldades para o professor de Filosofia. Ensinar Filosofia: mas qual Filosofia? Em que consiste a especificidade do filósofo? E, se não há conteúdos básicos e métodos fixados, o que deve ser considerado o mínimo necessário para realizar uma suposta especificidade em termos de ensino? Assim, o

professor de Filosofia (no segundo grau notadamente), para enfrentar as injunções de sua atividade, antes de definir-se por conteúdos, procedimentos e estratégias (o que deve ser ensinado?, o que pode ser ensinado?, como ensinar?) precisa definir para si mesmo o lugar de onde pensa e fala. Neste sentido, pode-se dizer que o ensino de Filosofia vale o que vale o pensamento daquele que ensina. (FAVARETTO, 1993, p. 97).

Diante do exposto, temos que o ensino de Filosofia requer o enfrentamento com a questão “o que é filosofia?”, cuja pergunta é considerada por alguns pesquisadores da área do Ensino de Filosofia como sendo um dos primeiros problemas filosóficos que o professor de Filosofia precisa assumir um posicionamento, ou seja, o ensino de Filosofia não deve prescindir do posicionamento conceitual diante da questão “o que é filosofia?”<sup>8</sup>. Dentre esses pesquisadores, destacamos o filósofo Cerletti. Para este autor, “o ensino de filosofia é, basicamente, uma construção subjetiva, apoiada em uma série de elementos objetivos e conjecturais”. Nesse sentido, é necessário, no tocante ao ensino de Filosofia, que se tenha um ponto de partida, e que este seja uma concepção filosófica. Esta concepção da parte de quem vai ensinar é muito importante, já que isso o leva a se perguntar e a buscar uma resposta para a questão “o que é filosofia?” e, por consequência, para uma outra questão, mas não menos importante, “o que é ensinar filosofia?”. Assim sendo, defendemos, tal como Cerletti (2009, p. 18) que “[...] o tipo de vínculo que se estabelece com a filosofia é substancial a qualquer ensino”, ou seja, trata de questionarmos que conceito de filosofia o professor assume para si em sua prática pedagógica<sup>9</sup>. Dito de outro modo, essa questão é parte fundamental do processo de

---

<sup>8</sup> Em nossa leitura dos documentos legais que orientam o ensino de Filosofia, encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (PCNEM) a seguinte tese: “Não por acaso, como se apontou no início, o aluno do Ensino Médio faz perguntas a respeito da ‘utilidade’ da filosofia. Aquém disso, no entanto, a questão mais elementar e a qual retorna com particular insistência (talvez porque a mais intrigante) é: ‘o que é Filosofia?’ Naturalmente que também não é mero acaso que o professor de Filosofia tenha, em geral, dificuldades em respondê-la satisfatoriamente, suposto que ele não se limite a repetir essa ou aquela definição mais ou menos clássica. Na verdade, o que é Filosofia constitui-se, hoje, mais do que nunca, num problema filosófico” (BRASIL, 2000, p. 46). Sobre isso, na parte “Conhecimentos de Filosofia” das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), encontramos um retorno a esta mesma problemática, em si, filosófica: “Se a questão ‘o que é Física?’ não é exatamente um problema físico, a questão ‘o que é Filosofia?’ é talvez um primeiro e recorrente problema filosófico, e a ela cada filósofo sempre procurará responder baseado nos conceitos pelos quais elabora seu pensamento” (BRASIL, 2008, p. 21).

<sup>9</sup> Mais adiante Cerletti (2009, p.18) destaca que “em qualquer situação de ensino de filosofia, o que emerge sempre, quer se queira ou não tornar evidente, é o contato que com ela mantém quem assume a função de ensinar”. Dessa afirmação deriva uma questão importante de ser colocada: qual a relação que aquele que ensina tem com a filosofia? Podemos dizer que o ensino de filosofia se situa *na* filosofia, isto é, numa relação. A etimologia da palavra filo-sofia indica necessariamente uma relação. Essa palavra faz referência a uma relação com o saber e, em particular, o vínculo de amor como aspiração ou desejo de saber (CERLETTI, 2009). Trata-se do Amor pela Filosofia e de ser por ela tocada, a ponto de se tornar um modo de vida. Em outras palavras, ao lecionar a Filosofia, antes de lecionar os conhecimentos filosóficos a inúmeros estudantes, há a necessidade do imbricamento entre o ser professor e aquilo que ele ensina: a Filosofia, ou melhor, o filosofar. Para um aprofundamento dessa questão ver: MAUGÜÉ, Jean. O ensino da filosofia: suas diretrizes (1955).

ensinar Filosofia; o que significa dizer que aquele que é responsável pelo ensino desta disciplina deve assumir uma postura filosófica em torno dos problemas filosóficos emergidos do processo de ensino.

Corroborando com essa nossa discussão, nos documentos oficiais produzidos no âmbito do Ministério da Educação, em específico os PCNEM, área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (2000) e, posteriormente, as OCNEM (2008), constatamos a presença desse entendimento da necessidade e da importância de o professor de Filosofia contemplar, tanto na construção de sua identidade como docente desta disciplina quanto em sua prática pedagógica junto aos seus estudantes, uma reflexão filosófica em torno da questão “o que é filosofia?”.

Em suma, a resposta que cada professor de filosofia do Ensino Médio dá à pergunta **(b)** “que filosofia?” decorre, naturalmente, da opção por um modo determinado de filosofar que ele considera justificado. Aliás, é fundamental para esta proposta que ele tenha feito sua escolha categorial e axiológica, a partir da qual lê e entende o mundo, pensa e ensina. Caso contrário, além de esvaziar sua credibilidade como professor **de Filosofia**, faltar-lhe-á um padrão, um fundamento, a partir do qual possa encetar qualquer esboço de crítica (BRASIL, 2000, p. 48. Em negrito no original).

Compreensão análoga é encontrada nas OCNEM/Filosofia:

Em suma, a resposta de cada professor de Filosofia do ensino médio à pergunta “que Filosofia” sempre dependerá da opção por um modo determinado de filosofar que considere justificado. Aliás, é relevante que ele tenha feito uma escolha categorial e axiológica a partir da qual lê o mundo, pensa e ensina (BRASIL, 2008, p. 24).

É perceptível, nesses documentos oficiais, a necessidade objetiva do professor de filosofia construir sua identidade de professor-filósofo atrelada a questão “o que é filosofia?” e, a partir disso, responder uma outra pergunta que consideramos como sendo tão importante quanto a primeira, a saber, “o que é ensinar filosofia?”. Esta pergunta deve ser respondida de acordo com a concepção de Filosofia que cada professor assume para si. Outrossim, consideramos que a tomada de posição do professor diante de tais questões além de significar um posicionamento filosófico acerca do que ele entende por Filosofia e por Ensino de Filosofia, trata-se também de um posicionamento político, diante de seu trabalho com a Filosofia e seu ensino.

Para Cerletti (2009), não existe um consenso quanto a resposta à pergunta “o que é filosofia?” e, por essa razão, cada resposta dada nos faz observar concepções diferenciadas da Filosofia e do filosofar, o que, por sua vez, implicará sobre o sentido de ensinar Filosofia. Nesse sentido, ao invés de falarmos de uma “Filosofia” a ser ensinada, poderíamos falar de várias

“Filosofias”, isto é, várias concepções e modos de compreender a Filosofia e seu ensino. Isso significa dizer que não é possível ensinar Filosofia de forma neutra, isto é, “desde lugar nenhum”. Sempre se assume e se mostra, explícita ou implicitamente, o que o professor considera ser Filosofia e a partir disso traçar os caminhos para levar adiante sua tarefa de ensinar, construindo seu pensamento a partir de uma perspectiva filosófica.

Dessa forma, reconhecemos que a disciplina de Filosofia exige de nós uma postura ou uma identidade diante de seu ensino, isto é, *o modo como o compreendemos*. Nesse sentido, de forma bastante breve, passaremos a apresentar nossa compreensão de Filosofia e de seu ensino, sendo que as ideias apresentadas serão desenvolvidas com maior precisão nas seções seguintes.

Conforme destaca Horn, o ensino de Filosofia como disciplina curricular do Ensino Médio apresenta uma função social bastante definida que tem sua concretude no desenvolvimento da habilidade de pensamento dos estudantes, como cidadãos conscientes de sua atuação no mundo. Diante disso, “pode-se afirmar que o papel social que é conferido a Filosofia tem na reflexão crítica e na formação humana sua prática social de referência, a qual o professor precisa levar em conta no processo de transposição dos conteúdos” (HORN, 2009, p. 81).

Horn aponta que essa concepção de Filosofia seria a justificativa da presença da Filosofia nas escolas apresentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Uma justificativa que toma a Filosofia como um instrumento que visa capacitar o estudante para o exercício pleno da cidadania, dando-lhe condições de participação política consciente dos seus direitos e deveres em sociedade. De outra parte, como nos faz pensar Gallo, é uma justificativa de caráter puramente instrumental que toma a Filosofia por um papel que ela venha a desenvolver nos estudantes, ou seja, uma disciplina cuja utilidade seria alcançar um determinado fim, um fim que não seja ela mesma.

Justificar um espaço para a filosofia nos currículos da educação básica apenas de modo instrumental – isto é, a filosofia a serviço de algo, como a cidadania – é essencialmente antifilosófico, portanto. Indo mais para o contexto da argumentação presente nos PCNEM de ver na filosofia uma preparação abrangente do indivíduo, fazendo parte de sua introdução ao universo da cultura e das técnicas para nele habitar, prefiro apostar no ensino da filosofia como um fim em si mesmo, para além de qualquer tutela, seja ela cidadã ou moral. (GALLO, 2010, p. 161).

Partindo desse pensamento, temos que é preciso atribuir a importância da Filosofia nela mesma e não no papel que ela venha desempenhar, impondo-lhe um “caráter instrumental” resumido ao serviço da cidadania. É óbvio que a Filosofia pode contribuir para o exercício da

cidadania, mas a questão é que ela não deve se limitar a isso. Em outras palavras, trata-se da especificidade que a Filosofia tem no Ensino Médio, especificidade essa que abrange a formação dos jovens estudantes como um todo.

Antes de qualquer finalidade que seja imposta a Filosofia na escola, ela precisa consistir, primeiramente, na construção de um âmbito para o filosofar, isto é, numa atividade de busca de “aspiração ao saber”, como exercício de pensamento crítico e reflexivo realizado pelo estudante. Nesse sentido, compreendemos que a Filosofia não é somente um tipo de saber, constituído por teorias e ideias filosóficas, que quando passa a constituir uma atividade de ensino torna-se em conteúdos a serem ensinados, mas é, sobretudo, o próprio filosofar, ou seja, *a Filosofia é fruto de uma atividade filosófica, de uma experiência do filosofar*. Portanto, um saber que se constrói e se atualiza constantemente em sua prática, enquanto *atividade filosófica*.

Como veremos adiante, essa compreensão de ensino de Filosofia coloca em xeque o assim chamado ensino tradicional. Um ensino que privilegia a transmissão dos saberes filosóficos estabelecidos, informações sobre a História da Filosofia (filósofos, obras, conceitos e, etc.), no qual, muita das vezes, o professor apresenta apenas os conteúdos filosóficos de sua preferência, – sem problematizar o próprio construir, desconstruir, reconstruir do conhecimento filosófico –; muita das vezes sem nenhum aproveitamento por parte dos estudantes, deixando-os sem nenhuma motivação que possibilite um fazer filosófico efetivo.

Ao compreendermos a Filosofia como uma atividade do pensamento, que se efetua a partir de uma prática filosófica com base na relação que se tem com a Filosofia e o filosofar, defendemos uma concepção de ensino de Filosofia no qual os saberes são revisitados na sala de aula e a partir deles os estudantes realizam o exercício do pensamento filosófico, sob o qual os estudantes possam assim construir olhares problematizadores da realidade e com isso buscar respostas para as perguntas por eles formuladas. Em outras palavras, trata-se de uma perspectiva de ensino que visa oportunizar aos estudantes a pensar a si mesmo e a sociedade a partir dos problemas que eles enfrentam, tendo a História da Filosofia como um campo fértil que os ajudará na construção do saber filosófico em sala de aula. Desse modo, os estudantes deixarão de ser meros espectadores para se tornarem sujeitos ativos do processo de ensino e de aprendizagem, construindo *uma experiência de pensamento, de poder fazer Filosofia*.

Portanto, ao problematizarmos nossa *práxis* e assumir uma perspectiva de ensino de Filosofia, nós, professores-filósofos abrimo-nos a possibilidade de pensar o tempo presente, isto é, de pensar o ensino de Filosofia como uma questão do presente dada a partir das diferentes condições e possibilidades do lugar em que este ensino acontece, a saber, a sala de aula.

### 1.2.2 O problema da oposição entre produção/reprodução

Em um texto intitulado *Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica*, Cerletti destaca que as propostas de pensar filosoficamente o ensino de filosofia têm colocado em discussão um antigo problema da função educativa e que, hoje, circunscreve dentro do campo da Filosofia, a saber, o problema da “‘produção’ e a ‘reprodução’ dos saberes e práticas” (CERLETTI, 2004, p. 19). Para a visualização deste problema, tradicionalmente houve a necessidade de distinguir dois âmbitos diferenciados, conforme o autor apresenta a seguir:

Por um lado, haveria lugares onde se “produziria” filosofia – atualmente, as universidades, os centros de investigação. E, por outro, aqueles em que se “reproduziria” a filosofia – também as universidades, as instituições de formação docente, as escolas. A expressão dessa produção filosófica se materializa, tradicionalmente, nos livros e artigos especializados. (CERLETTI, 2004, p. 19-20).

Conforme se apresenta na citação acima, essa velha oposição produção/reprodução limita a Filosofia a ideia de transmissão de um saber produzido na academia e passível de ser reproduzido também na academia e, principalmente, nas escolas. Diante dessa distinção, temos que o contexto onde se dá a produção dos saberes seria o universo dos filósofos e investigadores profissionais em questões filosóficas (os professores universitários); em contrapartida, no contexto em que acontece a reprodução desses mesmos saberes estariam os professores e os estudantes de Filosofia, seja da educação básica seja da educação universitária.

Assumindo essa perspectiva, na qual haveria um lugar de produção do saber filosófico e outro de sua reprodução, nas palavras de Cerletti (2004, p. 20), eis em que consistiria o ensino de Filosofia:

[...] o ensino de filosofia consistiria basicamente em *transladar*, de alguma “forma”, parte dos saberes canonizados do campo filosófico ao mundo profano dos estudantes. As características que esta “forma” pode adotar é o que comumente se chamou “metodologia” do ensino de filosofia (grifado no original).

Com base nessa afirmação, temos que nessa perspectiva de ensino de Filosofia, a preocupação existente seria exclusivamente pedagógica, isto é, com a “forma” de transmissão dos conteúdos filosóficos. Dentro dessa compreensão, Cerletti (2004) faz uma crítica a essa oposição produção/reprodução, na medida em que ela reduz o problema do ensino de Filosofia a uma questão técnica, isto é, de encontrar uma maneira em que seja possível “transmitir” certos saberes institucionalizados, desde um âmbito especializado para outro que não o é. Em

consequência disso, afirma Cerletti (2004, p. 25), “o ensino de filosofia, então, em nada se diferenciaria do ensino de qualquer outra disciplina, já que sempre se trataria do mesmo problema: encontrar um bom método para facilitar a passagem do erudito ao vulgar”. Para o autor, é preciso superar esta contraposição “produção/reprodução”, na medida em que ela “condena a didática filosófica a não ser mais que um conjunto de técnicas facilitadoras da compreensão de alguns conteúdos filosóficos” (CERLETTI, 2004, p. 20).

A nosso ver, essa crítica feita por Cerletti aponta para aquela acepção de transposição didática vista como um conjunto de instrumentos ou ferramentas didáticas que contribuirá no trabalho pedagógico do professor em sala de aula. Nesse sentido, a crítica do filósofo a respeito dessa perspectiva de ensino de Filosofia trata-se de uma crítica a esse tipo de transposição didática convencional que se preocupa apenas com a “forma” para transmitir os saberes canonizados do campo filosófico para o mundo profano dos estudantes. Como já vimos anteriormente, essa acepção de transposição didática convencional se diferencia da compreensão de transposição didática defendida por Chevallard e aqui adotada por nós para pensar a questão do ensino de Filosofia, uma vez que aquele tipo de transposição desconsidera a especificidade dos diferentes saberes, da problematização em torno da dinâmica própria de construção dos saberes e de seus contextos de produtividade, bem como das posturas dos sujeitos pedagógicos (professor e estudantes) associadas a essa construção de saberes.

Ainda tratando do problema da oposição produção/reprodução, Cerletti (2004, p. 35) acrescenta o fato de que essa oposição “tem como pressuposto que na aula filosófica não se ‘produziria’ nada”. Em outras palavras, significa dizer que o papel conferido a escola seria de simplesmente possibilitar a reprodução dos conhecimentos filosóficos diante dos quais os sujeitos pedagógicos estariam alheios. Entendemos que, essa atitude negligenciadora, parte do pressuposto segundo o qual o saber especializado deve ser transposto, “sem tirar e nem por”, para a escola, como um conjunto de saberes cristalizados que devem ser adquiridos pelos estudantes. Essa questão apresentada pelo autor nos faz perceber as implicações filosóficas e pedagógicas postas ao ensino de Filosofia diante dessa perspectiva de ensino “reprodutivista”.<sup>10</sup>

Em consequência com o anteriormente dito, no ensinar Filosofia, os aspectos sobre *que ensinar e como ensinar* tem ficado alheios um ao outro. “O ‘que’ é recoberto por conteúdos

---

<sup>10</sup> É importante frisar que a crítica apresentada a esse tipo de ensino busca problematizar a aula de filosofia como sendo um espaço que vai além da simples reprodução de conhecimentos filosóficos, ela precisa se constituir como um espaço de investigação filosófica que possibilite o desenvolvimento do pensar dos estudantes e de sua intervenção diante dos conteúdos trabalhados.

programáticos usuais e o ‘como’ fica à mercê do bom senso pedagógico do professor [...]” (CERLETTI, 2009, p. 15), e que se encontrariam eventualmente unidos no ato de ensinar. Nesse sentido, Cerletti nos ajuda a compreender que, a preocupação em torno de como ensinar os conteúdos filosóficos em sala de aula tem priorizado o “como” ensinar em detrimento do “que” ensinar.

Essa concepção de ensino opera contra ela mesma, uma vez que os estudantes passam a se sentir saturados com mais uma disciplina que apenas oferece “assunto” para ser supostamente aprendido. A desmotivação ou desinteresse para com a Filosofia, por parte dos estudantes, é fruto desse ensino que podemos chamar de uma *Filosofia de armazém*, isto é, uma Filosofia que chega ao conhecimento dos estudantes como sendo um conjunto de informações historiográficas, frases filosóficas, teorias e ideias (ensino conteudista). Um ensino no qual os estudantes não encontram nenhuma significância para sua formação, sua vida, ou seja, um ensino desconexo da realidade daquele que está recebendo o conhecimento.

Diante do problema que acabamos de apresentar, a partir do pensamento de Cerletti, se faz necessário questionarmos: será mesmo que, no contexto escolar, o ensino da Filosofia no Ensino Médio se resumiria a reprodução do saber filosófico, seja ele produzido pelos filósofos ao longo da história ou produzido atualmente na academia, ou existe algo que faz com que seu ensino seja diferente do contexto científico ou acadêmico em que tal saber é produzido? Essa questão já vem sendo tratada há algum tempo por diferentes pesquisadores(as) e professores(as)<sup>11</sup>. Acreditamos que em nossa área já temos dado grande avanço nesta questão de não mais admitirmos que a presença da disciplina de Filosofia nos currículos do Ensino Médio signifique apenas mais um espaço de transmissão de conteúdos.

Pensando sobre o viés da transposição didática, essa oposição produção/reprodução torna-se um problema na medida em que a ideia de reprodução consiste em meramente deslocar alguns conhecimentos filosóficos em forma de conteúdos para o contexto escolar, o que nos levaria a cairmos em um problema epistemológico e didático que, como vimos anteriormente, o conceito de transposição didática denuncia, isto é, o da “ficção de uma identidade” entre os saberes, provocado pela alienação da consciência do professor. Portanto, entendemos que essa concepção de ensino de Filosofia que privilegia os conteúdos e sua mera reprodução no contexto escolar não se alinharia a transposição didática aqui por nós assumida, visto que tal

---

<sup>11</sup> A título de ilustração, além do próprio Cerletti, podemos citar Sílvio Gallo, Renata Aspis, Walter Kohan, Lúcia Maria Rodrigo, dentre tantos outros que vêm desenvolvendo importantes investigações filosóficas na área do Ensino de Filosofia no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem da filosofia no Ensino Médio.

concepção desconsidera a dinâmica de construção dos saberes e de posturas dentro do sistema de ensino.

### **1.2.3 Da Filosofia ao ensino de Filosofia: proposta de uma educação filosófica à luz da Transposição Didática**

*Na aula de filosofia, é mais do que necessário romper com a visão tradicional da aula, já tão criticada, mas dificilmente abandonada, de um espaço de transmissão de conhecimento. Ela deve ser um espaço no qual os alunos não sejam meros espectadores, mas sim ativos, produtores, criadores (ASPIS & GALLO, 2009, p. 41).*

As reflexões feitas até aqui têm nos direcionado a pensar o Ensino de Filosofia, dentro de uma proposta de transposição didática, que leve em consideração a especificidade dessa disciplina no Ensino Médio, de modo a efetuar o desenvolvimento de um *ensino produtivo e criativo da Filosofia em sala de aula*, rompendo com essa visão tradicional de ensino pautado na transmissão do conhecimento.

Quando passamos a questionar o ensinar e o aprender Filosofia, a questão deixa de ser “A Filosofia” (abstratamente) e passa a ser “o ensino da Filosofia” (contextualizada). Isso significa que, em termos de ensino, a Filosofia entendida como saber filosófico e prática filosófica/experiência de pensamento, se encontra inserida em um contexto específico que é o ambiente escolar. No ambiente escolar, além dos seus condicionamentos e peculiaridades, contamos com a presença dos protagonistas ou sujeitos pedagógicos (professor e estudantes) que também apresentam necessidades específicas e posturas próprias.

Diante do afirmado anteriormente, ou seja, que o ensino de Filosofia não se limita à reprodução de conteúdos e doutrinas filosóficas, cabe nos perguntar: em que consiste o ensino de Filosofia, aquele que é desenvolvido dentro dos contextos de ensino na relação entre os sujeitos pedagógicos (professor e estudantes)? Como já vimos anteriormente, a resposta para essa pergunta é uma construção subjetiva sobre uma realidade objetiva dada a partir do contato que o professor tem com a Filosofia e seu ensino.

Dentro de um movimento de transposição didática dos saberes, temos que a difusão do saber filosófico, sob o formato de uma disciplina, supõe e exige o processamento desse saber, de modo que o saber especializado seja convertido em objeto de ensino, tornando o saber filosófico ensinável e, por conseguinte, como saber ensinado. Nesse sentido, a Filosofia que é

ensinada no Ensino Médio é fruto de uma ação que desloca o saber especializado de seu campo de produção – as universidades e centros de investigação – para submetê-lo a uma nova configuração, por intermédio de transformações e adaptações.

Com base nisso, temos que *esse deslocamento não se vincula numa simples reprodução dos saberes filosóficos canonizados para o mundo profano dos estudantes*. A partir dos pressupostos da transposição didática, compreendemos que o ensino de Filosofia vai além desse movimento de “deslocar” um saber erudito para outro que não o é, sem nada de novo a oferecer. É um movimento de deslocamento que compreende novos olhares e modos de se relacionar com os saberes. Deste modo, o envolvimento com a Filosofia demanda algo mais que um conteúdo a ensinar e ser aprendido: demanda uma relação que se estabelece intervenção e apropriação por parte dos sujeitos pedagógicos envolvidos.

Dentro dessa perspectiva, a filósofa e professora brasileira Lídia Maria Rodrigo, em sua obra *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*, enfatiza que a função do professor não pode consistir em ser um reprodutor do saber filosófico já consolidado, mas em possibilitar um ensino de Filosofia diferenciado e produtivo.

[...] o professor não pode limitar-se a reproduzir o discurso especialista, nem igualar-se a ele ou ocupar o seu lugar, mas elaborar uma modalidade de saber não produzida pelo pesquisador acadêmico: o saber didático-filosófico, ou seja, aquele que institui mediações capazes de possibilitar que a filosofia seja um saber ensinável. Desse modo, ele deixa de ser mera caixa de ressonância de um conhecimento filosófico já consolidado, para ser um produtor de uma forma própria e específica de discurso. (RODRIGO, 2009, p. 70)

No contexto escolar, o professor de Filosofia tem por função elaborar um saber específico, isto é, “didático-filosófico”, que apresente uma dinâmica própria de construção, possibilitando que a Filosofia seja um saber ensinável. Entendemos que, o professor não é apenas um produtor do saber ensinável, mas também é aquele que viabiliza a construção do fazer filosófico em sala de aula por parte dos estudantes, tornando o saber ensinável em saber ensinado. Em outras palavras, o professor é, ao mesmo tempo, aquele que cria e aquele que possibilita o processo de criação filosófica dos seus estudantes a partir do desenvolvimento de uma *atitude questionadora e crítica do filosofar*, compreendida como experiência de pensamento. Dessa forma, o professor estará trabalhando em sua prática docente dentro do movimento da transposição didática que leva em consideração não só a abordagem didática, mas sobretudo epistemológica do saber escolar.

Em sua obra *O ensino de filosofia como problema filosófico*, Cerletti defende a compreensão de que o ensino de Filosofia se faz na relação que o professor e seus estudantes possuem com o saber filosófico, ou seja, *um vínculo de amor e aspiração ao saber*. Em consequência disso, o autor apresenta três elementos importantes que caracterizam o ensino filosófico da Filosofia, a saber: *o exercício do filosofar, a intervenção filosófica e a pergunta filosófica*. Em um curso filosófico, mais importante que transmitir um determinado conteúdo filosófico, o que se pretende é a atividade de “almejar o saber”, isto é, *o exercício do filosofar* em sala de aula. “Tal atividade é, justamente o filosofar, com o que a tarefa de ensinar – e aprender – filosofia não poderia estar nunca desligada do fazer filosofia. Filosofia e filosofar se encontram unidos, então, no mesmo movimento, tanto o da prática filosófica como o do ensino de filosofia” (CERLETTI, 2009, p. 19). Assim, temos que para esse autor, o ensino filosófico da Filosofia se faz no fazer Filosofia, ou seja, o ensino de Filosofia é o exercício do filosofar, em que professores e estudantes compartilham de um espaço comum de pensamento. É em virtude disso, que o autor defende a ideia de que todo ensino de Filosofia deveria ser um ensino filosófico.

A partir do filosofar em sala de aula, professores e estudantes poderão realizar uma *intervenção filosófica* sobre aquilo que está sendo trabalhado, “seja sobre textos filosóficos, sobre problemáticas filosóficas tradicionais, seja até mesmo sobre temáticas não habituais da filosofia, enfocadas desde uma perspectiva filosófica” (CERLETTI, 2009, p. 19). Podemos dizer que essa intervenção significa a inserção do estudante sobre e no mundo, ou seja, o ato do filosofar não se limitará a assimilação de conhecimentos, mas possibilitará que o estudante intervenha de alguma forma nesses conhecimentos. Segue-se daí que, todo ensino filosófico consiste em uma forma de intervenção filosófica.

Para que a intervenção seja feita e o filosofar aconteça, o ensino de Filosofia integra outro elemento importante nessa tarefa, a *pergunta filosófica*. Para Cerletti (2009, p. 20), “o filosofar se apoia na inquietude de formular e formular-se perguntas e respostas (o desejo de saber). Isso pode sustentar-se tanto no interrogar-se do professor ou dos alunos e nas tentativas de respostas que ambos deem, bem como no de um filósofo e suas respostas”. Diante disso, temos que a pergunta filosófica é o que possibilita que o estudante desenvolva uma atitude criadora e produtora do filosofar, que permite problematizar certo estado de coisas dado como naturalizado. O perguntar filosófico desloca o pensamento para os problemas filosóficos e a busca de suas respostas. Nesse sentido, “o perguntar filosófico é, então, o elemento constitutivo fundamental do filosofar e, portanto, do ‘ensinar filosofia’” (CERLETTI, 2009, p. 21).

Ao mencionar esses três elementos *o exercício do filosofar, a intervenção filosófica e a pergunta filosófica* como sendo constitutivos do ensino filosófico da Filosofia, observamos que a intenção do autor é nos fazer refletir que não é o domínio de um conteúdo filosófico e a pretensão de “transferi-lo” a outro como um corpo de conhecimento acabado que poderá ser reproduzido que irá fazer do ensino de Filosofia ser filosófico, mas “é aquele em que o filosofar é o motor de tal ensino; e que, enquanto atividade própria da filosofia, esse ensino enlaça o fazer filosofia com o sentido de sua transmissão” (CERLETTI, 2009, p. 21).

Outrossim, compreendemos que esses três elementos apresentados por Cerletti evidenciam as práticas e posturas dos sujeitos pedagógicos, das quais a tarefa de ensinar e aprender Filosofia não pode estar alheia. Desse modo, numa proposta de transposição didática no ensino de Filosofia conforme pensada aqui por nós, consideramos que as práticas e posturas tanto do professor quanto dos seus estudantes devem possibilitar o fazer Filosofia na escola.

Em virtude disso, dentro desse movimento de construção de saberes e práticas, poderíamos nos perguntar como os filósofos produzem Filosofia? De forma bastante categórica diríamos: filosofando. Ou seja, colocando em exercício seu pensamento, utilizando-se de uma atitude questionadora da realidade correspondente a prática do interrogar, de fazer perguntas. A indagação é uma característica da atividade filosófica que mobiliza o pensamento e a partir dele possibilita a produção filosófica. Se consideramos que o ensino de Filosofia consiste em fazer Filosofia, da mesma forma poderíamos nos perguntar como é que o sujeito pedagógico, isto é, o estudante vai produzir Filosofia? O estudante do Ensino Médio é capaz de produzir Filosofia quando, numa aula de Filosofia, ele consegue fazer o exercício do filosofar junto com seu professor e demais colegas. Este filosofar se caracteriza “mais do que pela aquisição de certos conhecimentos filosóficos ou pelo manejo de alguns procedimentos – por um traço distintivo: a intenção e a atitude insistente do perguntar, do problematizar e, de acordo com isso, de buscar respostas” (CERLETTI, 2009, p. 29). Assim sendo, reconhecemos, tal como Cerletti, que o filosofar constitui-se um elemento fundante de todo o ensino de Filosofia, ou seja, a tarefa de ensinar e de aprender Filosofia se encontra vinculada ao fazer Filosofia.

Em sua compreensão sobre o ensino de Filosofia, na qual problematiza o ensino e a aprendizagem da Filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar, Rodrigues (2014, p. 70) destaca que, “não haveria a filosofia ou as filosofias sem que antes houvesse experiências do filosofar. Toda produção filosófica existente começou como uma atividade da inteligência, como um exercício do pensamento e foi justamente essa atividade que os antigos pensadores gregos chamaram de Filosofia”. Partindo desse pensamento, temos que a Filosofia produzida e

que se produz até nossos dias é o resultado de uma atividade filosofante, isto é, de uma prática. Não podemos, portanto, desvincular o saber filosófico de sua prática; Filosofia e filosofar são indissociáveis.

Dentro dessa relação Filosofia e filosofar, temos que esta mesma atividade filosofante precisa estar presente no seu ensino, ou seja, o filosofar deve ocupar um lugar de importância nas aulas de Filosofia. Significa dizer que, o estudante ou aprendiz de Filosofia, sob certas condições, pode vir também a filosofar. Nesse sentido, o filosofar não é uma atividade exclusiva dos filósofos, da qual o professor de filosofia e seus estudantes estariam alheios. No tocante a essa questão, reproduziremos, fielmente, uma passagem do texto de Cerletti em que esse autor explicita sua compreensão de que o filosofar é o elemento próprio comum tanto ao filósofo experiente quanto àquele que inicia na Filosofia.

Poderíamos supor que, entre os campos disciplinares especializados e aquilo que é ensinado em seu nome, por exemplo, no ensino médio, haveria diferenças quantitativas e qualitativas. O quantitativo não seria particularmente problemático porque se trataria de mais, ou menos, do mesmo. Mas o qualitativo tem a ver com que se estaria ensinando “outra coisa” diferente daquilo que se faz ou se conhece no campo de especialização. No caso específico da filosofia, sustentaremos que há aspectos da prática do filósofo que podem ser postos de manifesto, de diferentes formas, nos diversos níveis de ensino; que poderia haver algo em comum, desde o ponto de vista qualitativo de um filósofo e a de alguém que se inicia no filosofar. Isso quer dizer que, sob certas condições, *qualquer um* poderia vir a filosofar. Isso é, qualquer pessoa poderia fazer-se certo tipo de perguntas filosóficas e tentar, em alguma medida, respondê-las. Obviamente, o grau de profundidade, de dedicação, de referência a outros problemas, de enquadre teórico, de erudição, etc., que tenha essa atividade será seguramente diferente da de um “especialista”. Mas não o faria menos filosófico (CERLETTI, 2009, p. 28, grifo do autor).

Além de defender o filosofar nas aulas de Filosofia, essa passagem nos apresenta aspectos importantíssimos que precisamos levar em consideração em nossa prática docente, dentro de uma proposta de ensino que leva em consideração a transposição didática nas aulas de Filosofia. A primeira delas diz respeito ao reconhecimento de diferenças “quantitativas” e “qualitativas” entre o campo especializado e aquilo que é ensinado nas escolas. Como o próprio autor enfatiza, o quantitativo não seria o problemático, mas sim o qualitativo sobre aquilo que estaria sendo ensinado. Entretanto, cabe destacar que as exigências programáticas do ensino institucionalizado, bem como alguns modos de compreender o ensino de Filosofia têm dado mais ênfase à quantidade do que à qualidade do ensino. Nessa perspectiva, a prática do professor tem sua preocupação voltada para a quantidade de conteúdos ou informações a serem transmitidos e, por conseguinte, assimilados pelos estudantes. Quanto maior a quantidade de conteúdos filosóficos o estudante absorver mais de Filosofia ele saberá. O ensino de Filosofia

não é visto como ação (fazer, pensar, agir) ou como relação com o mundo concreto do cotidiano, mas sua concepção é tida como *reprodução do conhecimento filosófico canonizado*. Aqui, percebemos que o “quantitativo” se torna problemático, uma vez que a prioridade é dada ao conteúdo filosófico em detrimento daquilo que chamamos de experiência filosófica.

Isso posto, compreendemos que de alguma forma esse aspecto “quantitativo” traz implicações para o aspecto “qualitativo” do ensino de Filosofia, pois a depender da prioridade que é dada, a qualidade do ensino de Filosofia poderá ficar comprometida. Conforme exposto acima, ao problematizar esse aspecto qualitativo do ensino de Filosofia, Cerletti evidencia que o filosofar é um aspecto da prática filosófica que pode ser posta de manifesto nos diferentes níveis de ensino. Nesse sentido, *em nossa tarefa de levar adiante o ensino de Filosofia, mais do que possibilitar a aprendizagem de um conteúdo filosófico, devemos construir um ambiente para o filosofar*. “Esse espaço comum entre filósofos e aprendizes será antes uma atitude: a atitude de suspeita, questionadora ou crítica do filosofar” (CERLETTI, 2009, p. 29). Portanto, essa atitude está ao alcance de todos aqueles que se dispõem a realizar uma experiência de pensamento, isto é, aquela experiência enquanto atividade que “atravessa seu pensamento, suas ideias e faz com que já não possa mais ser o mesmo” (ASPIS & GALLO, 2009, p. 16).

Reconhecemos que o Ensino de Filosofia precisa compreender e vivenciar a perenidade desse movimento do filosofar e, por essa razão, a construção do saber filosófico nas aulas de Filosofia no Ensino Médio – que leva em conta o processo de transposição didática – se dá mediante a efetividade do filosofar. Esse saber não é menos ativo ou menos filosófico do que a Filosofia produzida no campo da produção filosófica – atualmente, nas universidades, os centros de investigação. É certo que, como o conceito de transposição didática nos faz compreender, existem diferenças entre a Filosofia do campo filosófico e o saber filosófico desenvolvido na escola por se tratarem de campos epistemológicos distintos e possuírem algumas dinâmicas próprias, bem como por conta de que cada construtor de saber tem sua especificidade de construção do saber, mas compreendemos que o processo de formulação ou criação dos saberes tem em comum o filosofar.

Se compreendemos o ensino de Filosofia como produção filosófica, temos que essa produção é construída na relação que professor e estudantes têm com os conhecimentos filosóficos. Ambos sujeitos compartilham de um espaço comum de pensamento. A sala de aula é este espaço da experiência e produção filosófica, pois como afirma Rodrigues (2014, p. 181), “assim como o filósofo é aquele que produz filosofia, o ensino de filosofia deve ser capaz de

levar os estudantes a produzirem uma determinada ‘filosofia aprendiz’ e isso torna cada participante envolvido nessa produção um filósofo também”.

Nessa perspectiva, o ensino de Filosofia precisa priorizar a formação filosófica do estudante propriamente, do que a informação quanto a alguns conteúdos filosóficos. Sabemos que o conteúdo filosófico presente na aula de Filosofia carrega consigo sua importância, mas *a prioridade do processo de ensino e de aprendizagem se vincula ao desenvolvimento de uma atitude filosófica diante dos conteúdos que se transmite numa aula*. Sobre esse aspecto, Gallo considera que o ensino de Filosofia enquanto produção da Filosofia consiste em assumir uma outra postura diferente daquela evidenciada no ensino tradicional.

Trata-se, isso sim, de assumir outra postura diante do ensino. Uma postura que não implique na transmissão direta de saberes, que seriam assimilados diretamente por aquele que aprende; uma postura que não implique uma submissão daquele que aprende àquele que ensina; enfim, uma postura de abertura ao outro, ao aprendizado como encontro com os signos e como criação. (GALLO, 2012, p. 48).

Diante disso, cabe nos perguntar: como os conteúdos filosóficos estabelecidos num plano de ensino devem ser tratados do ponto de vista da transposição didática, de modo que o ensino de Filosofia não se limite à reprodução dos mesmos em sala de aula? Dito de outro modo: como o conteúdo filosófico vai ser vivenciado pelos sujeitos pedagógicos numa aula de Filosofia, na qual o filosofar é o motor desse ensino? Essas questões apontam para o desafio posto aos professores de Filosofia de vincular os conhecimentos históricos da Filosofia com o ensino de uma “atitude”, isto é, do exercício do filosofar, no qual torna possível a criação, a novidade<sup>12</sup>.

Reconhecemos que uma alternativa factível vai em direção do que Cerletti denomina de “repetição criativa”. Nos reportando novamente a sua obra *O ensino de filosofia como problema filosófico*, especificamente, no capítulo 3 intitulado “Repetição e criação na filosofia e no seu ensino”, Cerletti problematiza como o novo, isto é, aquilo que é propriamente criativo, instaure-se no horizonte de repetição de um conjunto de saberes e práticas, os quais chamamos de Filosofia.

---

<sup>12</sup> Vale destacar que, essa trata-se de uma questão desde sempre abordada pelos pesquisadores/professores da área do Ensino de Filosofia ao longo dos anos em suas produções discursivas sobre o ensino e a aprendizagem filosófica dadas a partir da concepção de Filosofia e de Ensino de Filosofia que cada pesquisador/professor assume para si. Dentre esses pesquisadores/professores, destacamos Walter Kohan, Sílvio Gallo, Renata Aspís, Lúcia Maria Rodrigo, dentre tantos outros.

*[...] a repetição é condição da criação, ou seja, do aparecimento de algo diferente. Em toda filosofia há algo de repetição e algo de criação. Algo de instalação na continuidade do que a história exhibe e algo de aparecimento de elementos novos. O que definirá a potência de um filosofar é a preponderância dos elementos de novidade ante os de continuidade. É o que marca o aparecimento de um pensamento original que julga, reacomoda ou transforma os conhecimentos filosóficos até então dominantes.* (CERLETTI, 2009, p. 33, grifos nosso).

Cerletti defende um ensino de Filosofia “como forma de ‘repetição criativa’” (CERLETTI, 2009, p. 34), atribuída a Alan Badiou (2007). Partindo dessa compreensão, no ensino de Filosofia não encontramos somente elementos de repetição, mas sobretudo de criação. Ou seja, um ensino que possibilita apenas a repetição está desconsiderando sua dimensão criativa. Evidentemente que, como nos faz pensar Cerletti, a criação só é possível a partir de algo já feito, isto é, esse ato criativo se instaura na continuidade daquilo que já existe.<sup>13</sup> A Filosofia se faz a partir desse movimento de criação, sem desconsiderar o já existente, pois, como afirma esse autor, “[...] não é possível criar a partir do nada e que fazem os filósofos é bem mais re-criar os seus temas e reconstruir os seus problemas. Refazem, desde o seu presente, as perguntas que alguma vez outros se fizeram, conferindo-lhes seu selo particular” (CERLETTI, 2009, p. 32).

Dentro dessa relação conteúdos filosóficos e o ato de filosofar que se dá numa aula de Filosofia, temos que o autor aponta uma questão, anteriormente tratada por nós, mas que aqui passa a ter novos arranjos, isto é, novas compreensões, a saber: o vínculo que a História da Filosofia assume com a Filosofia que circunda numa aula. Ao considerar que, na aula de Filosofia a criação filosófica se efetiva a partir da apropriação dos elementos de repetição, isto é, dos conhecimentos filosóficos dominantes (dos problemas, conceitos, ideias filosóficas), o autor evidencia a importância que a História da Filosofia assume no processo de ensino e de aprendizagem filosófica. À luz do conceito de transposição didática, temos que o saber ensinado, isto é, o saber filosófico produzido na escola não é um saber exilado de suas origens e de sua produção histórica. Pelo contrário, este saber está vinculado com sua história, como referência aos filósofos e às filósofas e suas obras. Não podemos separar a Filosofia de sua História.

---

<sup>13</sup> Segundo Cerletti (2004, p. 32), “assim como a totalidade é uma ficção, também o é a continuidade. Não é possível que tudo passe de um lado a outro, sem alterações, e é justamente esta disfuncionalidade que permite a novidade, que alguém decida suplementar estas descontinuidades.”

Desse modo, na sua prática docente, o professor de Filosofia precisa trabalhar os conteúdos filosóficos considerando essa repetição criativa, na qual a História da Filosofia não pode ser desprezada. Se, como afirma Cerletti, a criação se dá a partir do já existente, temos que o novo só poderá existir a partir da superação do que já existe, ou como nos lembra Gallo (2010, p. 165, grifo do autor), “é justamente a História da Filosofia que nos garante a possibilidade de estabelecermos, sempre, um novo começo, a novidade, que não é nenhuma *reinvenção da roda*, mas o exercício de cada um fazer por si mesmo o movimento de pensamento que fizeram os filósofos ao longo da história”.

Cerletti, a partir de sua concepção de ensino de Filosofia como repetição criativa, nos ajuda a compreender a História da Filosofia como um campo fértil, no qual os estudantes podem retomar criativamente aquilo que foi pensado e repensado pelos filósofos, seguindo seus movimentos de pensamento e ressignificando os problemas filosóficos do seu tempo em busca de encontrar respostas para eles. Em coerência com essa concepção de ensino, consideramos que a maneira mais apropriada de trabalhar os conteúdos filosóficos é a partir de um *eixo problemático*. Nessa perspectiva, “os conteúdos são organizados em torno dos problemas filosóficos tratados pela filosofia, que por sua vez se recortam em temas e podem ser tratados historicamente” (GALLO, 2010, p. 165). Consideramos a mais apropriada porque o nosso objetivo é favorecer uma aprendizagem filosófica dentro dessa dinâmica de construção de problematizações e de busca de respostas aos problemas formulados.

A instauração do filosofar no ensino de Filosofia, esse modo particular que cada estudante construirá em vista de abarcar a realidade, é o que possibilita o aparecimento do *pensamento original*, que se apropria dos conhecimentos filosóficos ensinados, reacomodando-os ou transformando-os. Através do filosofar, o aprendiz de filósofo institui na Filosofia um novo começo, que significa a sua *intervenção originária*, que é o traçado de seu próprio movimento de pensamento. Retomamos aqui aquela característica do ensino de Filosofia apresentada por Cerletti, a saber, o da intervenção filosófica. Essa intervenção originária é exatamente uma intervenção filosófica, na medida em que ela consiste no modo de pensar próprio do estudante. Nesse sentido, o professor de Filosofia ensina a repetição criativa quando possibilita que os estudantes diante dos conhecimentos filosóficos realizem uma apropriação subjetiva.

Assumir-se na repetição criativa conduz à consideração do lugar que ocupa quem aprende Filosofia, isto é, o protagonismo que o estudante tem na própria aprendizagem.

Assumir-se na repetição criativa coloca o estudante na condição de construtor do saber ensinado, isto é, dentro do movimento de construção desse saber do qual ele é responsável.

Diante dessa concepção de ensino como repetição-criativa, Cerletti nos faz compreender a existência de duas dimensões presentes no ensino de Filosofia, uma “*objetiva*” e outra “*subjéitiva*”:

Seria factível identificar, então, dois aspectos ou dimensões que se entrelaçam no ensinar/aprender filosofia: uma dimensão [...] “*objetiva*” (a informação histórica, as fontes filosóficas, os textos de comentadores, etc.) e outra “*subjéitiva*” (a novidade do que filosofa: sua apropriação das fontes, sua re-criação dos problemas, sua leitura do passado, etc.). O fato de que ambos os aspectos estejam entrelaçados significa que o filosofar é uma construção complexa em que cada filósofo, ou aprendiz de filósofo, incide singularmente *naquilo que há* da filosofia. (CERLETTI, 2009, p. 33, grifo do autor).

A união dessas duas dimensões é o que possibilita um ensino filosófico da Filosofia. “Se forçássemos a separação dessas duas dimensões, reconheceríamos sem dificuldade que o assim chamado ensino tradicional esgotou-se na primeira delas” (CERLETTI, 2009, p. 36). Como já vimos anteriormente, essa concepção de ensino tradicional é pautada na reprodução do Mesmo, na qual ensinar Filosofia supõe “*transladar*” ou “*transpor*” alguns conhecimentos filosóficos para o mundo profano dos estudantes, ficando a cargo dos estudantes simplesmente assimilá-los.

Uma abordagem que privilegia os conteúdos e sua mera reprodução no contexto escolar traz como prejuízo um ensino com base apenas na informação, isto é, no acúmulo de ideias e teorias filosóficas, na qual os estudantes apenas reproduzem ou repetem o pensamento e o discurso dos filósofos, ficando apenas no plano simples da repetição. Isso faz com que, os estudantes se encontrem impossibilitados de assumirem uma atitude filosófica (autônoma e criativa) em sala de aula, próprio da educação filosófica.

Desta forma, ensinar Filosofia significa trabalhar os conteúdos filosóficos e não meramente reconstituir em sala de aula o que os filósofos pensaram ou disseram. “O filosofar – ou seja, a filosofia em ato, vai além desse plano da simples repetição” (CERLETTI, 2009, p. 34). O ato de filosofar vai além do plano da repetição e que o contexto de sala de aula é um lugar de visitar os saberes e os problemas filosóficos, permitindo assim um espaço fértil para a re-criação de conceitos, ou seja, o filosofar diz respeito a dimensão subjéitiva que possibilita a novidade filosófica, a apropriação dos conhecimentos filosóficos.

Podemos dizer que, o ensino de Filosofia é filosófico quando o professor de Filosofia possibilita essa “*repetição criativa*”, na medida em que o conteúdo filosófico seja visto e

compreendido como sendo aquilo que possibilite uma experiência criativa. Observamos que Tomazetti e Benetti, no texto *Formação do professor de filosofia: entre o ensino e a aprendizagem*, apresentam um novo sentido para o conteúdo filosófico quando indicam que:

Esse conteúdo pode ser considerado como aquilo que constitui uma disciplina, no caso da Filosofia pode ser: suas histórias, seus conceitos, seus filósofos e suas filosofias, seus problemas, sua atitude própria de pensamento. Em sentido amplo, tudo isso corresponde ao que o professor pode “ensinar aos alunos”, pois não bastaria trazer os conceitos, sem os problemas que os suscitaram; não bastaria trazer a história da Filosofia, sem reconstituir os problemas e os conceitos que a constituem e sem instigar e desafiar os alunos a desenvolverem a capacidade de interrogar-se e de contextualizar tais saberes e atitudes em seu mundo. Tal compreensão tem apontado para a ideia de que os problemas filosóficos são primordiais, e devem ser tratados em uma aula na qual o pano de fundo da história não fique ausente e o próprio aluno é desafiado a experimentar pensar com os colegas e com o professor. (TOMAZETTI & BENETTI, 2012, p. 1034).

Partindo do pensamento das autoras, temos que o conteúdo filosófico ganha um novo sentido diferente daquele entendido como um “bloco estático de saber”, no qual o saber filosófico é tido como separado do fazer Filosofia. Ao contrário, a depender da postura do professor, o conteúdo pode constituir-se como “uma matéria viva” de pensamento. Valendo-se de Tomazetti & Benetti (2012, p. 1034), em relação ao conteúdo filosófico, dizemos que “a tarefa do professor não é apenas de ‘transmiti-lo’, ‘apresentá-lo’ aos alunos, mas acompanhado deles construir o movimento de sua produção, de sua formulação”, por meio do qual busca provocar o pensamento dos estudantes e convidá-los a pensar, pensando junto, isto é, filosofando<sup>14</sup>.

Uma compreensão bastante próxima encontramos no pensamento de Renata Aspís e Sílvio Gallo, quando, em sua obra *Ensinar filosofia: um livro para professores*, destacam a importância de inserir os estudantes dentro desse movimento de construção e produção do saber filosófico.

É necessário que o professor evidencie os problemas que estão por trás dos temas e da própria história da filosofia, como motores do pensamento, como aquilo que fez com que os filósofos pensassem ao longo da história. É a capacidade de visualizar, de fato, os problemas que mobilizaram os filósofos e os movimentos e trajetórias de pensamento que estes fizeram que pode produzir nos alunos a possibilidade de que eles se afetem também pelos problemas e se ponham no movimento do pensamento. Sem problema, não há pensamento. (ASPIS; GALLO, 2009, p. 52-53).

---

<sup>14</sup> Ao promover este ensino que leva em consideração, ao mesmo tempo, a repetição dos conhecimentos filosóficos e a criação dos elementos de novidade provenientes da irrupção do pensamento do outro, o docente de filosofia assume uma postura de professor-filósofo diante do ensino de Filosofia.

Assumindo essa perspectiva, temos que o saber filosófico que o professor lida com ele em sala de aula não é algo dado. Esse saber carrega consigo uma história, um movimento de pensamento próprio e singular daquele que o produziu. É realizando esse mesmo movimento de pensamento, que o estudante pode sentir-se provocado pelos problemas que mobilizaram os (as) filósofos (as) e a partir deles criar suas próprias problematizações diante das situações/problemas do seu mundo, da sua realidade, do lugar em que vive e tentando, em alguma medida, ensaiar respostas de enfrentamento para esses problemas.

Portanto, nessa relação de mestre e discípulo não existe superioridade de inteligências, ambos sujeitos se encontram num lugar comum de pensamento, em busca do mesmo desejo: de construir juntos o fazer filosófico. É uma relação em que o professor se coloca como provocador de situações e discussões, enquanto os estudantes como criadores de problematizações. Nessa relação “o ensinar e o aprender deslocam-se, misturam-se, pois o que está em jogo é a experiência de pensamento filosófico dos sujeitos envolvidos na e com a aula” (TOMAZETTI & BENETTI, 2012, p. 1034).

É, precisamente, a novidade da criação que quebra a concepção de uma aula tradicional. Isso significa que, ensinar Filosofia consiste também em propiciar aos estudantes que eles realizem suas próprias experiências de pensamento, pois pensar significa intervir de maneira original nos saberes estabelecidos no campo filosófico. Pensar é um exercício de busca que supõe que há algo sempre novo com o que alguém se confronta. Como afirma Cerletti (2009, p. 80), “filosofar é atrever-se a pensar por si mesmo, e fazê-lo requer uma decisão. Há que atrever-se a pensar, porque supõe uma maneira nova de relacionar-se com o mundo e com os conhecimentos, e não meramente reproduzi-los”.

Nesta perspectiva, temos que o espaço escolar, isto é, a sala de aula, deve se constituir como um ambiente sensível a recepção do novo, deve constituir-se em um âmbito de busca, no qual seja possível a construção do saber filosófico. Dito de outro modo, a escola deve constituir-se em um âmbito de busca, no qual o pensamento do outro, isto é, dos estudantes seja posto em contato com a Filosofia, de modo a desenvolver um pensar crítico e criativo.

No caso do ensino de Filosofia, consideramos que o desenvolvimento do pensamento crítico é oriundo da capacidade do educando intervir de maneira original nos saberes estabelecidos no campo filosófico. *Se, por um lado, é possível acumular conhecimento e informações sem desenvolver uma postura crítica, por outro lado, é impossível desenvolver o pensamento crítico do educando sem considerar o conhecimento que advém do campo da*

*produção filosófica, uma vez que isso exige uma apropriação e reformulação dos problemas filosóficos.* Portanto, o ensino de Filosofia pode contribuir para o processo de formação dos jovens estudantes, desde que seja um ensino que enlace o fazer Filosofia com o sentido de sua transmissão, conforme nos faz pensar Cerletti.

Nesse sentido, ao considerar o ensinar Filosofia como sendo, ao mesmo tempo, a repetição dos conhecimentos filosóficos e a criação dos elementos de novidade provenientes da irrupção do pensamento do outro, Cerletti está enfatizando a caracterização e a especificidade do saber filosófico no âmbito do ensino de Filosofia, problematizando a relação e a diferença entre “a Filosofia” e “a Filosofia ensinada”, na medida em que defende um ensino de Filosofia que não se limita a reprodução ou simplificação do saber filosófico especializado. Esse movimento de “repetição criativa” no contexto do ensino de Filosofia na sala de aula reafirma a especificidade e a vida dinâmica própria deste saber institucionalizado, pois, como enfatiza Cerletti (2009, p. 91), “a filosofia e, conseqüentemente o seu ensino, não somente deve desnaturalizar as relações estabelecidas que limitam o ‘saber filosófico’, mas também as relações estabelecidas que limitam todo saber”.

Do que temos apresentado até aqui, procuramos enfatizar a ideia de que é necessário ensinar essa repetição criativa nas aulas de Filosofia como movimento que circunscreve dentro do processo de ensino e de aprendizagem filosófica que possibilita a transposição didática dos saberes. Dela decorre a compreensão de que é preciso que o professor de Filosofia se coloque na posição de possibilitar aos seus estudantes esse ensino ativo e criativo, ou seja, que ele assuma uma didática filosófica<sup>15</sup>. Nesse sentido, a atuação didática do professor em sala de aula, ou seja, suas práticas e metodologias de ensino necessariamente envolvidas numa aula de Filosofia devem ser pensadas e utilizadas em vista de possibilitar e desenvolver o ensino filosófico da Filosofia. Já não é mais possível pensar uma didática para as aulas de Filosofia como uma questão meramente técnica de aplicação. As decisões em torno das metodologias ou estratégias de ensino deverão ter supostos basicamente filosóficos, e não exclusivamente didáticos. Nesse sentido, como afirma Cerletti (2009, p. 82), “se a meta de nossa metodologia é o filosofar, o ‘conteúdo’ a ensinar deverá reunir a atividade filosófica e o tema filosófico”. Assim, se somos favoráveis a um ensino de Filosofia como repetição criativa, temos que os conteúdos filosóficos com suas atividades, materiais, recursos didáticos e os critérios de

---

<sup>15</sup> Para um aprofundamento dessa questão, ver o capítulo VII intitulado “Em direção a uma didática filosófica”, da obra *O ensino de filosofia como problema filosófico*, do filósofo Alejandro Cerletti.

avaliação deverão ser todos trabalhados na aula de Filosofia em coerência com essa perspectiva de ensino, na qual o filosofar é o motor de tal ensino.

Diante das considerações feitas até aqui, é importante frisar que, apesar de trazermos o Cerletti em nossas discussões e de um dado momento ele fazer menção a transposição didática, o autor não comunga com essa compreensão de transposição didática para a proposta de ensino de filosofia que ele desenvolve. O filósofo não alicerça a sua didática da filosofia estritamente no conceito de transposição, pois na visão do Cerletti, quando ensinamos, não ensinamos conhecimentos e habilidades apenas, mas ensinamos ou buscamos o pensar do outro na aula, na qual o professor assume a condição de provocador e que os estudantes se tornem em algum momento filósofo e filósofa. Em outras palavras, a transposição didática, na concepção de Cerletti, não dá conta disso, pois isso é da ordem do subjetivo, do que acontece naquele momento na sala de aula, ou seja, trata-se de algo que vai além do saber filosófico e se direciona para a imersão dos estudantes na experiência do pensar. Nesse sentido, destacamos que o Cerletti assume a transposição didática até certo ponto, isto é, ele parte da transposição didática, mas depois ele cria sua própria didática filosófica para tratar dessa questão da imersão dos estudantes no processo de ensino (daquilo que escapa de todo e qualquer planejamento).

Mesmo considerando que tanto o Chevallard como o Cerletti partem de perspectivas diferentes, o que buscamos realizar no decorrer de nossa fundamentação teórica foi estabelecer um diálogo com o Cerletti em vista de nos apropriarmos de um modo mais abrangente de suas ideias sobre o ensino de filosofia que vão além de uma perspectiva estritamente didática, mas uma compreensão de um trabalho com a filosofia na escola, que possui um caráter político, de um exercício do pensar autônomo de nossa parte enquanto professores que pensam o ensino da disciplina de Filosofia no Ensino Médio a partir de nossas vivências diárias na prática docente. Em outras palavras, trouxemos o Cerletti para nossa discussão porque ele nos fez pensar o movimento de construção de saberes e de posturas filosóficas em sala de aula, pois se há transposição didática, entendemos que ela se dá na construção de saberes. É perceptível, pois, que ambos autores partem de pontos de vistas diferentes em relação a construção do saber, mas o que propomos foi pensar a transposição didática como um movimento possível de ser desenvolvido por meio da experiência do pensamento, da vivência da construção do saber filosófico que pode se efetivar por meio da repetição criativa (isto é, movimento de apropriação dos conceitos e dos problemas filosóficos na realidade dos estudantes).

Portanto, reconhecemos a transposição didática no ensino de Filosofia como processo de ensino que possibilita a construção de saberes e práticas/posturas filosóficas e, portanto, como

uma possibilidade diferenciada de pensar e fazer o ensino de Filosofia, que pode contribuir diretamente no processo de ensino e de aprendizagem desta disciplina no Ensino Médio.

## **2 ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Neste capítulo, apresentamos os aspectos conceituais e formais da metodologia adotada em nossa pesquisa, no que diz respeito a opção metodológica da pesquisa – apresentando sua abordagem, caráter e métodos –, bem como, os sujeitos participantes da pesquisa e a escola escolhida para realização da investigação. Além disso, abordamos a Filosofia numa escola do campo, devido a escola escolhida está localizada na zona rural, problematizando se a escola enquanto do campo assume uma identidade de educação do campo, como nossa prática docente enquanto professor da disciplina de Filosofia lida com essa questão e que aspectos podem ser considerados como parte de uma educação filosófica do campo à luz do conceito de Transposição Didática. Por fim, apresentamos uma breve abordagem sobre Sequências Didáticas enquanto uma proposta metodológica da prática educativa, elucidando-as conceitualmente a partir do pensamento de Zabala (1998).

### **2.1 ASPECTOS CONCEITUAIS E FORMAIS DA METODOLOGIA**

#### **2.1.1 Opção metodológica da pesquisa**

Para que a pesquisa obtivesse bom êxito se fez necessário desenvolver uma metodologia que fosse adequada ao objetivo geral da pesquisa que, por sua vez, esclarecesse o que se pretendeu alcançar com a investigação. Primeiramente, é preciso definirmos com precisão esses dois termos aqui mencionados para, posteriormente, especificarmos o tipo de pesquisa que adotamos em nossa investigação.

Nas palavras de Gil (2007, p. 17), temos que pesquisa é definida como “(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados”. Nesse sentido, a pesquisa envolve um procedimento pelo qual ela se realiza, ou seja, envolve uma metodologia. Segundo Gerhardt & Silveira (2009, p. 12), a metodologia trata-se do “estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência”. É importante salientar a diferença entre metodologia e métodos. Enquanto o (s) método (s) diz (em) respeito aos procedimentos a serem utilizados na pesquisa, a metodologia se interessa pela validade do caminho escolhido para se chegar ao fim proposto

pela pesquisa ou, “[...] como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação [...]” (MINAYO, 2007, p. 44).

É possível identificarmos diferentes tipos de pesquisas que se diferenciam quanto à sua abordagem, sua natureza, seus objetivos e seus procedimentos. Como dissemos acima, a escolha da metodologia precisa ser feita com base no objetivo que se pretende alcançar com a investigação. Nesse sentido, vale ressaltar o objetivo geral de nossa pesquisa: discutir e apropriar-se do conceito de Transposição Didática do pensador francês Yves Chevallard, buscando compreender tal conceito no âmbito do componente curricular Filosofia nas aulas do Ensino Médio, indicar suas contribuições epistemológicas e didáticas no Ensino de Filosofia, bem como elaborar e experienciar uma proposta de intervenção pedagógica nele baseada.

Com base nisso, para alcançar este objetivo, escolhemos utilizar em nossa investigação empírica uma *abordagem qualitativa*, por entendermos que esse tipo de pesquisa trata o fenômeno em toda sua profundidade, possibilitando a compreensão e os significados das questões abordadas no contexto em que a pesquisa se realiza. Além disso, esse tipo de abordagem se caracteriza por apresentar o ambiente natural, isto é, o contexto no qual se dará a realização da pesquisa, como fonte direta dos dados e o pesquisador como o seu principal instrumento.

De acordo com Gerhardt & Silveira (2009, p. 32) a pesquisa qualitativa “preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Desse modo, entendemos, que para esses autores, a abordagem qualitativa apresenta-se como aquela que procura descrever e analisar os diversos comportamentos no contexto em que as ações ocorrem, com a qual é possível compreender a experiência vivenciada pelos participantes envolvidos na pesquisa durante o levantamento dos dados. Diante disso, temos que a abordagem qualitativa se apresentou como a mais viável para a nossa pesquisa, uma vez que nossa pretensão foi exatamente elaborar uma proposta didática em sala de aula a partir das compreensões que conseguimos construir no decorrer de nossa investigação teórica. Soma-se a isso, dois outros aspectos pelos quais consideramos a abordagem qualitativa como sendo a mais viável: primeiro, a nossa investigação empírica tinha como campo de pesquisa um contexto bastante específico, a saber: a sala de aula, lugar onde lecionamos a disciplina de Filosofia e; segundo, por apresentar um número pequeno de sujeitos participantes da pesquisa.

Além desses autores também trazemos as abordagens de Bogdan e Biklen (1994) que se referem aos estudos qualitativos da seguinte forma:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. (...) A investigação qualitativa é descritiva: os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem dentre outras formas as notas de campo. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que foram registrados ou transcritos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48)

A pesquisa qualitativa nos permite uma análise mais profunda da obtenção de dados descritivos sobre os sujeitos envolvidos, lugares e processos interativos e acontece pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, o que nos ajuda a compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos da situação em estudo, tendo seu caráter aberto e flexível. Outro aspecto destacado pelos autores numa pesquisa qualitativa é a necessidade da valorização do processo e seus participantes, devendo o pesquisador observar o ambiente natural e seus dados, sem a obrigação da confirmação de suas hipóteses (BOGDAN; BILKLEN, 1994).

Outro aspecto que o objetivo geral da pesquisa esclarece é o caráter da pesquisa, isto é, se ela é exploratória, descritiva ou explicativa. No caso de nossa pesquisa, ela se enquadrava numa *modalidade exploratória*. Seu caráter exploratório se deu pelo simples fato da questão norteadora explorar um determinado problema de estudo com vista a compreendê-lo com mais detalhes. Como destacam Gerhardt & Silveira (2009, p. 35), esse tipo de pesquisa tem como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

Nesse sentido, para o desenvolvimento da pesquisa, foi indispensável selecionar o(s) método(s) de pesquisa utilizado(s). Para a elaboração de nosso Trabalho de Conclusão de Curso, que versou sobre um processo planejado a partir do contexto de nossa prática docente como professor de Filosofia, nossa pesquisa se desenvolveu numa *investigação teórico-prática*. Deste modo, para cada parte de nossa investigação escolhemos um método de pesquisa. Na parte teórico-conceitual, escolhemos como método a *pesquisa bibliográfica*. Segundo Fonseca (2002, p. 32), “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites [...]”. Diante disso, com base nos referenciais teóricos encontrados e

selecionados, buscamos fundamentar nossa investigação acerca do problema proposto em nossa pesquisa, a saber, o problema da ensinabilidade da Filosofia à luz da Transposição Didática. Vale destacar que, a pesquisa bibliográfica é importante porque o pesquisador, além de tomar conhecimento daquilo que já foi estudado sobre o assunto, também identifica aquilo que ainda precisa ser estudado, para com base nisso desenvolver suas reflexões, possibilitando a construção de novos conhecimentos.

A segunda parte de nossa pesquisa consistiu numa investigação empírica, cujo objetivo principal foi elaborar uma proposta de intervenção filosófica e pedagogicamente criativa no ensino de Filosofia, com base em nossas compreensões acerca do conceito de Transposição Didática. Vale lembrar que, diante da impossibilidade da aplicação de nossa proposta de intervenção, alguns métodos e instrumentos de coleta de dados pensados para serem aplicados em nossa pesquisa tornaram-se inviáveis. Todavia, mesmo considerando que nossa proposta de intervenção não foi executada, consideramos como sendo pertinente apresentar os instrumentos de coleta de dados que pensamos em utilizar em nossa pesquisa.

Como se tratava de uma experimentação (experiência filosófica) que se daria num contexto da sala de aula, no qual os sujeitos pedagógicos (professor-pesquisador e estudantes) se encontram envolvidos, tínhamos escolhido como método a *pesquisa participante*. Isso porque, a pesquisa participante se caracteriza pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas investigadas, bem como, por ambos sujeitos da pesquisa estarem envolvidos na construção do conhecimento, a partir da busca de soluções para os problemas que são colocados.

A pesquisa participante [...] é definida resumidamente como uma pesquisa na qual os próprios sujeitos a ela relacionados também estão envolvidos na construção do conhecimento e na busca de soluções para os seus problemas [...]. Nessa metodologia, muda o papel do sujeito da pesquisa: ele não é só objeto estudado, é também participante ativo de todo o processo. Muda também o papel do pesquisador: ele não é mais o único dono da verdade, manipulando os sujeitos e ditando os objetivos. (OLIVEIRA E QUEIROZ, 2007, p. 675).

Por meio da pesquisa participante, se pretendia investigar uma perspectiva de ensino de Filosofia considerando a Transposição Didática como processo de ensino e de aprendizagem que possibilita não só a construção de saberes, mas também de posturas por parte dos sujeitos pedagógicos envolvidos na e com a aula de Filosofia, para além da transmissibilidade de determinados conteúdos filosóficos. Essa perspectiva implica não somente tomar conhecimento e fazer a releitura dos problemas filosóficos abordados no passado, mas também, através da

construção de problematizações, buscar soluções ou hipóteses de respostas para os problemas colocados na atualidade dos(as) estudantes, exercitando a atividade filosófica.

Isso se dá por meio de uma abordagem diferenciada, pois, como destaca Brandão (1984, p. 52):

[...] as limitações da pesquisa tradicional, a pesquisa participante vai, ao contrário, procurar auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, a realizar análise crítica destes e a buscar as soluções adequadas. Deste modo, a seleção dos problemas a serem estudados emerge da população envolvida, que os discute com especialistas apropriados, não emergindo apenas da simples decisão dos pesquisadores.

Com base na perspectiva acima apresentada, consideramos a pesquisa participante como sendo a que se adequa melhor ao modo de abordagem qualitativa que pretendíamos executar, visto que nossa proposta de intervenção, pensada a partir de sequências didáticas, tinha em vista possibilitar uma experiência no contexto da nossa prática docente como professor de Filosofia, na qual professor-pesquisador e estudantes se encontram envolvidos nesse processo de construção de saberes e de posturas.

Em relação a coleta de dados, segundo Gerhardt & Silveira (2009, p. 68), ela consiste na “busca por informações para elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar”. Como se tratava de uma proposta de intervenção que aconteceria no contexto da sala de aula, o primeiro instrumento que seria utilizado era o *diário de campo*. Nele seriam registrados os conhecimentos e as atitudes dos estudantes que se manifestariam durante o trabalho de investigação. Nesse sentido, no decorrer das atividades previstas de serem executadas ao longo das sequências didáticas, o professor-pesquisador estaria atento as falas e as atitudes dos estudantes durante todo processo de investigação. Em outras palavras, o diário de campo seria o relato escrito daquilo que o pesquisador ouviu, viu, experienciou e pensou no decurso da investigação. Outro instrumento importante de coleta de dados pensados por nós tratava-se dos *registros escritos* dos estudantes que seriam feitos durante a realização das atividades propostas, os quais constituiriam o repertório de significados que cada estudante conseguiu construir. Além desses, destacamos o *registro fotográfico* como elemento importante para mostrar os principais momentos enquanto a pesquisa empírica estava sendo executada, da interação dos estudantes com o professor e dos estudantes entre si, da participação na realização das diversas atividades propostas.

### 2.1.2 Contexto da pesquisa

Por se tratar de uma pesquisa que buscou investigar o conceito de transposição didática e sua aplicabilidade no ensino de Filosofia, escolhemos como *locus* de nossa investigação a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Bandarra, localizada no Distrito de Bandarra, Zona Rural, município de São João do Rio do Peixe, Paraíba. A seleção desta instituição como campo de pesquisa se deu porque nela o autor dessa dissertação atua como professor da disciplina de Filosofia.

A cidade de São João do Rio do Peixe fica localizada no sertão do estado da Paraíba e possui uma população de 18.026 habitantes, de acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2020. Já o Distrito de Bandarra, local onde a escola fica situada, possui uma população de aproximadamente dois mil habitantes. Além dos estudantes da comunidade local, a escola atende estudantes dos sítios vizinhos, pois é a escola mais próxima da população local. Como se trata de uma escola que fica localizada na zona rural do município, a escola assume uma identidade de Escola do Campo.

A escola possui médio porte, mas não dispõe de todos os espaços físicos necessários para o bom funcionamento de uma instituição de ensino. Sua estrutura física é composta por apenas cinco salas de aula, uma diretoria, uma cozinha, uma pequena sala de recursos Multifuncionais, dois depósitos pequenos e insuficientes para o armazenamento adequado da alimentação escolar e dos materiais de limpeza e didático existentes na escola, três banheiros, uma biblioteca e um rol de entrada. Não há na escola outros espaços, como refeitório, sala de professores, laboratório de informática e outras dependências necessárias em um ambiente escolar.

Em relação aos funcionários que atuavam na escola, no período da realização da pesquisa, eram 10 professores (as) em exercício da docência, sendo que destes 6 eram efetivos e 4 eram temporários, e 16 funcionários atuando em diferentes funções (limpeza, gestão, vigilância, preparação de merenda).

No ano de 2016, a escola passou a oferecer a modalidade de Ensino Médio, pois até o ano anterior só tinha na escola o ensino fundamental, a EJA (Educação de Jovens e Adultos) e o AEE (Atendimento Educacional Especializado). Neste mesmo ano, com a inclusão do Ensino Médio, a escola chegou a atender um número de 307 estudantes matriculados. Todavia, no ano de 2020, a escola sofreu uma drástica redução de estudantes devido a comunidade dispor de uma Escola Municipal, que oferece o ensino fundamental (do 1º ao 9º ano). Desta forma, no ano da realização da pesquisa (2020), a escola contava com um público alvo de

aproximadamente 76 alunos, sendo 12 do Ensino Fundamental II (9º ano), 52 do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries) e 12 do Atendimento Educacional Especializado, que são residentes na Zona Rural com faixa etária variável de acordo com modalidade e série (Cf. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020, p. 7).

A classe socioeconômica na qual estão inseridas as famílias dos estudantes que frequentam a escola varia entre a classe de baixa renda e uma classe média. Essa divisão se deve ao fato de que esses alunos são oriundos de famílias de agricultores, funcionários públicos, aposentados e comerciantes da comunidade local.

Destacamos que a referida instituição acatou o desenvolvimento de nossa pesquisa conforme exposto no Termo de Anuência (ANEXO A).

### **2.1.3 Público Alvo**

Como nossa pesquisa teve como área de concentração o Ensino de Filosofia no Ensino Médio, tornou-se imprescindível que os sujeitos participantes da pesquisa fossem estudantes que se enquadrassem nesta modalidade de ensino. Por essa razão, para a realização empírica de nossa pesquisa, escolhemos os estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Bandarra. Deste modo, foram escolhidas as três séries do Ensino Médio (1ª série, 2ª série e 3ª série), totalizando 52 estudantes. Caso tivéssemos executado a intervenção pedagógica, não teríamos a necessidade de fazer uma seleção das turmas que iriam participar da pesquisa, pois a nossa escola dispõe apenas de uma turma de cada série do Ensino Médio. Nesse sentido, a pesquisa seria desenvolvida com a totalidade dos estudantes que se encontravam nesta modalidade de ensino. A escolha das três séries do Ensino Médio tem em vista contemplar esse nível de ensino em sua totalidade, considerando que cada série dessa apresenta suas singularidades.

Como é possível observar, a nossa escola possui um quantitativo de estudantes que frequentam o Ensino Médio consideravelmente pequeno. Isso possibilitaria desenvolvermos um trabalho investigativo mais preciso da realidade, no qual contemplaríamos a totalidade dos estudantes do Ensino Médio que frequentam a escola. Além disso, com esse público alvo se tornaria viável desenvolvermos uma proposta de intervenção na qual pudéssemos realizar uma experimentação, isto é, uma experiência filosófica em sala de aula considerando a questão da Transposição Didática.

#### **2.1.4 Aspectos éticos**

Com relação aos cuidados éticos é preciso dizer que o presente trabalho foi levado ao Conselho Nacional de Saúde – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP e submetido à apreciação ética por se tratar de uma pesquisa realizada com seres humanos. Após sua avaliação, este trabalho que em sua fase inicial (projeto de pesquisa) foi denominado “Discussões e Apropriações Filosóficas e Metodológicas do Conceito de Transposição Didática para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio” foi aprovado sem pendências ou restrições.

A pesquisa seguiu as orientações da Resolução nº 466 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012) do Conselho Nacional de Saúde que aborda o respeito ao ser humano durante pesquisas científicas, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética da universidade envolvida, em 05 de novembro de 2019, com o número de parecer 3.685.237 (ANEXO B). A pesquisa apresenta um termo assinado pelo pesquisador e seu orientador que diz respeito nossa responsabilidade com as informações inerentes a pesquisa, a saber o Termo de Compromisso de divulgação dos Resultados (APÊNDICE A) que buscam reafirmar a responsabilidade com as informações inerentes a pesquisa. Além disso, o pesquisador chegou a elaborar dois termos que autorizam a participação dos estudantes no projeto, a saber: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE B), referente a autorização dos pais ou responsáveis dos estudantes; e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (APÊNDICE C), referente ao aval do próprio estudante em concordar na participação da intervenção. Todavia, como não foi possível a aplicação da proposta didática, ambos os termos não foram utilizados.

## **2.2 O ENSINO DE FILOSOFIA NUMA ESCOLA DO CAMPO**

### **2.2.1 A concepção de Educação do Campo e de Escola do Campo**

A Educação do Campo surge dentro de um contexto histórico no qual essa concepção de educação se constitui a partir da reivindicação e luta dos movimentos sociais camponeses e se tornou uma referência na prática educativa em contraposição à Educação Rural. Isso porque, no Brasil, a Educação Rural foi concebida considerando o campo como lugar inferior e do atraso, diferentemente da cidade, vista como lugar de desenvolvimento e que tem um maior

movimento de capital. Nesse processo, a educação das pessoas que viviam no campo era tida como secundária, isto é, de pouca importância (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010)<sup>16</sup>.

Nesse sentido, a Educação do Campo surge em contraposição à Educação Rural, pois enquanto esta é voltada para a formação do sujeito que busca o aperfeiçoamento das técnicas de trabalho na agricultura, ou seja, sua concepção pedagógica tem alicerce “numa visão instrumentalizadora da educação, em que é suficiente para o povo do campo uma alfabetização funcional, pautada num projeto de reprodução do capital” (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010, p. 52), a Educação do Campo está muito mais relacionada ao espaço em que estão inseridas as escolas e os sujeitos que a frequentam. Em outras palavras, a Educação do Campo propõe uma educação *do* campo e *para* o campo, feita pelos sujeitos que nele vivem e trabalham (são pessoas de diferentes idades, envolve famílias, comunidades, agricultores, movimentos sociais e outras organizações populares e etc.)

Corroborando com nosso pensamento acerca da diferenciação entre Educação do Campo e Educação Rural, vejamos o que os autores Fernandes e Molina (2004, p. 37) esclarecem:

A educação do campo pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos. Predominantemente, a educação rural pensa o campo apenas como espaço de produção, as pessoas são vistas como “recursos” humanos.

Isso posto, a forma de compreender o campo e seus sujeitos se reflete na concepção de educação. Como destaca Fernandes (2006, p. 30), “atribuímos a Educação do Campo, a política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro. Este território é um campo específico e diverso que possui singularidade na sua organização por meio do trabalho familiar”. É por se tratar de um campo específico que fazemos referência a uma educação *do* campo e não uma educação *no* campo (Cf. FERNANDES, 2006, p. 30).

Essa proposta de Educação do Campo, como já dissemos, nasce da crítica e da tomada de posição da população que vive no campo em relação à realidade educacional desse meio.

---

16 Estas ideias estabelecidas pelo senso comum, embasadas por preconceitos e injustiças que foram sendo historicamente construídas, reforçavam as desigualdades educacionais entre campo e cidade. A escola foi sendo vista como o contrário da agricultura. A agricultura era o atraso, e a educação escolar era o desenvolvimento. Há professores (as) que quando escutam falar em Educação do Campo pensam que seria a volta ao atraso, do qual eles (as) já saíram e não querem mais voltar.

Desse modo, a Educação do Campo “é um projeto da classe trabalhadora do campo. Tem como protagonistas os próprios camponeses e trabalhadores do campo, suas lutas e organização e suas experiências educativas, que incluem a escola, mas vão além dela” (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010, p.52). Em suma, é uma concepção de educação que se constitui como importante fruto da luta dos movimentos sociais do campo por direitos à educação e qualidade de vida, formando cidadãos críticos, a partir da educação para permanência no campo, bem como para a valorização do lugar em que se vive.

No paradigma da Educação do Campo, para o qual se pretende migrar, preconiza-se a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo, considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola. (HENRIQUES et al, 2007, p. 13).

Esse pensamento tem como pressuposto o cumprimento do direito do acesso universal à educação, ou seja, as populações residentes no campo possuem os mesmos direitos das populações residentes nas cidades, ambos têm os mesmos direitos de acesso há uma educação de qualidade que leva em consideração as especificidades e singularidades dos sujeitos. Isso se destaca como outra característica importante para a Educação do Campo, a saber: a reivindicação de direitos. Isso significa dizer que, o que está na estrutura da Educação do Campo “é uma retomada da educação, de caráter emancipatório, que pensa a especificidade desses sujeitos nas amplas relações das quais esses fazem parte, tais como a educação e cultura, trabalho e educação e outros” (ALBUQUERQUE; CASAGRANDE, 2010 p. 133).

Dentre seus princípios pedagógicos, a Política da Educação do Campo preconiza (BRASIL/ MEC, 2005):

- a- O papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana;
- b- A valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- c- Os espaços e os tempos de formação dos sujeitos de aprendizagem;
- d- O lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos;
- e- A educação como estratégia do desenvolvimento sustentável;
- f- A autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino.

Esses seis princípios pedagógicos propostos no documento “Referências Nacionais para uma Educação do Campo” (BRASIL/MEC, 2005) fundamentam a identidade da Escola do Campo e, assim, procuram materializar o conceito de Educação do Campo. Nesse sentido,

temos que a educação à luz de tal concepção política tem a escola como lugar propício para que as pessoas tenham acesso aos conhecimentos socialmente construídos e historicamente acumulados, pois é direito de todos terem acesso à escola pública, gratuita, laica, socialmente referenciada. Em outras palavras, a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações; além disso, a escola pode ser um espaço de fazer acontecer a Educação do Campo. Nesse sentido, a escola deve estar vinculada à realidade dos sujeitos do campo, ou seja, a escola tem que ser uma Escola do Campo e não apenas uma escola no campo<sup>17</sup>.

Como destaca Guimarães (2020, p. 258),

Não se trata de adaptar políticas educacionais em termos curriculares às escolas do campo, – que foram pensadas para as cidades com o propósito de atender à lógica industrial urbana em razão do reconhecimento legítimo de que o acesso à educação é um direito de todos e todas, bem como, um dever do Estado –, mas de pensar filosoficamente em um currículo que reconheça as especificidades da Educação do Campo como um princípio inegociável do ponto de vista ético e político.

Diante do exposto, temos que a Escola do Campo surge e desenvolve-se a partir do movimento da Educação do Campo, com as experiências da formação humana desenvolvidas pelos trabalhadores e trabalhadoras nas lutas por terra e educação. Segundo Caldart (2002), construir uma Escola do Campo significa ter a oportunidade de estudar e viver/permanecer no campo. Ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo, para combater certos preconceitos que muitas das vezes estão presentes dentro do próprio ambiente escolar, como por exemplo, quando um(a) professor(a) diz para o menino do campo: “Menino, estude porque se não, você vai ficar feito seu pai... no cabo da enxada!”. Uma frase aparentemente inofensiva, mas que na verdade revela uma concepção de desprezo pela identidade dos sujeitos do campo.

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo..., prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade (CALDART, 2002, p. 24).

---

17 Essa diferenciação consiste na capacidade de reconhecer que a escola referenciada numa Educação do Campo está para além de uma escola situada no campo. Trata-se de uma Escola do Campo, pois é uma escola pensada e construída política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo. “Somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o jeito do campo, e incorporar nesse jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo” (CALDART, 2003, p. 66).

Dessa forma, entendemos que a escola, como sendo um dos objetos centrais da Educação do Campo, necessita compreender que ser humano deseja formar e como contribuir para formar novos sujeitos sociais. Isso porque, a escola pode ser considerada como meio de construção ou fortalecimento da identidade dos estudantes que nela estão inseridos, pelo fato de ser um ambiente onde os estudantes compartilham seu modo de vida e suas experiências vivenciadas em casa ou em qualquer local fora do ambiente escolar. É por esse motivo que, a escola enquanto espaço formativo localizado geograficamente na zona rural não pode ser apenas um simulacro da educação oferecida na cidade.

É nesta perspectiva que, a Política da Educação do Campo considera a valorização da identidade da Escola do Campo como sendo um dos princípios da Educação do Campo:

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (BRASIL, 2010).

Portanto, a Escola do Campo é aquela que constrói sua identidade a partir de uma Educação do Campo. Uma escola que em suas propostas pedagógicas buscam promover o fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo, bem como contribuir para uma valorização local e dos saberes da população camponesa; que estes sujeitos conheçam a potencialidade de seu lugar e compreendam as possibilidades que o campo pode propiciar tanto para a vida quanto para o trabalho. Diante desse contexto, o ensino de Filosofia pode oferecer aos estudantes a possibilidade de eles pensarem e problematizarem os seus próprios saberes a partir de situações-problemas vivenciados por eles, buscando construir compreensões (produção de novos saberes) em torno da realidade social em que vivem.

### **2.2.2 Identidade da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Bandarra**

A Escola E.E.F.M de Bandarra, conforme já mencionado anteriormente, localiza-se na zona rural do município de São João do Rio do Peixe-PB e, por esta razão, a referida escola é designada como Escola do Campo. Isso porque, o Ministério da Educação (MEC), no decreto de nº 7.352/2010, concebe as Escolas do Campo como sendo aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, assim como as identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas. Essas últimas são assim

consideradas porque atendem a populações de municípios cuja produção econômica, social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo (BRASIL, 2010).

Inicialmente, é importante salientar que grande parte da economia da comunidade local em que a escola está inserida é proveniente da agricultura, do plantio de cereais como feijão e milho, da criação de animais como bois, galinhas e porcos. Outra parte da economia é proveniente do pequeno comércio local, do funcionalismo público ou da previdência social. Devido os períodos intensos e extensos de estiagem, com a escassez das chuvas que castiga a região nordeste do nosso país, os agricultores e camponeses da comunidade local têm encontrado grandes dificuldades para o sustento familiar a partir da agricultura. Por esse motivo, muitos jovens e adultos que moram na região da Bandarra têm migrado do campo para as cidades próximas e, até mesmo, para as grandes capitais, em busca de trabalho e melhores condições de vida, diminuindo significativamente o número de adolescentes e jovens que frequentam a escola.

A pesar da escola está localizada numa área rural e, por conseguinte, ser concebida como Escola do Campo, o que se constatou na realidade é que a modalidade de educação oferecida pela escola não atende às propostas da Educação do Campo, conforme nossa compreensão a respeito dessa modalidade de educação explanada no item anterior. Esta afirmação parte, em primeiro lugar, da nossa observação do dia a dia da escola, na qual constatamos que o modelo didático-pedagógico adotado pela escola se dá numa perspectiva urbanocêntrica, isto é, numa visão de educação na qual o modelo didático-pedagógico utilizado é o mesmo das escolas localizadas na cidade, sem que sejam consideradas as reais necessidades dos sujeitos do campo, suas especificidades e modos de ser.

Além disso, a partir de nossa leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, observamos que o PPP, enquanto um instrumento que reflete a proposta educacional da instituição de ensino, não apresenta uma proposta consolidada da Educação do Campo, nem tampouco uma referência explícita à Educação do Campo e aos sujeitos como sendo do campo. Existe, pois, um desconhecimento por parte da equipe pedagógica da escola, dos estudantes e da comunidade local de se inserir e consolidar a Educação do Campo no PPP da escola.

Como nos faz compreender Caldart, ao tratar sobre as Escolas do Campo, é preciso “[...] construir coletivamente algumas referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola e que permitam que ela seja obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que a identifiquem com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo” (CALDART, 2004, p. 23). Isso é fundamental para que as Escolas do Campo sejam de fato

escolas referenciadas desde a perspectiva da Educação do Campo, e não uma escola que ofereça uma educação no campo, ou seja, uma educação que se dá numa perspectiva urbanocêntrica, como é o caso da nossa escola.

Apesar de constatarmos que a escola em que lecionamos não assume uma identidade de Educação do Campo, mesmo ela estando localizada em uma área rural, foi possível verificarmos algumas iniciativas de ampliação e de contextualização do ensino com as realidades dos sujeitos do campo que por ela são atendidos, mesmo dentro de um modelo urbanocêntrico.

Uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos sujeitos que residem no campo diz respeito à continuação dos estudos a partir do 6º Ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, pois grande parte das escolas localizadas no campo somente disponibilizam o ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa triste situação acaba por fazer com que os estudantes tenham que se deslocar até a cidade para continuar seus estudos. Muitos acabam desistindo devido às dificuldades encontradas para tais deslocamentos, ou mesmo para conciliar rotinas de trabalho com os estudos em espaços externos ao campo onde residem.

Nesse sentido, uma das iniciativas que pudemos verificar é que a escola em que lecionamos, há muitos anos que a mesma proporciona o Ensino Fundamental Completo aos membros da comunidade local e outras localidades camponesas. Além disso, desde 2016, a escola também passou a ofertar o Ensino Médio Regular. Isso para nós é algo de extrema relevância, pois é uma situação rara no campo brasileiro de se ofertar aos sujeitos do campo todos os seguimentos da Educação Básica sem que haja a necessidade de se deslocarem até a cidade. Ao ampliar a oferta de toda Educação Básica, compreendemos que a escola propicia a valorização e fortalecimento dos povos do campo, evitando-se o deslocamento desses sujeitos até as áreas urbanas, bem como, a negação do campo como espaço de permanência e de vida. Portanto, podemos afirmar que a escola colabora para a permanência dos sujeitos no campo e isso passa a ser relevante para a comunidade na qual a escola se encontra inserida.

Outra iniciativa importante de ser mencionada concerne a valorização que a escola atribui a diversidade cultural dos sujeitos e da comunidade camponesa onde a escola está inserida. Podemos constatar essa afirmação quando a própria escola afirma que: “[...] a Instituição busca desde sua fundação valorizar a diversidade cultural com: crendices populares, músicas e danças, poesia popular, festas tradicionais de padroeiros, comidas típicas e cantorias que buscam valorizar as tradições da comunidade” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020, p. 6). Esses elementos que fazem parte da diversidade cultural dos estudantes, que a

escola resgata ao inserir em suas atividades pedagógicas, podem ser vistos como sendo de grande importância para o desenvolvimento ou fortalecimento da identidade dos sujeitos que são atendidos pela referida escola.

É preciso mencionar que, como destaca Caldart (2004), o cultivo de identidades é uma das funções da escola, seja ela do campo ou da cidade. No que tange à Escola do Campo, este aspecto ou função precisa dialogar com a intencionalidade política e pedagógica da Educação do Campo. A Escola do Campo deve trabalhar com processos de percepções e de formação de identidades dos estudantes, “[...] buscando ajudar a construir uma visão de si mesmo, atrelada aos vínculos coletivos, sociais, como o de ser camponês, de ser trabalhador, de ser membro de uma comunidade, de participar das lutas sociais, de cultura, de nação”. (ALBUQUERQUE; CASAGRANDE, 2010, p. 139).

Essa intencionalidade, conforme Caldart (2004), deve estar atrelada, no mínimo, a três aspectos que a escola deveria trabalhar com mais ênfase para ajudar no cultivo de identidades:

1. *Autoestima*: é um aspecto importante de ser trabalhado pela escola e que não pode ser subestimado. A tarefa de fortalecer a autoestima dos estudantes é de suma importância para a Educação do Campo, pois “em muitas comunidades camponesas existe um traço cultural de baixa auto-estima acentuado, fruto de processos de dominação e alienação culturais muito fortes, que precisam ser superados em uma formação emancipatória dos sujeitos do campo” (CALDART, 2004, p. 27).

2. *Memória e resistência cultural*: A escola precisa trabalhar com a memória do grupo e suas raízes culturais, elementos fundamentais no processo da formação humana. Nesse sentido, a escola pode contribuir para com os estudantes no sentido de que eles percam “a vergonha de 'ser da roça'; a aprender a 'ser camponês' e a 'ser de movimento social'; a aprender a valorizar a história dos seus antepassados, tendo uma visão crítica sobre ela; a aprender do passado para saber projetar o futuro” (CALDART, 2004, p. 27).

3. *Militância social*: Aqui, militância é entendido em seu sentido amplo: “de engajamento em torno de grandes causas, ações pelo bem de outras pessoas, envolvimento em processos de transformação social, que também podem desembocar na militância política ou na participação direta em organizações, movimentos sociais, partidos políticos” (CALDART, 2004, p. 28).

Portanto, diante dessa nossa explanação, torna-se essencial a formação inicial dos estudantes da Escola E.E.F.M de Bandarra, assim como a formação continuada dos seus professores como instrumento de apropriação dos conhecimentos acerca dos princípios políticos, sociais, filosóficos e pedagógicos da Educação do Campo. Em outras palavras, é

necessária uma capacitação envolvendo todos que fazem parte da escola para que possam discutir sobre a Educação do Campo e, a partir daí, possam construir e concretizar um PPP da escola. Um projeto que perpassa por uma prática democrática que respeite as especificidades dos sujeitos que vivem no campo e compreenda que os saberes e fazeres da população camponesa são alicerces da construção política-pedagógica do projeto transformador da Educação do Campo.

### **2.2.3 Minha prática como professor de Filosofia**

Como já mencionado, a Escola E.E.F.M de Bandarra passou a ofertar o Ensino Médio no ano de 2016, período em que também a disciplina de Filosofia ingressou no currículo da escola. Todavia, a minha atuação como professor da disciplina de Filosofia na referida escola começou em 2019<sup>18</sup>. Assim como ocorre nas demais escolas do Estado da Paraíba e no caso da maioria das escolas brasileiras, a disciplina de Filosofia é ofertada nas três séries do Ensino Médio com apenas 1 hora/aula por semana. A escola possui livro didático de Filosofia escolhido a partir do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que é disponibilizado para as escolas pelo MEC.

Quando comecei a lecionar a disciplina de Filosofia na escola, os estudantes da 2ª e 3ª séries relataram nos primeiros dias de aulas que tiveram pouco contato com a disciplina de Filosofia, pois até então quem ministrava a disciplina na escola era uma professora que estava concluindo sua formação na área de História e não em Filosofia. Nesta conversa informal que tive com os estudantes, ao questioná-los sobre o que eles sabiam de Filosofia e o que essa disciplina diferenciava da disciplina de História, eles afirmaram que na Filosofia se estudava teorias de alguns filósofos e ela ajudava a pensar e que já a disciplina de História não favorecia o pensar.

Este relato revela um dos problemas que o ensino de Filosofia no Brasil vem enfrentando desde muito tempo: a pouca efetivação de professores com formação em Licenciatura em Filosofia nas escolas brasileiras. Em muitas de nossas escolas quem ocupa a tarefa de lecionar a disciplina de Filosofia são professores formados em História ou áreas afins. Esta realidade ainda bastante presente acaba por descaracterizar a própria identidade da Filosofia nos espaços escolares, uma vez que esses professores que não têm uma formação filosófica e didático-

---

<sup>18</sup> Nesta seção, utilizaremos a forma verbal na primeira pessoa do singular, por se tratar do relato de experiência do autor dessa dissertação como docente da disciplina de Filosofia.

filosófica acabam lecionando a disciplina de Filosofia a partir de uma perspectiva historicista, na qual o que se torna relevante é a informação e o conhecimento por parte dos estudantes de algumas ideias e teorias filosóficas que muitas das vezes são descontextualizadas da realidade cotidiana dos estudantes, sem uma preocupação efetiva em viabilizar uma formação filosófica dos estudantes conforme defendemos no primeiro capítulo de nosso trabalho.

Diante desse contexto, a tarefa de ensinar Filosofia tornou-se ainda maior tendo em vista a fazer os estudantes compreenderem a especificidade e a importância da Filosofia, enquanto uma prática de pensamento que nos torna mais livres para pensar de forma ativa e criativa a partir do exercício do filosofar, capaz de transformar positivamente a nós mesmos e o mundo em que vivemos. Em outras palavras, tornou-se indispensável viabilizar as ferramentas necessárias para que os estudantes pudessem ter uma experiência filosófica, como um ato de filosofar no âmbito da sala de aula. De tal modo que eles mesmos pudessem assumir a construção deste saber a partir de uma postura filosófica diante do ensino desta disciplina, que problematize a existência individual e social da qual os estudantes fazem parte.

No que concerne a minha prática enquanto professor da disciplina de Filosofia na Escola do Campo, destaco que assim como os demais professores da escola, também não desenvolvo um trabalho voltado para a Educação do Campo. Isso se deve por alguns motivos. O primeiro motivo trata-se do que já foi mencionado no item anterior sobre a identidade da Escola E.E.F.M de Bandarra. Como vimos, apesar da escola está localizada numa área rural, a escola não assume uma identidade de Educação do Campo, mas uma educação que se dá numa perspectiva urbanocêntrica. Outro motivo e que está relacionado com o primeiro é que há um desconhecimento da minha parte como também da parte dos demais professores da escola acerca do que seja e como se vivencia a Educação do Campo. Este aspecto é interessante porque revela muito sobre a formação tradicional a qual nós, professores, fomos submetidos. No caso específico de minha formação em Filosofia, não tive discussões teóricas relacionadas à Educação e ao ensino com abordagens mais recentes, como é o caso da Educação do Campo. Esta ausência de discussões educacionais acerca da Educação do Campo em minha formação ocasionou o desconhecimento desta modalidade de educação que valoriza o cotidiano, os saberes, a cultura e a identidade das comunidades camponesas. E que somente com o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado que passei a pesquisar e conhecer um pouco sobre a Educação do Campo e compreender que não basta a escola está no campo, ela precisa ser do campo com um modelo pedagógico referenciado numa perspectiva de Educação do Campo.

Diante disso, torna-se imprescindível formar um professor que dialogue com a cultura do campo e perpassa pela própria experiência com esta realidade, com a práxis social deste docente que compreenda e interaja com a realidade do campo, sem desmerecê-lo. Atualmente, temos em algumas universidades públicas brasileiras, dentre elas a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), um curso superior de Licenciatura em Educação do Campo destinado à formação de professores e professoras para atuar nas Escolas do Ensino Fundamental e Médio do Campo, isto é, uma educação voltada especificamente para os filhos e filhas dos camponeses e camponesas. Isso, sem dúvidas, é uma grande conquista que veio somar para o fortalecimento das Escolas do Campo em oferecer uma educação de qualidade e referenciada na proposta político-pedagógica da Educação do Campo.

#### **2.2.4 Por uma educação filosófica do campo**

A partir da breve explanação sobre a Educação do Campo e a Escola do Campo, podemos destacar que as Escolas do Campo têm por finalidade pedagógica oferecer uma educação emancipadora para os filhos e filhas dos camponeses a partir da realidade singular em que eles vivem. Nesta tarefa, a Filosofia, enquanto disciplina escolar, pode contribuir significativamente na formação desses sujeitos a partir da sua capacidade problematizadora e conceitual.

Cabe à nós refletirmos sobre alguns aspectos que consideramos importantes em vista de pensarmos uma educação filosófica do campo, isto é, um ensino de Filosofia que possibilite uma formação filosófica dos estudantes, levando em consideração as especificidades e particularidades desses sujeitos que integram a Escola do Campo. Trata-se, pois, de uma questão desafiadora para nós, professores de Filosofia, ao menos por dois motivos: construir uma concepção de Ensino de Filosofia, pautada numa educação filosófica que priorize a atitude filosófica (autônoma e criativa) em sala de aula, bem como, criar as condições necessárias para que esta educação filosófica seja construída com e a partir dos sujeitos pedagógicos do campo. Diante disso, uma educação filosófica do campo precisa levar em conta alguns aspectos que devem ser refletidos e aprofundados no ensino da disciplina de Filosofia nas Escolas do Campo:

- O ensino de Filosofia no Ensino Médio das Escolas do Campo deve favorecer uma formação filosófica que priorize o fazer filosófico, isto é, a experiência do filosofar (experiência filosófica), compreendida como vivência dos estudantes da atitude questionadora (construção de problematizações) e da proposição compreensiva (busca de respostas) acerca da realidade em que vivem. Em outras palavras, um ensino que possibilite a construção de

saberes e de posturas filosóficas por parte dos sujeitos pedagógicos envolvidos na e com a aula de Filosofia, compreendendo esse movimento como processo de Transposição Didática no ensino de Filosofia.

- Um ensino de Filosofia que não se limite à reprodução de conteúdos e doutrinas filosóficas e, portanto, não seja centrado na História da Filosofia. Isso porque, esta concepção de ensino constrói um ambiente epistêmico de memorização e repetição, tornando os estudantes passivos diante do seu processo de ensino e de aprendizagem filosófica. Ao contrário, somos favoráveis a uma concepção de ensino que oportunize uma “repetição criativa” desses conteúdos em sala de aula, na qual os estudantes se sintam provocados a uma apropriação criativa dos conhecimentos filosóficos e construam o saber ensinado do qual são responsáveis. Nesta tarefa, a História da Filosofia assume seu lugar no ensino de Filosofia como referencial, uma vez que a Filosofia está vinculada com sua História, como referência aos filósofos e às filósofas e suas obras.
- As aulas de Filosofia precisam ter como ponto de partida os problemas vivenciados pelos estudantes no seu cotidiano, pois, como sabemos, os problemas filosóficos são problemas humanos, da realidade existencial daqueles que se colocaram ao exercício do filosofar. Nesse sentido, uma educação filosófica do campo deve problematizar filosoficamente os problemas políticos, sociais, culturais, estéticos e éticos que os sujeitos do campo experienciam ao longo da sua trajetória existencial. Uma Filosofia que possa mergulhar na realidade dos estudantes, que trate de reconhecer suas particularidades. Em outras palavras, significa pensar a realidade social do campesinato brasileiro por intermédio das interpretações de mundo que a Filosofia pode vir a nos oferecer.
- Nas Escolas do Campo torna-se imprescindível um ensino de Filosofia que se pergunte sobre as subjetividades dos estudantes, buscando trazer elementos da cultura, dos aspectos locais da comunidade. Ou seja, um ensino que estimule os estudantes na construção das identidades deles enquanto sujeitos pertencentes ao campo. Para tanto, é de fundamental importância que os professores de Filosofia adotem uma postura filosófica e didática em que os temas e problemas filosóficos a serem trabalhados e seus filósofos, as atividades didático-filosóficas, os recursos didáticos a serem utilizados possam favorecer a construção de saberes e de posturas filosóficas por parte dos estudantes das Escolas do Campo.

### 2.3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DA PRÁTICA EDUCATIVA

Nossas discussões a respeito do ensino de Filosofia à luz do conceito de transposição didática têm nos colocado diante do desafio de pensar nossa tarefa docente de ensinar Filosofia no Ensino Médio. Vimos que, quando tratamos do ensino da Filosofia dizemos que este ensino é, ao mesmo tempo, saber filosófico e exercício filosófico (experiência de pensamento) que conformam uma mesma tarefa de desdobramento filosófico, em que professores e estudantes se encontram envolvidos no processo de construção de saberes e de posturas filosóficas, o qual pode ser desenvolvido a partir de uma concepção de ensino de Filosofia como “repetição criativa”. Essa perspectiva implica não somente tomar conhecimento e fazer a releitura dos problemas filosóficos abordados no passado, mas também, através da construção de problematizações, buscar soluções ou hipóteses de respostas para os problemas colocados na atualidade dos(as) estudantes, exercitando a atividade filosófica. Trata-se, pois, de uma compreensão de ensino da Filosofia que reflete significativamente na nossa prática educativa, na construção de estratégias didáticas que possam viabilizar as condições possíveis para levar adiante esta concepção de ensino.

Com base nessa compreensão epistêmica e metodológica, nossa pretensão foi desenvolver uma proposta de intervenção filosófica e pedagogicamente criativa na qual o ensino de Filosofia na escola pudesse ser visto como um processo de ensino que possibilite a construção de saberes e de posturas filosóficas, ou seja, como uma experiência de pensamento por parte tanto daquele que ensina quanto daqueles que aprendem. Em outras palavras, uma proposta que fosse coerente com as discussões filosóficas e metodológicas realizadas ao longo do primeiro capítulo de nossa dissertação. Para além disso, lançamo-nos ao desafio de em nossa proposta de intervenção contemplar alguns elementos, anteriormente mencionados, de uma *educação filosófica do campo*, tendo em vista que na escola que atuamos não trabalhamos dentro de uma perspectiva de uma Educação do Campo. De certa forma, compreendemos como sendo uma maneira de contribuir para o Ensino de Filosofia nas Escolas do Campo em vista da superação desta ausência seja na nossa escola e/ou em outras que tenham esse mesmo problema.

Isso posto, como se trata de realizar uma experimentação filosófica em sala de aula à luz do conceito de Transposição Didática, escolhemos elaborar uma proposta de intervenção por meio da utilização de Sequências Didáticas, com as quais pudéssemos problematizar e contribuir com o ensino da Filosofia no dia a dia escolar, buscando reconhecer seus desafios, possibilidades e limites.

Como nos faz compreender Cerletti (2009), não há uma receita pronta e acabada de ensinar Filosofia, isto é, uma maneira paradigmática – que qualquer um possa utilizá-la de maneira exitosa. Ao contrário, o ensino filosófico da Filosofia se constrói no diálogo filosófico e pedagógico do dia a dia, na atualização cotidiana que o professor faz sobre sua prática docente. Essa abertura para a reflexão da própria prática docente possibilita verificarmos e avaliarmos os pressupostos filosóficos e didáticos que estamos assumindo em nossas propostas de atividades para com os estudantes.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que as Sequências Didáticas se constituem numa proposta filosófico-didática, dentre tantas outras possíveis, capaz de viabilizar o exercício do filosofar em sala de aula, desde que pensadas e planejadas a partir de uma perspectiva que compreenda o ensino de Filosofia como produção de conhecimento e de posturas filosóficas dado a partir do contexto no qual se encontra inserido, viabilizando assim a Transposição Didática no ensino de Filosofia.

Cabe agora trazermos algumas compreensões sobre o que vêm a ser Sequências Didáticas para, posteriormente, repensá-las no contexto de nossa prática docente como professor da disciplina de Filosofia, ajustando-as às especificidades que essa disciplina assume no contexto escolar com base em nossas discussões sobre o ensino de Filosofia à luz da Transposição Didática.

Isso posto, que definição podemos dar para aquilo que estamos chamando de Sequências Didáticas? Dentre os diversos teóricos que discutem e trabalham com sequências didáticas, escolhemos utilizar a definição de Zabala em sua obra *A prática educativa: como ensinar*.<sup>19</sup> Esta obra trata-se de um apanhado de artigos e de escritos elaborados pelo autor, cujo objetivo pode ser verificado nas palavras do próprio Zabala (1998, p. 24): “oferecer determinados instrumentos que nos ajudem a interpretar o que acontece na aula, conhecer melhor o que pode se fazer e o que foge as possibilidades; saber que medidas podemos tomar para recuperar o que funciona e generalizá-lo, assim como para revisar o que não está tão claro”. Sendo que, o nosso maior interesse se ateve aos capítulos destinados à compreensão e desenvolvimento de sequências didáticas.

Este autor utiliza o termo “*Sequências Didáticas*” como sendo “*um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos*”

---

19 A escolha deste referencial teórico se justifica em razão do autor discutir conceitualmente a prática educativa, inserindo dentro desse contexto de análise as sequências didáticas como sendo uma de suas variáveis metodológicas.

*educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos* (ZABALA, 1998, p. 18, grifos do autor). Nesta perspectiva, as sequências didáticas tratam-se de uma forma de organizar metodologicamente, de forma sequencial, a execução das atividades no contexto da sala de aula, ou seja, a função exercida pelo sequenciamento didático é a organização e ordenação das atividades que pretendemos executar dentro de um período, no qual é contemplado uma unidade didática. Conforme é destacado pelo autor, esse conjunto de atividades deve ter sempre em vista os objetivos que o professor espera que os estudantes alcancem no decorrer do seu processo de aprendizagem.

Na visão de Zabala, aquilo que comumente chamamos de *atividade* ou *tarefa* trata-se de uma das unidades mais elementares que constitui os processos de ensino e de aprendizagem e que, ao mesmo tempo, possui em seu conjunto diversas variáveis metodológicas que incidem nestes processos.

[...] podemos definir as atividades ou tarefas como uma unidade básica do processo de ensino/aprendizagem, cujas diversas variáveis apresentam estabilidade e diferenciação: determinadas relações interativas professor/alunos e alunos/alunos, uma organização grupal, determinados conteúdos de aprendizagem, certos recursos didáticos, uma distribuição do tempo e do espaço, um critério avaliador; tudo isto em torno de determinadas intenções educacionais, mais ou menos explícitas (ZABALA, 1998, p. 17)

O autor ressalta que, apesar das atividades envolverem quase todas as variáveis metodológicas que intervêm na aula, elas podem assumir um valor ou outro segundo o lugar que ocupem em relação às outras atividades, sejam aquelas que se encontram antes ou depois. Por isso, considerando o valor que as atividades adquirem quando colocadas numa sequência significativa, Zabala expõe que é preciso ampliar esta unidade elementar e identificar, também, como uma nova unidade de análise.

Ao inserirmos as sequências didáticas dentro de uma unidade didática, podemos compreendê-las como uma maneira de articular e encadear as diferentes atividades que o professor propõe desenvolver numa unidade didática. Dessa forma, Zabala (1998, p. 20) expõe que “poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos”. Isso significa dizer que, as sequências didáticas podem indicar a função ou papel que tem cada uma das atividades que foram propostas na construção do conhecimento dos estudantes, bem como, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas.

A partir das discussões feitas por Zabala, temos que as sequências didáticas enquanto proposta metodológica incluem, além de certas atividades ou tarefas, outras variáveis que intervêm durante sua aplicação dentro de uma unidade didática, tais como uma forma de agrupá-las em sequências de atividades, o papel dos professores e dos estudantes, a organização social da aula, a utilização dos espaços e do tempo, a organização dos conteúdos, os materiais curriculares e o sentido e o papel da avaliação. A seguir, explicitaremos cada uma delas em vista de compreendermos sua importância na execução das sequências didáticas.

- As sequências de atividades de ensino e aprendizagem, ou sequências didáticas, trata-se de uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades propostas numa unidade didática.
- As determinadas relações e comunicações que se estabelecem numa aula, permitem identificar certos papéis concretos dos professores e estudantes.
- A organização social da aula trata-se da forma de estruturar os estudantes e as dinâmicas de trabalho que se estabelecem (individual ou grupal).
- Em nossa tarefa docente, o espaço e o tempo são elementos que precisamos lidar cotidianamente, um espaço rígido que frequentemente trata-se da sala de aula e um tempo que condiciona o trabalho desenvolvido, mas que permite uma utilização adaptável às diferentes necessidades educacionais.
- A organização dos conteúdos trata-se da maneira como cada disciplina busca estruturar seus conteúdos.
- Os materiais curriculares dizem respeito aos recursos didáticos que são utilizados em sala de aula para viabilizar o desenvolvimento das atividades propostas.
- Por fim, a avaliação, entendida tanto no sentido mais restrito de controle dos resultados de aprendizagens obtidos, como no de uma concepção mais integral do processo de ensino e aprendizagem. É uma peça-chave no processo de aprendizagem para determinar as características de qualquer metodologia (Cf. ZABALA, 1998, p. 20-21).

Essas variáveis são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem e, por isso, precisam ser levadas em consideração nas elaborações das sequências didáticas. Em outras palavras, as sequências didáticas se inserem num contexto em que “se deverá identificar, além

dos objetos didáticos e do conteúdo da sequência, as outras variáveis metodológicas: relações interativas, organização social, materiais curriculares, etc.” (ZABALA, 1998, p. 78).

Ainda, segundo Zabala (1998, p. 18), as sequências didáticas “têm a virtude de manter o caráter unitário e reunir toda a complexidade da prática, ao mesmo tempo em que são instrumentos que permitem incluir as três fases de toda intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação”. Essa visão do autor deixa evidente a tríade que permite ao professor um movimento de constante aperfeiçoamento de suas ações de ensino, pois, como o autor destaca, a prática educativa entendida como sendo reflexiva não pode se reduzir ao momento em que se produzem os processos educacionais na aula. A aplicação ou intervenção pedagógica possui um antes e um depois que constituem partes igualmente importantes na prática docente. Em relação a essa questão, Zabala (1998, p. 17) esclarece que:

O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leva em conta as intenções, previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados.

A partir dessa perspectiva, temos que na elaboração de sequências didáticas precisamos levar em consideração essas três fases da intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação. O planejamento é parte importante da prática educativa do professor, pois por meio dele se operacionaliza a articulação entre as reconstruções conceituais (concepções teóricas) e as diversas metodologias. A aplicação, por sua vez, é a fase que materializa a viabilidade e pertinência das atividades que foram planejadas, isto é, do material sequenciado disponibilizado aos estudantes. Já a avaliação permite as (re)elaborações necessárias a partir da análise e discussão dos dados. Assim sendo, nas palavras de Zabala (1998, p. 54-55), temos que “a identificação das fases de uma sequência didática, as atividades que a conformam e as relações que se estabelecem devem nos servir para compreender o valor educacional que têm, as razões que as justificam e a necessidade de introduzir mudanças ou atividades novas que a melhorem”.

Como parte constitutiva de sua obra, Zabala desenvolve um trabalho de análise de sequências didáticas a partir da tipologia de conteúdos de aprendizagem (conceituais, procedimentais ou atitudinais), tomando como exemplo quatro unidades didáticas. A aprendizagem dos conceitos e princípios refere-se aos temas abstratos e por isso há necessidade de um movimento de compreensão, do entendimento dos significados, isto é, um processo de elaboração pessoal (apropriação). A aprendizagem dos conteúdos procedimentais consiste num conjunto de ações ordenadas que tem um fim determinado, isto é, são dirigidas para a realização

de um objetivo. Já a aprendizagem dos conteúdos atitudinais envolve uma série de conteúdos que podem ser agrupadas em valores, atitudes e normas. “Aprendeu-se uma atitude quando a pessoa pensa, sente e atua de uma forma mais ou menos constante frente ao objeto concreto a quem dirige essa atitude” (ZABALA, 1998, p. 47).

A análise feita por Zabala buscou identificar as diferentes concepções do ensino que as respaldam, ou seja, as intenções educativas que estão por trás de cada uma dessas sequências. Diante do que o autor apresenta, uma sequência didática que se pretende desenvolver aprendizagens de conteúdos conceituais e/ou procedimentais situa-se num modelo de formação centrado nos conteúdos convencionais ligados ao “saber” e ao “saber fazer”; enquanto que uma sequência didática que, envolve não só os conteúdos conceituais e os conteúdos procedimentais, mas, sobretudo, os conteúdos atitudinais, tem em vista uma formação mais integral dos estudantes.

Por último, cabe destacar aquilo que Zabala expõe sobre as relações interativas que se estabelecem entre os professores, os estudantes e os conteúdos de aprendizagem que caracterizam, segundo o autor, o processo de ensino e aprendizagem. Comenta que essas se sobrepõem às sequências didáticas, visto que o professor e os estudantes possuem certo grau de participação nesse processo. Nesse sentido, o conjunto de atividades que formam as sequências didáticas tem por objetivo mobilizar essas relações interativas que constitui a chave de todo ensino.

As atividades são o meio para mobilizar a trama de comunicações que pode se estabelecer em classe; as relações que ali se estabelecem definem os diferentes papéis dos professores e dos alunos. Deste modo, as atividades, e as sequências que formam, terão um ou outro efeito educativo em função das características específicas das relações que possibilitam (ZABALA, 1998, p. 89).

Portanto, com esta explanação sobre sequências didáticas trata-se aqui de compreendê-las como atividades interligadas, nas quais envolvem as três fases da intervenção reflexiva (planejamento, aplicação e avaliação) e que devem expressar as intenções educacionais que estão por trás dessas sequências. “Para que a ação educativa resulte no maior benefício possível, é necessário que as atividades de ensino/aprendizagem se ajustem ao máximo a uma sequência clara com uma ordem de atividades que siga um processo gradual” (ZABALA, 1998, p. 82). Diante dessa nossa abordagem, consideramos que as sequências didáticas, enquanto proposta metodológica, podem viabilizar o exercício do filosofar entre os sujeitos pedagógicos

envolvidos na e com a aula de Filosofia a partir das atividades didáticas por elas constituídas, de modo a possibilitar um ensino de Filosofia apropriado e criativo na educação escolar.

### 3 PROPOSTA FILOSÓFICO-DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA À LUZ DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Neste capítulo, apresentamos nossa proposta de intervenção filosófica e metodologicamente criativa para o Ensino de Filosofia por meio da utilização de Sequências Didáticas (SD). Nas duas primeiras partes do capítulo, buscamos repensá-las e planejá-las à luz do conceito de Transposição Didática, apontando em direção de uma *educação filosófica do campo*. Na parte do planejamento, elucidamos todos os elementos envolvidos na construção de nossas SD: objetivos, atividades didáticas, materiais didáticos, recursos didáticos, temas e problemas filosóficos, avaliação, organização do espaço e do tempo, as intenções educacionais, e etc. Na terceira parte, apresentamos três SD para as aulas de Filosofia sendo uma para cada série do Ensino Médio. Na quarta e última parte, construímos uma análise em torno de nossas SD a partir de alguns critérios estabelecidos com base em nossas discussões e apropriações dos referenciais teóricos utilizados em nossa pesquisa, em vista de reconhecer a pertinência filosófico-didática de nossas SD como resposta às questões problematizadas e discutidas em torno do Ensino de Filosofia à luz do conceito de Transposição Didática.

#### 3.1 REPENSANDO SD

Desenvolver uma proposta de intervenção filosófica e pedagogicamente criativa para o Ensino de Filosofia por meio da utilização de SD à luz do conceito de transposição didática significou repensá-las e construí-las a partir de nossa compreensão de ensino de Filosofia, que procuramos construir ao longo de nossa pesquisa, a saber, como experiência e produção filosófica que se efetiva a partir do ensino por meio de uma repetição criativa, apontando em direção de uma *educação filosófica do campo*. Deste modo, cabe nos perguntar: como as SD podem contribuir para demonstrar a viabilidade da transposição didática no ensino de Filosofia em vista de uma educação filosófica do campo em que há efetivamente filosofar?

Partindo da conceituação de SD apresentado por Zabala, compreendemos que nossas SD precisavam se constituir num conjunto de atividades didáticas que, articuladas entre si, viabilizassem o movimento de construção do saber filosófico a partir do exercício do filosofar (experiência filosófica), compreendido como vivência dos estudantes da atitude questionadora (construção de problematizações) e da proposição compreensiva (busca de respostas) acerca da realidade em que vivem.

Esta compreensão se aproxima da perspectiva do Zabala, quando o autor afirma que as atividades têm por objetivo mobilizar as relações interativas entre professores e estudantes e os conteúdos de aprendizagem. Nesse sentido, nossa proposta de trabalhar com SD nas aulas de Filosofia no Ensino Médio precisava considerar que as atividades didáticas, quando planejadas, mais do que transmitir conteúdos filosóficos, precisam possibilitar o fazer filosófico a partir do exercício do filosofar. Dentro dessa perspectiva, as relações interativas (ou relações didáticas, como é chamado por Chevallard) definem os papéis que professores e estudantes precisam assumir no processo de ensino e de aprendizagem filosófica, como produtores e construtores de saberes e práticas/posturas. Ambos sujeitos precisam assumir uma postura ativa e criativa em relação com os conhecimentos filosóficos, possibilitando o movimento de construção do saber ensinado do qual o estudante é responsável.

Ainda pensando a partir das questões colocadas por Zabala, uma proposta de trabalhar com SD nas aulas de Filosofia precisava levar em consideração as três fases de toda intervenção reflexiva: planejamento, intervenção e avaliação. Tratam-se de três fases indispensáveis para compreender a pertinência filosófico-didática que as SD assumem na prática pedagógica e filosófica do professor de Filosofia. Nesse sentido, a nossa proposta de intervenção tratou-se, pois, de um processo planejado, cuja natureza não é estática, mas dinâmica. Uma intervenção que pressupõe finalidade, intencionalidade e planejamento de nossa prática docente. Diagnosticar, pensar, planejar, buscar e escolher materiais didáticos, construir os movimentos de cada atividade didática proposta, propor temas filosóficos e filósofos (as), avaliar etc., tudo isso foram tarefas tomadas como etapas constituintes do nosso processo de intervenção.

Diante do mencionado até aqui, tornou-se imprescindível pensarmos numa metodologia para a construção de nossas SD que fosse coerente com as compreensões filosóficas e didáticas construídas ao longo de nossa pesquisa acerca do ensino de Filosofia à luz do conceito de transposição didática. Nessa perspectiva, encontramos em Cerletti (2009) um esquema a partir do qual foi possível construir a metodologia para nossas SD. Tal esquema consta de dois momentos: um de problematização, e outro de busca de resolução ao problema elaborado. Ou seja, trata-se de distinguir didaticamente a construção (ou reconstrução) de um problema filosófico e a forma como se tenta resolvê-lo. Para Cerletti (2009, p. 84), “essa estrutura elementar não é uma novidade para a filosofia, já que é um de seus modos habituais de proceder”. Este esquema, como o próprio autor afirma, é formal e aberto, isto é, não indica o “que” ensinar e nem o “como” ensinar. Logo, como nos faz compreender o autor, é um esquema

que se diferencia do esquema tradicional pautado na exposição (explicação do conteúdo) e na verificação (repetição do conteúdo) do “aprendido”, cujo esquema é fechado em si mesmo.

Nessa perspectiva, para Cerletti (2009, p. 84), o esquema por ele proposto “poderá ser levado em conta para qualquer tipo de atividade didático-filosófica [...]”. Isso posto, buscamos construir a metodologia para nossas SD a partir desse esquema, o qual possibilitou planejarmos tais SD numa perspectiva que compreendesse o ensino de Filosofia como produção filosófica dada a partir do seu contexto no qual se encontra inserido.

## 3.2 PLANEJANDO SD

O planejamento é parte fundamental e, por isso, indispensável no processo de construção de nossas SD. Conforme nos fez compreender Zabala (1998), o planejamento é uma das fases da intervenção reflexiva que o professor deverá levar em consideração em sua prática docente. Essa fase foi igualmente levada em consideração na elaboração das SD. Foi por meio do planejamento de nossas SD que se operacionalizou a articulação entre as reconstruções conceituais (concepções filosóficas) e as estratégias didáticas. Nessa fase de planejamento se colocou em evidência todos os elementos necessários para a construção das SD: objetivos, atividades didáticas, materiais didáticos, recursos didáticos, temas e problemas filosóficos, avaliação, organização do espaço e do tempo, as intenções educacionais e etc. Portanto, nesta seção, apresentamos todos os aspectos que consideramos importantes no planejamento de nossas SD.

### 3.2.1 Objetivo Geral das SD

Em nossa proposta de trabalhar com SD nas aulas de Filosofia no Ensino Médio, destacamos como objetivo geral de nossas SD: construir um itinerário em que se vivencie a construção de saberes e de posturas filosóficas no contexto escolar, a partir do exercício do filosofar dos sujeitos envolvidos na e com a aula de Filosofia, compreendendo esse movimento como processo de Transposição Didática.

### 3.2.2 Variáveis metodológicas envolvidas nas SD

A partir do pensamento de Zabala e levando em consideração nossa proposta de vivenciar a Transposição Didática no ensino de Filosofia, escolhemos nove variáveis que consideramos fundamentais na construção de nossas SD, que são:

1. Tema a ser trabalhado;
2. Objetivos a serem alcançados (geral e específicos, referentes aos movimentos especificamente filosóficos e aos conteúdos filosóficos);
3. Problema filosófico a ser apresentado;
4. Conteúdos a serem trabalhados;
5. Procedimentos didático-filosóficos/Atividades (ações concretas a serem realizadas);
6. Materiais didáticos (necessários para a execução das atividades);
7. Tempo e espaço de execução da SD;
8. Detalhamento de cada aula da SD;
9. Avaliação.

### **3.2.3 Procedimentos didático-filosóficos das SD**

Para alcançar o objetivo proposto com nossas SD, passamos a apresentar os procedimentos didático-filosóficos que fomentaram a elaboração de nossas SD como estratégias do fazer filosófico.

Como vimos na seção anterior, com base no esquema apresentado por Cerletti, nossas SD constituíram-se, essencialmente, a partir de dois momentos didático-filosóficos: **um momento de construção de problematizações e outro momento de busca de resolução do problema (proposição compreensiva)**. Deste modo, o primeiro momento consistiu na construção coletiva de problematizações entre os sujeitos pedagógicos (professor e estudantes) em vista de construir o problema filosófico e investigá-lo a partir das inquietações oriundas dos estudantes, para que, assim, o problema construído seja parte de uma experiência de pensamento filosófico, uma vez que, os problemas filosóficos são antes de tudo vivenciados por aqueles que o interpelam. Já o segundo momento, consistiu na busca de resolução do problema filosófico em estudo, de modo que o professor de Filosofia juntamente com seus estudantes buscará construir hipóteses de respostas às perguntas, inicialmente, colocadas por eles.

Para o desenvolvimento desses dois momentos didático-filosóficos, propomos a aplicação de **quatro atividades didáticas**, sendo duas atividades para cada um dos momentos. Desse modo, para o nosso momento de construção de problematizações, temos como **primeira atividade didática a apropriação e construção do problema filosófico**. Consideramos como o momento em que os estudantes, a partir de suas vivências/problemas do cotidiano, serão provocados pelo professor de Filosofia a realizar uma apropriação e construção do problema

filosófico. Para o desenvolvimento dessa atividade, sugerimos como estratégia didática a realização de uma roda de conversas<sup>20</sup>, por meio da qual se torna possível construir um espaço de diálogo e interação entre professor e estudantes, que poderá ser viabilizado a partir do uso de algum recurso didático, tais como música, cenas de filmes, poemas, Histórias em Quadrinhos e etc. Desse modo, por meio do recurso didático escolhido, os estudantes sejam motivados a expressarem suas questões, inquietações, opiniões, concepções sobre aquilo que está sendo tratado, de modo a apropriar-se deles para vincular suas próprias ideias e problematizações sobre demais situações do seu cotidiano com as quais os estudantes se conectam.

Tal procedimento aponta para a relação do contato do estudante com o movimento de apropriação e construção de um problema filosófico. Para que o problema filosófico seja construído, ele precisa envolver a identificação de uma situação, o reconhecimento de um problema e a construção de perguntas. Nesse sentido, para viabilizar esse processo na sala de aula, o professor de Filosofia, por meio do recurso didático escolhido, poderá criar perguntas para os estudantes em vista deles identificarem uma situação e reconhecerem um problema. Em seguida, dentro dessa dinâmica de perguntas, os estudantes serão mobilizados para que eles também elaborem suas próprias perguntas diante das questões que estão sendo discutidas. Essa atitude de questionamento (formulação de problemas) por parte dos estudantes possibilita a desnaturalização do seu pensamento, isto é, questionar e interrogar o estado de coisas que se apresenta como natural, óbvio e normal.

A **segunda atividade didática** consistiu na **investigação sobre problemas e conceitos filosóficos**. Dadas as problematizações que serão construídas coletivamente possibilitando a construção do problema filosófico, esta atividade foi pensada buscando envolver os estudantes nas problematizações e conceituações filosóficas a partir de um trabalho de investigação conceitual em torno do problema filosófico. Para essa investigação, sugerimos a utilização do texto filosófico devido sua importância como uma ferramenta para o filosofar, uma vez que, este contato direto com o texto filosófico permite um exercício de pensamento que coloca os estudantes em contato com a prática filosófica e com a História da Filosofia. Nesse sentido, trazer o texto filosófico para a aula de Filosofia é possibilitar aos estudantes a se colocarem diante do movimento de construção do saber filosófico, compreendido como repetição criativa.

---

20 Vale salientar que esta trata-se apenas de uma estratégia didática dentre tantas outras que o professor poderá escolher para viabilizar o desenvolvimento desta atividade. Este destaque se estende para as demais atividades de nossas SD, nas quais apresentamos apenas uma estratégia didática para cada uma delas.

Esta atividade investigativa oportuniza o diálogo dos estudantes com os textos filosóficos. É preciso considerar que não se trata simplesmente de distribuir o texto filosófico como uma atividade em que se espera que o estudante do Ensino Médio se aproprie de toda a linguagem conceitual filosófica, como algo que lhe seja de domínio, mas, ter a sensibilidade de compreender que para grande parte deles, principalmente para aqueles estudantes que acabaram de ingressar no Ensino Médio, esse momento é seu primeiro contato com esse universo filosófico. Por isso, para o desenvolvimento dessa atividade investigativa em torno do texto filosófico foi sugerido que seja feita a partir de dois movimentos: um de aproximação e outro de interação. O primeiro movimento (aproximação) consiste em possibilitar uma espécie de familiarização dos estudantes com o texto filosófico escolhido. Como sugestão para esse primeiro movimento, apresentamos como estratégia didática uma aula expositiva de aproximadamente 10 minutos feita pelo professor, por meio da qual os estudantes terão uma contextualização histórica e epistemológica tanto do texto quanto do seu autor. Já o segundo movimento (interação) consiste no trabalho, propriamente dito, com o texto filosófico. Para realização desse trabalho investigativo, sugerimos utilizar como estratégia didática o estudo dirigido do texto filosófico. Nesse processo, os estudantes são conduzidos desde a leitura do texto até a sua apropriação reflexiva, visando a identificação e compreensão do(s) problema(s) e conceito(s) filosóficos tratados no texto.

Através de questões norteadoras feitas pelo professor, serão criadas as condições para estimular os estudantes na visualização dos problemas que mobilizaram os(as) filósofos(as) e os movimentos e trajetórias de pensamento que estes fizeram para a construção dos conceitos, a partir dos quais pode produzir nos estudantes a possibilidade de que eles se afetem também pelos problemas e se ponha em movimento de pensamento a fim de interrogar e de contextualizar tais saberes e atitudes em seu mundo. Após esse movimento, sugerimos que o professor solicite dos estudantes que eles escrevam um breve comentário sobre o texto, tornando assim a discussão mais ampla. Esse comentário trata-se de uma reflexão pessoal sobre as questões suscitadas pelo texto, de modo a materializar as ideias que eles construirão no decorrer desse processo de leitura e intervenção no texto filosófico.

Dando sequência ao planejamento de nossas atividades, para o segundo momento didático-filosófico de nossas SD, temos a elaboração de mais duas atividades didáticas. Isso posto, a nossa **terceira atividade didática** consistiu num exercício para **repetição-criativa**, na qual busca possibilitar as compreensões dos estudantes, isto é, suas respostas ao problema filosófico elaborado (proposição compreensiva). Para viabilizar essa atividade, sugerimos que

o professor utilize a coleção de fatos cotidianos como estratégia didática, de modo a envolver os estudantes num trabalho coletivo de criação conceitual. Para tal, é preciso instigar os estudantes para que eles mencionem fatos do seu cotidiano que envolvam situações as quais possam problematizá-las a partir do pensamento filosófico estudado. A partir dos fatos colecionados, é momento dos estudantes desenvolverem sua criação conceitual, isto é, a criação de conceitos, que poderá se expressar em uma linguagem seja ela oral, escrita, artística, corporal e etc., essa escolha terá como base o recurso didático utilizado na primeira atividade da SD.

A **quarta e última atividade didática** consistiu numa **produção filosófica**, na qual se busca a materialização do pensamento próprio por parte dos estudantes. Para viabilizar esta atividade, sugerimos a utilização da pesquisa como estratégia didática, de modo a possibilitar uma investigação em torno de uma questão proposta dada a partir do tema abordado na SD. A partir das informações coletadas na pesquisa, os estudantes construirão um texto no qual realizarão uma análise crítica, compreendendo esse exercício de escrita como sendo um exercício filosófico. Inserir os estudantes na prática da escrita filosófica é fazê-los adentrar no movimento mesmo da Filosofia, da experimentação do pensamento. Nesta atividade de escrita, sugerimos que o professor oriente os estudantes para que eles criem um título para o seu texto e que, na elaboração do texto, eles possam utilizar das informações encontradas na pesquisa, fazer uso de suas leituras e do texto filosófico estudado para fundamentar suas ideias, de tal modo que seu exercício de escrita seja a materialização do pensamento próprio no texto. Trata-se de uma atividade que foi pensada para ser feita em grupo ou individualmente, para tal o professor levará em consideração o nível de complexidade da pesquisa em conformidade com o tempo da aula.

É, a partir da execução desse conjunto de atividades didáticas das SD que consideramos ser possível viabilizar as relações interativas ou didáticas que se estabelecem na aula de Filosofia entre professor, estudantes e os conteúdos filosóficos. Assim, o que almejamos foi criar as condições de possibilidade que venham favorecer o movimento de construção de saberes e de posturas filosóficas, a partir do exercício do filosofar dos sujeitos envolvidos na e com a aula de Filosofia, possibilitando assim a viabilidade da Transposição Didática no ensino de Filosofia.

Nessa perspectiva, compreendemos que as SD se constituem em movimentos filosóficos, e não exclusivamente didáticos, que resultam em processos filosóficos que favorecem a vivência dos conteúdos filosóficos por parte dos estudantes, ao mesmo tempo que os colocam na condição de construtores do saber ensinado, do qual eles são responsáveis.

Portanto, as SD foram construídas em torno da dinâmica de construção coletiva dos saberes, envolvendo todos os estudantes, e colocando o professor de Filosofia não como transmissor do conhecimento filosófico, mas como aquele capaz de realizar mediações em vista de favorecer uma experiência de pensamento. Nesse sentido, como destaca Cerletti (2009, p. 39), os professores de filosofia ocupam o difícil lugar de transmissão, da provocação e do convite. Transmitem saberes, mas provocando o pensamento e convidando a pensar. Difundem certos conhecimentos, mas promovem sua apropriação pessoal”.

Como vimos, as SD planejadas foram constituídas por um conjunto de quatro atividades didáticas: 1) apropriação e construção do problema filosófico, 2) investigação de problemas e conceitos filosóficos, 3) criação conceitual e 4) produção filosófica. Nessa perspectiva, construímos três SD, com temas, problemas e conceitos filosóficos e filósofos(as) distintos, sendo uma para cada série do Ensino Médio.

Para nossa primeira SD, escolhemos o tema “Em busca de nossa identidade” como proposta de investigação em sala de aula com os estudantes do 1º ano do Ensino Médio. A escolha desse tema se justifica na medida em que a busca de identidade pode ser considerada como um tema central na sociedade contemporânea. Esse tema assume dimensão ainda maior para os adolescentes, que estão em um momento de transição para a vida adulta e procuram afirmações identitárias diante das múltiplas possibilidades e dos obstáculos sociais que dificultam essa tarefa. Diante disso, refletir sobre “Quem somos?”, “Quem queremos ser?” e “De que maneira estamos criando nossa identidade?” são questões fundamentais que podem ajudar os jovens estudantes na complexa tarefa de construção da identidade. Além disso, levando em consideração que uma das funções da escola é o cultivo das identidades e pensando numa SD voltada para uma educação filosófica do campo, trabalhar esse tema nas aulas de Filosofia numa Escola do Campo é favorecer um espaço para os estudantes problematizarem suas identidades, ajudando-os a construir uma visão de si mesmo, enquanto sujeitos que vivem e atuam no campo.

Como se trata de um tema que é sempre atual e que acompanha o ser humano durante toda sua existência, optamos como referencial teórico o pensamento filosófico de Zygmunt Bauman, pois ele é um pensador contemporâneo que desenvolveu estudos acerca de nossa sociedade atual, sendo que um dos seus estudos diz respeito a constituição da identidade no contexto de uma sociedade da informação rápida, do consumo desenfreado, o intenso desenvolvimento tecnológico e o aparecimento de novidades e mudanças – sociedade que ele denominou de “modernidade líquida”.

Segue-se daí que o problema filosófico proposto para investigação foi: *Será que a soma de nossas escolhas diante de tantas possibilidades presentes na sociedade atual nos faz únicos, afirmando nossa identidade?*

Desse modo, nossa primeira SD teve como objetivo geral construir compreensões em torno da constituição da identidade de cada estudante diante da necessidade de escolher entre as diversas possibilidades que se apresentam na sociedade atual. De modo específico, problematizar situações do contexto da vida no campo que colocam em questionamento a complexa tarefa de construção da identidade; também investigar como o conceito de identidade pensado por Bauman responde ao problema de como os estudantes estão construindo suas identidades; ainda refletir sobre o processo de formação da identidade dos estudantes; identificar e analisar diversos aspectos ligados a tarefa de criar uma identidade nos dias atuais e; por fim, analisar e refletir sobre a maneira como os adolescentes estão lidando com a construção de suas identidades no contexto em que vivem seja no campo ou na cidade.

Já em relação a nossa segunda SD, escolhemos o tema “Ética: por que e para quê?” como proposta de investigação em sala de aula com os estudantes da 2ª série do Ensino Médio. Sabemos que o ser humano não é apenas um ser que conhece, ele é também um ser que age. No decorrer da vida, estamos a todo tempo lidando com situações que exigem de nós, seres humanos, a realização de ações, atitudes. Muitas das vezes simplesmente agimos sem refletir com base em quais valores estamos realizando nossas ações. Nesse sentido, em Filosofia, a área dedicada a refletir sobre as ações humanas em relação a vida em coletividade e à vida de cada um é denominada Ética. Esse tema assume uma dimensão importante na vida em sociedade, principalmente nos tempos atuais, em que somos atravessados pelas mais diversas situações que colocam em questionamento o nosso agir em sociedade.

Atualmente, por exemplo, estamos lidando com um problema de saúde pública a nível global, causada pela pandemia do covid-19, a qual de algum modo vem afetando todas as pessoas, desde aquelas situadas no campo até aquelas situadas nas grandes metrópoles; uma situação que exige de cada um de nós pensarmos eticamente nas nossas ações em vista do bem pessoal e coletivo. Diante disso, trabalhar com os estudantes o tema da ética é de suma importância para que eles possam não só refletir sobre suas ações cotidianas, mas sobretudo encontrar na reflexão ética os fundamentos que justifiquem suas ações na sociedade diante dos problemas por eles vivenciados no campo que podem ser tratados como problemas éticos.

Como referencial teórico para ajudar os estudantes na reflexão da ética, escolhemos o filósofo Immanuel Kant. A perspectiva ética kantiana é, sem dúvidas, uma das mais importantes

para o campo da ética até os nossos dias. Rompendo com a visão teleológica da ética pensada por seus antecessores que justificava o agir ético em princípios externos ao ser humano, Kant funda a ética ou a moralidade humana na própria razão. Isso significa dizer que há leis morais necessárias e universais derivadas da nossa própria razão que são válidas para toda humanidade.

Segue-se daí que, o problema filosófico proposto para investigação foi: *Em que se fundamentam nossas ações?*

Desse modo, a segunda SD teve como objetivo geral construir compreensões em torno das ações humanas diante das situações cotidianas a partir de uma perspectiva ética. De modo específico, problematizar diferentes situações do contexto da vida no campo que colocam em questionamento como devemos agir diante delas; também investigar como o conceito de dever em Kant responde ao problema de como nossas ações devem ser fundamentadas; ainda identificar e julgar determinadas ações humanas a partir do pensamento kantiano e; por fim, analisar e refletir sobre como a ética pode ser fundamental para o enfrentamento de situações que envolvem não só a participação individual, mas sobretudo coletiva dos indivíduos em sociedade, seja dos sujeitos que vivem no campo seja daqueles que vivem na cidade.

Por fim, em nossa terceira e última SD, escolhemos o tema “Política: do senso comum ao ser político” como proposta de investigação em sala de aula com os estudantes da 3ª série do Ensino Médio. Por estarmos num ano de eleições, as discussões em torno de questões políticas estão mais presentes no cotidiano dos cidadãos, inclusive no ambiente escolar. Todavia, na região em que nos situamos – sertão paraibano – é perceptível a presença ainda forte da “politicagem” nas discussões políticas, bem como dos preconceitos que se tem com a política, diante da qual a maioria dos jovens não se despertaram ainda para a real importância que a política tem para sua formação como cidadão.

Diante disso, a compreensão do que é política, de sua importância e necessidade ao mundo contemporâneo é questão fundamental aos estudantes para desmistificar pensamentos do senso comum, como por exemplo de que “política é coisa que não se discute”. Interessar-se e envolver-se com a política é extremamente importante para a constituição da cidadania dos jovens estudantes, no reconhecimento de seus direitos e deveres. Além disso, trazer o tema da política para as aulas de Filosofia é possibilitar que os estudantes ampliem seus conhecimentos sobre a temática de modo a compreender as diferentes formas de atuação política que não se restringe ao que comumente se considera “esfera política”. Esse é um aspecto importante para os estudantes no desenvolvimento de sua militância enquanto sujeitos que vivem e atuam no campo.

Para viabilizar as discussões sobre esta temática, como proposta de fundamentação teórica sugerimos o pensamento da filósofa Hannah Arendt. Pensar a política a partir do pensamento filosófico de uma mulher é já desmistificar um dos preconceitos que ainda se tem em torno da política de que a mulher não tem a capacidade de discutir política. Para além disso, estudar o pensamento de uma filósofa é fazer com que os estudantes tenham o conhecimento de que também mulheres se preocuparam com questões filosóficas e, portanto, de que existem mulheres filósofas na Filosofia.

Segue-se daí que o problema filosófico proposto para investigação foi: *Em que consiste a vida política?*

Desse modo, nossa terceira SD teve como objetivo geral construir compreensões em torno de nossa participação política como sujeitos conscientes de nossos direitos e deveres. De modo específico, problematizar diferentes situações do contexto da vida no campo que colocam em questionamento os preconceitos que o senso comum da sociedade tem da política; também investigar como o conceito de política em Hannah Arendt responde ao problema sobre o que é vida política; ainda identificar e analisar situações que evidenciam comportamentos de indiferença em relação à atuação política por parte dos sujeitos que vivem no campo, apontando para uma mudança de perspectiva em vista de romper com certas imagens particulares da política e; por fim, analisar e refletir acerca da atuação política das pessoas na sociedade diante das várias formas de atuar politicamente sem se restringir ao que comumente se considera “esfera política”.

No que diz respeito aos materiais e recursos didáticos propostos para serem utilizados em nossas SD, temos: fragmentos de textos filosóficos, Histórias em Quadrinhos, conjunto de frases, poesia, Datashow, notebook, quadro branco, pincel marcador, apagador, folhas de papel ofício A4, caneta.

Em relação ao tempo e ao espaço de execução das SD, vale mencionar que elas foram planejadas para serem implementadas durante as aulas de Filosofia no decorrer de quatro aulas de aproximadamente uma hora cada, tendo a sala de aula como espaço para sua execução. Como sabemos, na maior parte das escolas públicas e privadas do país, a disciplina de Filosofia possui apenas uma aula por semana de aproximadamente uma hora. Diante disso, buscamos planejar as SD, de modo que o conjunto de atividades didáticas que as integram pudessem ser viáveis de serem executadas durante as quatro aulas, levando aproximadamente um mês para serem

concluídas. Além disso, em nossas SD, temos algumas atividades que viabilizam o processo de aprendizagem filosófica dos estudantes fora do ambiente da sala de aula, possibilitando assim que mais horas de estudos sejam dedicados por parte dos estudantes.

A nossa última variável metodológica trata-se da avaliação dos resultados. Para nos ajudar a pensar e construir a avaliação em nossas SD, trazemos as contribuições de Zabala (1998, p. 220) quanto ao sentido que ele atribui a avaliação:

[...] a avaliação é um elemento-chave de todo o processo de ensinar e aprender, sua função se encontra estreitamente ligada à função que se atribui a todo o processo. Neste sentido, suas possibilidades e potencialidades se vinculam à forma que as próprias situações didáticas adotam. Quando são homogeneizadoras, fechadas, rotineiras, a avaliação - na função formativa e reguladora que temos atribuído a ela - tem pouca margem para se transformar num fato habitual e cotidiano. Contrariamente, as propostas abertas, que favorecem a participação dos alunos e a possibilidade de observar, por parte dos professores, oferecem a oportunidade para uma avaliação que ajude a acompanhar todo o processo e, portanto, a assegurar sua idoneidade [...].

Partindo das colocações de Zabala, consideramos a avaliação como sendo um elemento importante e indispensável do processo de ensino e aprendizagem da Filosofia. No ensino de Filosofia, compreendemos que a avaliação deve ser constituída a partir de concepções filosóficas e educacionais muito bem fundamentadas. Em nossas SD, temos que a avaliação precisa corresponder eminentemente ao fazer filosófico e pedagógico e aos objetivos estabelecidos pelo professor. Nesse sentido, ao adotarmos um ensino de Filosofia como experiência do pensamento (exercício do filosofar), como fazer filosófico por parte dos estudantes, isto é, como construção de saberes e de práticas filosóficas, a nossa proposta de avaliação se deu sobre todo o processo de aprendizagem filosófica dos estudantes que se direciona tanto para os conteúdos filosóficos quanto para as atitudes e práticas filosóficas. Como nos faz compreender Zabala, por se tratar de uma proposta aberta que possibilita a participação ativa dos estudantes, as SD favorecem a oportunidade para que avaliemos todo o processo. Em vista disso, a função que atribuímos a avaliação é de formativa, isto é, ela visa a formação integral, notadamente filosófica, dos estudantes.

Diante dessa perspectiva, para a avaliação de nossas SD sugerimos a utilização do conjunto de atividades didáticas que compõe as SD como instrumento avaliativo do processo de aprendizagem dos estudantes, fazendo o uso tanto da observação sistemática, por parte do professor, das falas e atitudes dos estudantes diante das atividades realizadas quanto por meio da análise de suas produções escritas. Assim, estabelecemos alguns critérios objetivos de

avaliação, que não apontam à mera repetição, mas à elaboração pessoal e coletiva do saber filosófico: a atitude de problematização de situações concretas da realidade em vista da elaboração do problema filosófico, a capacidade de compreensão e apropriação dos conhecimentos filosóficos disseminados nos textos filosóficos, o movimento de construção do fazer filosófico, a criatividade na elaboração de respostas ao problema filosófico, a capacidade de intervenção filosófica sobre os problemas vivenciados no decorrer de sua existência.

### 3.2.4 Esquema de implementação das SD

A partir da metodologia que desenvolvemos para a construção do conjunto de atividades que compõem nossas SD, elaboramos um esquema de implementação das SD que consiste nas fases seguintes:

1) Apresentação da proposta da SD: expor o conjunto de atividades que compõem a SD /Apresentação do tema: contextualização do tema para o cotidiano dos estudantes.

2) Primeiro Momento: construção de problematizações.

1º bloco de atividades:

a) Apropriação e construção do problema filosófico: envolver os estudantes no movimento de construção de um problema filosófico a partir da formulação de perguntas.

b) Investigação sobre problemas e conceitos filosóficos: envolver os estudantes nas problematizações e conceituações filosóficas a partir de um trabalho de investigação conceitual em torno do problema filosófico (desenvolvimento teórico do tema).

3) Segundo Momento: busca de resolução do problema filosófico (proposição compreensiva).

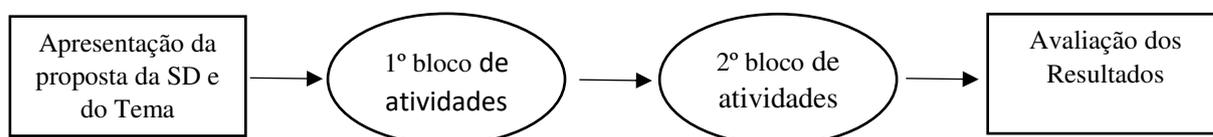
2º bloco de atividades:

c) repetição-criativa: construção de compreensões conceituais dos estudantes, isto é, suas respostas ao problema filosófico elaborado.

d) Produção filosófica: materialização do pensamento próprio dos estudantes a partir do exercício de escrita de uma análise crítica.

4) Avaliação dos resultados: avaliação do processo de aprendizagem filosófica dos estudantes, que se direciona tanto para o conteúdo filosófico quanto para a atitude filosófica.

Figura 1. Modelo esquemático das Sequências Didáticas



Fonte: Elaborado pelo autor.

### 3.3 APRESENTANDO SD

#### 3.3.1 Itinerário da Primeira SD – 1ª série do Ensino Médio

Nossa Primeira SD tem como proposta de trabalho trazer para o âmbito das discussões filosóficas entre os sujeitos pedagógicos na sala de aula o conceito de *Identidade* no pensamento filosófico de Zygmunt Bauman. Desse modo, para abordarmos esse conceito, escolhemos o seguinte tema: “*Em busca de nossa Identidade*”.

Preliminarmente, reitera-se o objetivo geral das SD: construir um itinerário em que se vivencie a construção de saberes e de posturas filosóficas no contexto escolar, a partir do exercício do filosofar dos sujeitos envolvidos na e com a aula de Filosofia, compreendendo esse movimento como processo de Transposição Didática. Desse modo, nossa primeira SD tem como objetivo geral construir compreensões em torno da constituição da identidade de cada estudante diante da necessidade de escolher entre as diversas possibilidades que se apresentam na sociedade atual. De modo específico, problematizar situações do contexto da vida no campo que colocam em questionamento a complexa tarefa de construção da identidade; também investigar como o conceito de identidade pensado por Bauman responde ao problema de como os estudantes estão construindo suas identidades; ainda refletir sobre o processo de formação de identidade dos estudantes; identificar e analisar diversos aspectos ligados a tarefa de criar uma identidade nos dias atuais e; por fim, analisar e refletir sobre a maneira como os adolescentes estão lidando com a construção de suas identidades no contexto em que vivem seja no campo ou na cidade.

O itinerário filosófico de nossa SD inicia-se com a **apresentação da proposta de intervenção** para os estudantes, de modo que eles conheçam o princípio e o fim da SD. O professor colocará ao conhecimento de todos o conjunto de atividades didáticas que compõem a SD: 1) apropriação e construção do problema filosófico, 2) investigação de problemas e conceitos filosóficos, 3) criação conceitual e 4) produção filosófica. Em seguida, passará para a execução propriamente dita da SD com a **apresentação do tema** para os estudantes, a saber: “*Em busca de nossa Identidade*”. Essa apresentação poderá ser feita de forma expositiva a partir de uma contextualização do tema para o cotidiano dos estudantes segundo a vida no

campo, com o objetivo de despertar neles o interesse para as problematizações filosóficas que o tema faz suscitar. O professor precisa enfatizar a relevância que este tema assume na atualidade, principalmente para os jovens estudantes que estão em um movimento de transição para a vida adulta e procuram afirmações identitárias diante das múltiplas possibilidades e obstáculos sociais que dificultam essa complexa tarefa, e principalmente para os jovens que vivem a experiência da vida no campo, mas também conhecem informações sobre a vida urbana. Diante disso, a construção da identidade torna-se um problema para os seres humanos na medida em que passamos a refletir sobre quem somos e o que queremos ser.

Feita essa introdução acerca do tema, o professor passará para o primeiro momento da SD que se constitui num **momento de problematizações**. O professor juntamente com seus estudantes construirá, de forma coletiva, o problema filosófico a partir das inquietações oriundas dos próprios estudantes, para que, assim, o problema construído seja parte de uma experiência de pensamento filosófico, uma vez que os problemas filosóficos são antes de tudo vivenciados por aqueles que o interpelam. Este momento de problematizações será viabilizado a partir de duas propostas de atividades.

A primeira atividade consiste na **apropriação e construção do problema filosófico**. Inicialmente, o professor convidará os estudantes para uma roda de conversas em vista de construir um espaço de diálogo e de interação entre os estudantes. Para tanto, o professor convidará os estudantes para organizarem suas carteiras em formato de um círculo, no qual todos se percebam enquanto parte de uma coletividade que tem vez e voz, possibilitando a interação de todos. Em seguida, distribuirá entre os estudantes a poesia “Identidade” de Braúlio Bessa. O professor solicitará que um grupo de estudantes façam a declamação da poesia. Após a escuta atenta da poesia, os estudantes serão mobilizados a expressarem suas questões, inquietações, opiniões, concepções sobre o que é tratado na poesia, de modo a apropriar-se dela para vincular suas próprias ideias e problematizações sobre demais situações do seu cotidiano, isto é, situações vivenciadas no campo com as quais os estudantes se conectam.

O professor mobilizará os estudantes a partir de perguntas e, posteriormente, provocando eles a fazerem suas próprias perguntas. Inicialmente, o professor por meio da poesia fará duas perguntas aos estudantes em vista deles identificarem uma situação e reconhecerem um problema. *1. Que situação você consegue identificar que está sendo tratada na poesia? 2. Que problema você consegue identificar que é evidenciado na poesia a partir*

*dessa situação?* Em seguida, será a vez dos estudantes criarem suas próprias perguntas interpelados pela questão da identidade. O professor irá propor que os estudantes criem perguntas que os levem a refletir sobre a identidade que cada um busca construir para si. Neste processo de criação de perguntas, o professor poderá trazer como sugestão que os estudantes pensem em situações do seu cotidiano a exemplo da que foi tratada na poesia que os façam problematizar a constituição de suas identidades, bem como, pensem também como eles estão lidando com suas próprias identidades. Isso ajudará os estudantes a criarem suas perguntas. Como se trata de uma roda de conversas, o professor poderá incentivar os estudantes a ajudarem uns aos outros na formulação das perguntas já que a proposta é que a construção seja de forma coletiva. Conforme os estudantes vão apresentando suas ideias e perguntas, o professor fará, atentamente, o registro de suas falas por meio de anotações.

Espera-se que com essas problematizações os estudantes possam compreender que as perguntas feitas por eles os colocam diante da difícil tarefa de construção da identidade na sociedade contemporânea em que vivemos, dadas as suas características que de alguma forma influenciam a constituição de suas identidades. Segue-se daí que o problema filosófico que passará a ser investigado é: *Será que a soma de nossas escolhas diante de tantas possibilidades presentes na sociedade atual nos faz únicos, afirmando nossa identidade?*

Na aula seguinte, de posse das problematizações construídas coletivamente, será realizada uma segunda atividade que consiste num trabalho de **investigação sobre problemas e conceitos filosóficos**, com o intuito de envolver os estudantes nas problematizações e conceituações filosóficas a partir de um trabalho de investigação conceitual em torno do problema filosófico em questão: *“Será que a soma de nossas escolhas diante de tantas possibilidades presentes na sociedade atual nos faz únicos, afirmando nossa identidade?”*. Este contato com o texto filosófico, permitirá um exercício do filosofar que coloca os estudantes em contato com a prática filosófica e com a História da Filosofia. O texto escolhido para a realização da investigação conceitual trata-se de alguns fragmentos selecionados da obra *Identidade* (2004), do filósofo Zygmunt Bauman<sup>21</sup>. Esta proposta de atividade investigativa

---

<sup>21</sup> Zygmunt Bauman (1925-2017) foi um filósofo e sociólogo polonês. É considerado um dos mais importantes intelectuais da nossa sociedade atual, pois buscou defender a ideia de que a nossa sociedade é caracterizada pela liquidez nas relações, marcadas pela efemeridade. Com base no ponto de vista de que não existe uma “pós-Modernidade”, pois a Modernidade nunca teria acabado, ele adotou um conceito que chamou de “modernidade líquida”, que seria uma espécie de continuação da Modernidade com uma significativa mudança nas relações sociais entre indivíduos. Em sua obra *Identidade*, Bauman analisa como se dá o processo de construção da Identidade numa sociedade da informação rápida, do consumo frenético e das numerosas possibilidades que surgem e desaparecem a cada dia, como é o caso da nossa. Os indivíduos, segundo Bauman, passaram a criar a

constitui-se a partir de dois movimentos: um movimento de aproximação e outro movimento de interação.

O primeiro movimento consiste em possibilitar uma familiarização dos estudantes com o texto filosófico. Para tanto, serão distribuídos para os estudantes um ou mais fragmentos do texto filosófico escolhido juntamente com uma ficha de leitura (APÊNDICE D). Inicialmente, será feita uma aula expositiva de cerca de 10 minutos em que se fará uma contextualização histórica e epistemológica tanto do texto quanto de seu autor, possibilitando uma aproximação dos estudantes com o texto filosófico escolhido. Para essa aula expositiva, o professor fará uso de slides e sua apresentação se dará por meio de notebook e de um projetor.

Já o segundo movimento (interação) desta atividade consiste no trabalho propriamente dito com o texto filosófico que se dará a partir de um estudo dirigido. Nesse processo, os estudantes serão conduzidos desde a leitura do texto até a sua apropriação reflexiva, visando a identificação e compreensão do(s) problema(s) e conceito(s) filosóficos tratados no texto. O professor solicitará aos estudantes que eles façam a leitura individual do texto filosófico, buscando grifar no texto as palavras ou expressões desconhecidas, as ideias principais, as partes mais importantes. O professor orientará os estudantes que no decorrer de suas leituras eles façam pequenas anotações e comentários à margem do texto, pois esse exercício pode tornar a leitura do texto mais produtiva. Em seguida, o professor fará o esclarecimento do significado das palavras ou expressões identificadas pelos estudantes para uma melhor compreensão do texto.

De posse da leitura do texto filosófico, o professor de Filosofia por meio de questões norteadoras criará as condições para estimular os estudantes na visualização dos problemas que mobilizaram o filósofo e os movimentos e trajetórias de pensamento que este fez para a construção dos conceitos, a partir dos quais pode produzir nos estudantes a possibilidade de que eles se afetem também pelos problemas, mais especificamente, pelos seus problemas, e se ponham em movimento de pensamento a fim de interrogar e de contextualizar tais saberes e atitudes em seu mundo. Questões como: *1. Que problema ou conjunto de problemas motivaram/provocaram o pensamento do filósofo? 2. Para você, que passagem do texto o autor está tratando esse problema? 3. Como o filósofo responde a este problema? 4. Em quais situações do seu cotidiano você tem contato com esse conceito? 5. Pense na seguinte frase: “as*

---

sua própria identidade e não mais a herdar, partem do zero, mas passam toda uma vida a redefinindo. E essa construção se dá por meio das relações que ele estabelece com o mundo e a sociedade.

*identidades flutuam no ar” e a partir dela construa uma pergunta buscando problematizar sobre o que ela trata.* Após esse movimento, o professor solicitará que os estudantes escrevam um breve comentário sobre o texto, tornando assim a discussão mais ampla. Esse comentário trata-se de uma reflexão pessoal sobre as questões suscitadas pelo texto, de modo a materializar as ideias que eles construíram no decorrer desse processo de leitura e intervenção no texto filosófico.

Para o segundo momento de nossa SD que se constitui na **busca de resolução do problema filosófico em estudo**, o professor juntamente com seus estudantes buscará construir hipóteses de respostas às perguntas, inicialmente, colocadas por eles. Assim, pensando todo o processo planejado até o presente momento, desde o contato dos estudantes com o tema filosófico a partir da análise da poesia como elemento mobilizador para a construção das problematizações, com a leitura e o debate do texto filosófico e o contato com a História da Filosofia, temos o momento de buscar respostas para essas problematizações (proposição compreensiva), isto é, momento em que os estudantes manifestarão suas compreensões em torno do problema filosófico. Este segundo momento será viabilizado a partir de duas propostas de atividades abaixo descritas.

Isso posto, a terceira atividade da SD consiste num exercício de **repetição-criativa**, na qual se busca possibilitar as compreensões dos estudantes, isto é, suas respostas ao problema filosófico elaborado (proposição compreensiva). Inicialmente, o professor escreverá no quadro branco a seguinte informação “coleção de fatos cotidianos” e solicitará dos estudantes que exponham fatos do cotidiano deles que envolvam situações típicas do campo em que se possa questionar a construção de suas identidades a partir da perspectiva de Bauman, enquanto isso o professor registrará as contribuições dos estudantes no quadro branco. Após quatro ou mais fatos colecionados, o professor dividirá a turma em grupos e para cada grupo dará um fato colecionado.

A partir do fato cotidiano que o grupo ficou, o professor irá propor aos estudantes que criem uma poesia, na qual eles retratem aquele respectivo fato do seu cotidiano, problematizando e construindo uma compreensão conceitual a partir do pensamento de Bauman. E que após a escrita da poesia, os estudantes deverão gravar um vídeo de aproximadamente 1 minuto, num aparelho celular, fazendo a declamação da poesia que conseguiram produzir em sala de aula. Em seguida, cada equipe terá 3 minutos para partilhar com os demais colegas de turma o vídeo produzido. Após as apresentações, será aberto espaço

para um debate possibilitando a participação de todos na socialização de suas compreensões em torno do conceito baumaniano, de modo que eles percebam a pluralidade de pensamentos e modos diferentes na elaboração pessoal que cada um se propôs a fazer.

Finalizada esta atividade, o professor passará para a quarta e última atividade desta SD que constitui na **Produção Filosófica**, por meio da qual se busca possibilitar a materialização do pensamento próprio por parte dos estudantes. Esta atividade será iniciada ainda na terceira aula desta SD, na qual o professor irá propor aos estudantes que eles façam uma pesquisa sobre como os adolescentes que vivem no campo como também àqueles que vivem na cidade estão lidando com a construção de suas identidades. Os estudantes deverão escolher 10 colegas adolescentes que estudam em outras turmas da escola para conhecer a opinião deles acerca da questão. Para esta atividade de pesquisa, os estudantes deverão utilizar o método de entrevista semiestruturada para coletar as informações referentes a proposta da pesquisa. Após o professor esclarecer como se dá esse tipo de entrevista e os cuidados que é preciso ter com ela, os estudantes serão orientados a se reunirem em grupo para elaborarem um roteiro com quatro perguntas para ajudar a compreender o objetivo da pesquisa. Para a elaboração das perguntas, o professor orientará os estudantes a pensarem o que precisa ser perguntado aos entrevistados para saber como eles estão lidando com a construção de suas identidades.

Na quarta e última aula desta SD, após a realização das entrevistas, os estudantes irão fazer a análise do material produzido pelas entrevistas a partir da leitura de cada uma delas. Os estudantes irão selecionar os trechos das respostas dadas nas entrevistas que julgarem pertinentes para responder ao objetivo da pesquisa; ou seja, dentro do que foi relatado pelos entrevistados, o que contribui mais para compreender a maneira como os adolescentes estão criando suas identidades. Com base nisso, cada grupo irá produzir um texto, fazendo uma análise crítica dos resultados alcançados, compreendendo esse exercício de escrita como sendo um exercício filosófico. Nesta atividade de escrita, o professor orientará os estudantes para que eles criem um título para o seu texto e que na elaboração do texto, eles possam utilizar das informações encontradas na pesquisa, fazer uso de suas leituras e do texto filosófico estudado para fundamentar suas ideias, de tal modo que seu exercício de escrita seja a materialização do pensamento próprio no texto. Após isso, para finalizar a SD, o professor pedirá que cada grupo expresse, em poucas palavras, a principal ideia desenvolvida na sua análise crítica.

A última fase de nossa SD trata-se da avaliação. A avaliação terá uma função formativa, que versará sobre o processo de aprendizagem dos estudantes no decorrer da SD que se

direciona tanto para os conteúdos filosóficos quanto para as atitudes e práticas filosóficas. O conjunto de atividades que compõe esta SD será o instrumento avaliativo utilizado para tal propósito, tanto por meio da observação sistemática, por parte do professor, das falas e atitudes dos estudantes diante das atividades realizadas quanto por meio da análise de suas produções escritas. Assim, estabelecemos alguns critérios objetivos de avaliação, que não apontam à mera repetição, mas à elaboração pessoal e coletiva do saber filosófico: a atitude de problematização de situações concretas da realidade em vista da elaboração do problema filosófico, a capacidade de compreensão e apropriação dos conhecimentos filosóficos disseminados nos textos filosóficos, o movimento de construção do fazer filosófico, a criatividade na elaboração de respostas ao problema filosófico, a capacidade de intervenção filosófica sobre os problemas vivenciados no decorrer de sua existência.

### 3.3.2 Itinerário da Segunda SD – 2ª série do Ensino Médio

Nossa segunda SD tem como proposta de trabalho trazer para o âmbito das discussões filosóficas entre os sujeitos pedagógicos na sala de aula os conceitos de *dever* e de *Imperativo Categórico* no pensamento filosófico de Immanuel Kant. Desse modo, para abordarmos esses conceitos, escolhemos o seguinte tema: “*Ética: por que e para quê?*”.

Preliminarmente, reitera-se o objetivo geral das SD: construir um itinerário em que se vivencie a construção de saberes e de posturas filosóficas no contexto escolar, a partir do exercício do filosofar dos sujeitos envolvidos na e com a aula de Filosofia, compreendendo esse movimento como processo de Transposição Didática. Desse modo, nossa segunda SD tem como objetivo geral construir compreensões em torno das ações humanas diante das situações cotidianas a partir de uma perspectiva ética. De modo específico, problematizar diferentes situações do contexto da vida no campo nas quais colocam em questionamento como devemos agir diante delas; também investigar como o conceito de dever em Kant responde ao problema de como nossas ações devem ser fundamentadas; ainda identificar e julgar determinadas ações humanas a partir do pensamento kantiano e; por fim, analisar e refletir sobre como a ética pode ser fundamental para o enfrentamento de situações que envolve não só a participação individual, mas sobretudo coletiva dos indivíduos em sociedade, seja dos sujeitos que vivem no campo seja daqueles que vivem na cidade.

O itinerário filosófico de nossa SD inicia-se com a **apresentação da proposta de intervenção** para os estudantes, de modo que eles conheçam o princípio e o fim da SD. O

professor colocará ao conhecimento de todos o conjunto de atividades didáticas que compõem a SD: 1) apropriação e construção do problema filosófico, 2) investigação de problemas e conceitos filosóficos, 3) criação conceitual e 4) produção filosófica. Em seguida, passará para a execução propriamente dita da SD com a **apresentação do tema** para os estudantes, a saber: “*Ética: por que e para quê?*”. Essa apresentação poderá ser feita de forma expositiva a partir de uma contextualização do tema para o cotidiano dos estudantes segundo a vida no campo, com o objetivo de despertar o interesse deles para as problematizações filosóficas que o tema faz suscitar. O professor precisa enfatizar a importância que nós, seres humanos, precisamos dar para as questões que tratam do modo como orientamos nossa vida. Nas nossas relações cotidianas estamos sempre envolvidos em situações que exigem de cada um de nós como agir diante delas. Em Filosofia, a área dedicada a refletir sobre as ações humanas em relação a vida em coletividade e à vida de cada um é denominada ética. A ética, diferentemente da moral, diz respeito aos princípios que orientam as ações humanas, logo ela busca a fundamentação teórica para o melhor modo de viver e de agir no mundo. Nesse sentido, temos que os estudantes que vivem no campo podem encontrar na reflexão ética os fundamentos que justifiquem suas ações na sociedade diante dos problemas por eles vivenciados no campo que podem ser tratados como problemas éticos.

Feita essa introdução acerca do tema, o professor passará para o primeiro momento da SD que se constitui num **momento de problematizações**. O professor e seus estudantes construirão, de forma coletiva, o problema filosófico a partir das inquietações oriundas dos próprios estudantes, para que, assim, o problema construído seja parte de uma experiência de pensamento filosófico, uma vez que os problemas filosóficos são antes de tudo vivenciados por aqueles que o interpelam. Este momento de problematizações será viabilizado a partir de duas propostas de atividades.

A primeira atividade consiste na **apropriação e construção do problema filosófico**. Inicialmente, o professor convidará os estudantes para uma roda de conversas em vista de construir um espaço de diálogo e de interação entre os estudantes. Para tanto, o professor convidará os estudantes para organizarem suas carteiras em formato de um círculo, no qual todos se percebam enquanto parte de uma coletividade que tem vez e voz, possibilitando a interação de todos. Em seguida, o professor distribuirá para cada estudante duas Histórias em Quadrinhos (HQs) envolvendo questões e/ou dilemas éticos que estão presentes em diversas situações do cotidiano e convidará um grupo de estudantes para fazer a leitura em voz alta do

primeiro quadrinho e, em seguida, um outro grupo de estudantes para fazer a leitura do segundo quadrinho. Após a leitura das HQs, os estudantes serão mobilizados a expressarem suas concepções, opiniões inquietações, concepções sobre as questões que estão sendo abordadas, apropriando-se delas para vincular suas próprias ideias e problematizações sobre demais situações do seu cotidiano, histórias vividas no dia a dia do campo com os quais eles se conectam.

O professor mobilizará os estudantes a partir de perguntas e, posteriormente, provocando-os a fazerem suas próprias perguntas. Inicialmente, o professor por meio das HQs fará duas perguntas aos estudantes em vista deles identifiquem uma situação e reconheçam um problema. 1. *Quais situações você consegue identificar que estão sendo tratadas nas HQs?* 2. *Que problema você consegue identificar que é evidenciado nas HQs a partir dessas situações?* Em seguida, será a vez dos estudantes criarem suas próprias perguntas interpelados pela questão da ética. O professor irá propor que os estudantes criem perguntas que os levem a refletir sobre suas ações cotidianas a partir de uma perspectiva ética. Neste processo de criação de perguntas, o professor poderá trazer como sugestão que os estudantes pensem em situações do seu cotidiano que são vivenciadas no campo a exemplo daquelas tratadas nas HQs, e que os façam problematizar as ações que são tomadas diante delas. Isso ajudará os estudantes a criarem suas perguntas. Como se trata de uma roda de conversas, o professor poderá incentivar os estudantes a ajudarem uns aos outros na formulação das perguntas já que a proposta é que a construção seja de forma coletiva. Conforme os estudantes vão apresentando suas ideias e perguntas, o professor fará, atentamente, o registro de suas falas por meio de anotações.

Espera-se que com a elaboração dessas perguntas, os estudantes possam compreender que as HQs que foram socializadas tratam de situações e questionamentos que nos colocam no campo da reflexão ética de nossas ações humanas. Segue-se daí que o problema filosófico que passará a ser investigado é: *Em que se fundamentam nossas ações?*

Na aula seguinte, de posse das problematizações construídas coletivamente, será realizada uma segunda atividade que consiste num trabalho de **investigação sobre problemas e conceitos filosóficos**, com o intuito de envolver os estudantes nas problematizações e conceituações filosóficas a partir de um trabalho de investigação conceitual em torno do problema filosófico em questão: *“Em que se fundamentam nossas ações?”*. Este contato com o texto filosófico, permitirá um exercício do filosofar que coloca os estudantes em contato com a prática filosófica e com a História da Filosofia. O texto escolhido para a realização da investigação conceitual trata-se de alguns fragmentos selecionados da obra *Fundamentação da*

*Metafísica dos Costumes* (1785), do filósofo Immanuel Kant<sup>22</sup>. Esta proposta de atividade investigativa constitui-se a partir de dois movimentos: um movimento de aproximação e outro movimento de interação.

O primeiro movimento consiste num exercício de familiarização dos estudantes com o texto filosófico. Para tanto, serão distribuídos para os estudantes um ou mais fragmentos do texto filosófico escolhido juntamente com uma ficha de leitura (APÊNDICE E). Inicialmente, será feita uma aula expositiva de cerca de 10 minutos em que se fará uma contextualização histórica e epistemológica tanto do texto quanto de seu autor, possibilitando uma aproximação dos estudantes com o texto filosófico escolhido. Para essa aula expositiva, o professor fará uso de slides e sua apresentação se dará por meio de um notebook e de um projetor.

Já o segundo movimento (interação) desta atividade consiste no trabalho propriamente dito com o texto filosófico que se dará a partir de um estudo dirigido. Nesse processo, os estudantes serão conduzidos desde a leitura do texto até a sua apropriação reflexiva, visando a identificação e compreensão do(s) problema(s) e conceito(s) filosóficos tratados no texto. O professor solicitará aos estudantes que eles façam a leitura individual do texto filosófico, buscando grifar no texto as palavras ou expressões desconhecidas, as ideias principais, as partes mais importantes. O professor orientará os estudantes que no decorrer de suas leituras eles façam pequenas anotações e comentários à margem do texto, pois esse exercício pode tornar a leitura do texto mais produtiva. Em seguida, o professor fará o esclarecimento do significado das palavras ou expressões identificadas pelos estudantes para uma melhor compreensão do texto.

De posse da leitura do texto filosófico, o professor de Filosofia por meio de questões norteadoras criará as condições para estimular os estudantes na visualização dos problemas que

---

<sup>22</sup> Immanuel Kant (1724-1804) foi um filósofo alemão, sendo considerado um dos mais influentes pensadores da ética no período moderno. Sua proposição de uma ética de princípios e seu racionalismo encontram importantes seguidores no pensamento contemporâneo, que, neste campo, se desenvolveu em grande medida a partir da influência de sua obra. Desse modo, esse autor é a máxima expressão do pensamento iluminista, movimento intelectual do século XVIII que exaltou a capacidade humana de conhecer e agir pela “luz da razão”. Por esse motivo, costuma-se caracterizar o século XVIII como o “século da razão”. É nesse contexto histórico e filosófico que se delinea o projeto ético de Kant. Este autor lançou a base de seu pensamento sobre ética na obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785). Kant desenvolveu uma concepção de ética baseada na ideia de que as ações humanas são orientadas por intenções, não por finalidades, como afirmava Aristóteles. O filósofo destaca a noção de dever como intenção fundamental das ações humanas. As perguntas básicas da ética pensada nesses termos seriam: o que devo fazer? Como devo agir? Nesta obra, Kant apresenta um dos princípios fundamentais de seu racionalismo ético: o imperativo categórico. Tal imperativo nos diz o que devemos fazer, e sua força moral, segundo Kant, deriva da própria razão. A razão prática é, portanto, responsável por estabelecer leis necessárias do agir, que têm validade para todos os seres humanos.

mobilizaram o filósofo e os movimentos e trajetórias de pensamento que este fez para a construção dos conceitos, a partir dos quais pode produzir nos estudantes a possibilidade de que eles se afetem também pelos problemas, mais especificamente, pelos seus problemas, e se ponham em movimento de pensamento a fim de interrogar e de contextualizar tais saberes e atitudes em seu mundo. Questões como: *1. Que problema ou conjunto de problemas motivaram/provocaram o pensamento do filósofo? 2. Para você, que passagem do texto o autor está tratando esse problema? 3. Como o filósofo responde a este problema? 4. Em quais situações do seu cotidiano você tem contato com esses conceitos? 5. Pense na seguinte frase: “age somente segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne uma lei universal” e a partir dela construa uma pergunta buscando problematizar sobre o que ela trata.* Após esse movimento, o professor solicitará que os estudantes escrevam um breve comentário sobre o texto, tornando assim a discussão mais ampla. Esse comentário trata-se de uma reflexão pessoal sobre as questões suscitadas pelo texto, de modo a materializar as ideias que eles construíram no decorrer desse processo de leitura e intervenção no texto filosófico.

Para o segundo momento de nossa SD que constitui na **busca de resolução do problema filosófico em estudo**, o professor juntamente com seus estudantes buscará construir hipóteses de respostas às perguntas, inicialmente, colocadas por eles. Assim, pensando todo o processo planejado até o presente momento, desde o contato dos estudantes com o tema filosófico a partir da análise das HQs como elemento mobilizador para a construção das problematizações, com a leitura e o debate do texto filosófico e o contato com a História da Filosofia, temos o momento de buscar respostas para essas problematizações (proposição compreensiva), isto é, momento em que os estudantes manifestarão suas compreensões em torno do problema filosófico. Este segundo momento será viabilizado a partir de duas propostas de atividades abaixo descritas.

A terceira atividade da SD consiste num exercício de **repetição-criativa**, na qual se busca possibilitar as compreensões dos estudantes, isto é, suas respostas ao problema filosófico elaborado (proposição compreensiva). Inicialmente, o professor escreverá no quadro branco a seguinte informação “coleção de fatos cotidianos” e solicitará dos estudantes que exponham fatos do cotidiano deles que envolvam ações/atitudes humanas típicas do campo em que se possam ser avaliadas a partir da perspectiva ética kantiana; enquanto isso o professor registrará as contribuições dos estudantes no quadro branco. Após quatro ou mais fatos colecionados, o professor dividirá a turma em grupos e para cada grupo dará um fato colecionado.

A partir do fato cotidiano que o grupo ficou, o professor irá propor que os estudantes criem uma HQs, na qual eles retratem aquele respectivo fato do seu cotidiano, problematizando e construindo uma compreensão conceitual a partir do pensamento kantiano. Em seguida, cada equipe terá 3 minutos para partilhar com os demais colegas de turma, em forma de uma exposição oral, a atividade que conseguiu produzir. Após as apresentações, será aberto espaço para um debate possibilitando a participação de todos na socialização de suas compreensões em torno dos conceitos kantiano, de modo que eles percebam a pluralidade de pensamentos e modos diferentes na elaboração pessoal que cada um se propôs a fazer.

Finalizada esta atividade, o professor passará para a quarta e última atividade desta SD que constitui na **Produção Filosófica**, por meio da qual se busca possibilitar a materialização do pensamento próprio por parte dos estudantes. Esta atividade será iniciada ainda na terceira aula desta SD, na qual o professor irá propor que, para a próxima aula, os estudantes façam uma pesquisa em sites jornalísticos acerca de notícias que tratam sobre o comportamento dos brasileiros diante da crise de saúde pública num contexto de pandemia do covid-19 e respondam as seguintes questões: 1. O enfrentamento da pandemia do covid-19 exige dos seres humanos a realização de ações que se coloca no âmbito da vida em coletividade ou da vida individual? 2. Nas ações humanas diante da situação tratada é possível constatar fatos de atitudes antiéticas? 3. Se sim, quais as atitudes antiéticas que mais se destacam? 4. Por que essas atitudes podem ser consideradas antiéticas? 5. Na maioria dos casos, quem são essas pessoas?

Na quarta e última aula desta SD, a partir da pesquisa realizada pelos estudantes, será solicitado que eles façam uma análise crítica sobre as “atitudes antiéticas” das pessoas no contexto da pandemia do covid-19, buscando refletir como a ética pode ser fundamental para o enfrentamento de situações que envolve não só a participação individual, mas sobretudo coletiva dos indivíduos. Nesta atividade de escrita, o professor orientará os estudantes para que eles criem um título para o seu texto e que na elaboração do texto possam utilizar das informações encontradas na pesquisa, fazer uso de suas leituras e do texto filosófico estudado para fundamentar suas ideias, de tal modo que seu exercício de escrita seja a materialização do pensamento próprio no texto. Após isso, para finalizar a SD, o professor pedirá que cada estudante expresse, em poucas palavras, a principal ideia desenvolvida por ele na sua análise crítica.

A última fase de nossa SD trata-se da avaliação. A avaliação terá uma função formativa, que versará sobre o processo de aprendizagem dos estudantes no decorrer da SD que se

direciona tanto para os conteúdos filosóficos quanto para as atitudes e práticas filosóficas. O conjunto de atividades que compõe esta SD será o instrumento avaliativo utilizado para tal propósito, tanto por meio da observação sistemática, por parte do professor, das falas e atitudes dos estudantes diante das atividades realizadas quanto por meio da análise de suas produções escritas. Assim, estabelecemos alguns critérios objetivos de avaliação, que não apontam à mera repetição, mas à elaboração pessoal e coletiva do saber filosófico: a atitude de problematização de situações concretas da realidade em vista da elaboração do problema filosófico, a capacidade de compreensão e apropriação dos conhecimentos filosóficos disseminados nos textos filosóficos, o movimento de construção do fazer filosófico, a criatividade na elaboração de respostas ao problema filosófico, a capacidade de intervenção filosófica sobre os problemas vivenciados no decorrer de sua existência.

### **3.3.3 Itinerário da Terceira SD – 3ª série do Ensino Médio**

Nossa terceira SD tem como proposta de trabalho trazer para o âmbito das discussões filosóficas entre os sujeitos pedagógicos na sala de aula o conceito de *Vida política* no pensamento filosófico de Hannah Arendt. Desse modo, para abordarmos esse conceito, escolhemos o seguinte tema: “*Política: do senso comum ao ser político*”.

Preliminarmente, reitera-se o objetivo geral das SD: construir um itinerário em que se vivencie a construção de saberes e de posturas filosóficas no contexto escolar, a partir do exercício do filosofar dos sujeitos envolvidos na e com a aula de Filosofia, compreendendo esse movimento como processo de Transposição Didática. Desse modo, nossa terceira SD tem como objetivo geral construir compreensões em torno de nossa participação política como sujeitos conscientes de nossos direitos e deveres. De modo específico, problematizar diferentes situações do contexto da vida no campo nas quais colocam em questionamento os preconceitos que o senso comum da sociedade tem da política; também investigar como o conceito de política em Hannah Arendt responde ao problema sobre o que é a vida política; ainda identificar e analisar situações que evidenciam comportamentos de indiferença em relação à atuação política por parte dos sujeitos que vivem no campo, apontando para uma mudança de perspectiva em vista de romper com certas imagens particulares da política e; por fim, analisar e refletir acerca da atuação política das pessoas na sociedade diante das várias formas de atuar politicamente sem se restringir ao que comumente se considera ‘esfera política’.

O itinerário filosófico de nossa SD inicia-se com a **apresentação da proposta de intervenção** para os estudantes, de modo que eles conheçam o princípio e o fim da SD. O professor colocará ao conhecimento de todos o conjunto de atividades didáticas que compõem a SD: 1) apropriação e construção do problema filosófico, 2) investigação de problemas e conceitos filosóficos, 3) criação conceitual e 4) produção filosófica. Em seguida, passará para a execução propriamente dita da SD com a **apresentação do tema** para os estudantes, a saber: *“Política: do senso comum ao ser político”*. Essa apresentação poderá ser feita de forma expositiva a partir de uma contextualização do tema para o cotidiano dos estudantes segundo a vida no campo, com o objetivo de despertar o interesse deles para as problematizações filosóficas que o tema faz suscitar. O professor precisa enfatizar que a construção de uma sociedade justa, sem desigualdades passa pela reflexão sobre o sentido da política. Interessar-se e envolver-se com a política é extremamente importante para a constituição da cidadania dos jovens estudantes que vivem no campo, no reconhecimento dos seus direitos e deveres. Desse modo, é preciso pensar a política para além dos preconceitos que a caracterizam no senso comum, pois a maneira como compreendemos a política se efetiva no relacionamento que temos com ela, enquanto sujeitos inseridos numa sociedade.

Feita essa introdução acerca do tema, o professor passará para o primeiro momento da SD que se constitui num **momento de problematizações**. O professor juntamente com seus estudantes construirá, de forma coletiva, o problema filosófico a partir das inquietações oriundas dos próprios estudantes, para que, assim, o problema construído seja parte de uma experiência de pensamento filosófico, uma vez que os problemas filosóficos são antes de tudo vivenciados por aqueles que o interpelam. Este momento de problematizações será viabilizado a partir de duas propostas de atividades abaixo descritas.

A primeira atividade consiste na **apropriação e construção do problema filosófico**. Inicialmente, o professor convidará os estudantes para uma roda de conversas em vista de construir um espaço de diálogo e de interação entre os estudantes. Por uma opção metodológica devido ao material a ser trabalhado, a roda de conversas deverá ser feita no chão da sala de aula, no qual todos se percebam enquanto parte de uma coletividade que tem vez e voz, possibilitando a interação de todos. Em seguida, o professor colocará alguns papéis com frases escritas espalhados no meio do círculo, de modo que os estudantes consigam visualizar do lugar de onde estão as frases escritas em cada papel. Nestes papéis estarão escritas algumas frases acerca da percepção que o senso comum da sociedade tem da política. Como sugestões de frases podemos

elencar: “Política e futebol não se discutem.”, “Os políticos são todos iguais.”, “Eu odeio política.”, “Na política só há corrupção.”, “Não existe política, o que existe é politicagem!”, “Mas...o que eu ganho votando em fulano?”, “Na política sempre foi assim.”, “jovens não se interessam por política”.

Para viabilizar o diálogo, o professor convidará um estudante para pegar um papel e fazer a leitura em voz alta da frase que está escrita e, assim, procederá até que todas as frases tenham sido lidas, de modo a contemplar a participação do maior número possível de estudantes nesta dinâmica inicial. Ao término da leitura de cada frase, o professor abrirá o espaço para que o estudante partilhe sua concepção sobre aquela frase, se assim desejar. Em seguida, os estudantes serão mobilizados a expressarem suas concepções, opiniões inquietações, concepções sobre as questões tratadas nas frases, apropriando-se delas para vincular suas próprias ideias e problematizações sobre demais situações do seu cotidiano, isto é, situações vivenciadas no campo com os quais eles se conectam.

O professor mobilizará os estudantes a partir de perguntas e, posteriormente, provocando eles a fazerem suas próprias perguntas. Inicialmente, o professor por meio das frases fará duas perguntas aos estudantes em vista deles identificarem a situação e reconhecerem um problema. *1. Que situação você consegue identificar que está sendo tratada nas frases? 2. Que problema você consegue identificar que é evidenciado nestas frases a partir dessa situação?* Em seguida, será a vez dos estudantes criarem suas próprias perguntas interpelados pela questão da política. O professor irá propor que os estudantes criem perguntas que os levem a refletir sobre sua atuação política na sociedade. Neste processo de criação de perguntas, o professor poderá trazer como sugestão que os estudantes pensem em situações do seu cotidiano vivenciadas por eles no campo a exemplo daquelas tratadas nas frases, e que os façam problematizar as atitudes que temos diante da política. Isso ajudará os estudantes a criarem suas perguntas. Como se trata de uma roda de conversas, o professor poderá incentivar os estudantes a ajudarem uns aos outros na formulação das perguntas já que a proposta é que a construção seja de forma coletiva. Conforme os estudantes vão apresentando suas ideias e perguntas, o professor fará, atentamente, o registro de suas falas por meio de anotações.

Espera-se que com essas questões os estudantes possam compreender que as frases apresentadas retratam visões preconceituosas que parte da sociedade tem sobre a política, evidenciando a falta de conhecimento sobre o que é a Política. Segue-se daí que o problema filosófico que passará a ser investigado é: *Em que consiste a Vida política?*

Na aula seguinte, de posse das problematizações construídas coletivamente, será realizada uma segunda atividade que consiste num trabalho de **investigação sobre problemas e conceitos filosóficos**, com o intuito de envolver os estudantes nas problematizações e conceituações filosóficas a partir de um trabalho de investigação conceitual em torno do problema filosófico em questão: “*Em que consiste a Vida política?*”. Este contato com o texto filosófico, permitirá um exercício do filosofar que coloca os estudantes em contato com a prática filosófica e com a História da Filosofia. O texto escolhido para a realização da investigação conceitual trata-se de alguns fragmentos selecionados da obra *O que é Política?* (1993), da filósofa Hannah Arendt<sup>23</sup>. Esta proposta de atividade investigativa constitui-se a partir de dois movimentos: um movimento de aproximação e outro movimento de interação.

O primeiro movimento consiste numa espécie de familiarização dos estudantes com o texto filosófico. Para tanto, serão distribuídos para os estudantes um ou mais fragmentos do texto filosófico escolhido juntamente com uma ficha de leitura (APÊNDICE F). Inicialmente, será feita uma aula expositiva de cerca de 10 minutos em que se fará uma contextualização histórica e epistemológica tanto do texto quanto da sua autora, possibilitando uma aproximação dos estudantes com o texto filosófico escolhido. Para essa aula expositiva, o professor fará uso de slides e sua apresentação se dará por meio de um notebook e de um projetor.

Já o segundo movimento (interação) desta atividade consiste no trabalho propriamente dito com o texto filosófico que se dará a partir de um estudo dirigido. Nesse processo, os estudantes serão conduzidos desde a leitura do texto até a sua apropriação reflexiva, visando a identificação e compreensão do(s) problema(s) e conceito(s) filosóficos tratados no texto. O professor solicitará aos estudantes que eles façam a leitura individual do texto filosófico, buscando grifar no texto as palavras ou expressões desconhecidas, as ideias principais, as partes mais importantes. O professor orientará os estudantes que no decorrer de suas leituras eles façam pequenas anotações e comentários à margem do texto, pois esse exercício pode tornar a leitura do texto mais produtiva. Em seguida, o professor fará o esclarecimento do significado

---

<sup>23</sup> Hannah Arendt (1906-1975) foi uma filósofa política alemã de origem judaica. Por sua origem judia, Arendt vivenciou os horrores da perseguição nazista, o que motivou a sua pesquisa sobre o fenômeno do totalitarismo. Suas obras se destacam na análise e crítica combativa aos regimes totalitários e à violência social. De suas principais obras, destacam-se: *As origens do totalitarismo* (1951), *A condição humana* (1958), *Entre o passado e o futuro* (1961), *Sobre a violência* (1970), *A vida do espírito* (1977). O texto “*O que é Política?*” trata-se de uma obra que reúne fragmentos póstumos, no qual a pensadora Hannah Arendt escreve sobre a necessidade de avaliar os preconceitos que todos nós temos contra a política, decorrentes, em grande medida, do fato de estarmos alienados da vida política e de não sermos políticos profissionais. Arendt estabelece duas categorias de preconceitos contra a política: no âmbito internacional – o medo de um governo mundial totalitário e violento; no âmbito local ou interno – a política é reduzida a interesses mesquinhos, particularistas e à corrupção.

das palavras ou expressões identificadas pelos estudantes para uma melhor compreensão do texto.

De posse da leitura do texto filosófico, o professor de Filosofia por meio de questões norteadoras criará as condições para estimular os estudantes na visualização dos problemas que mobilizaram a filósofa e os movimentos e trajetórias de pensamento que esta fez para a construção dos conceitos, a partir dos quais pode produzir nos estudantes a possibilidade de que eles se afetem também pelos problemas, mais especificamente, pelos seus problemas, e se ponham em movimento de pensamento a fim de interrogar e de contextualizar tais saberes e atitudes em seu mundo. Questões como: *1. Que problema ou conjunto de problemas motivaram/provocaram o pensamento da filósofa? 2. Para você, que passagem do texto a autora está tratando esse problema? 3. Como a filósofa responde a este problema? 4. Em quais situações do seu cotidiano você tem contato com esse conceito? 5. Pense na seguinte frase: “A política trata da convivência entre diferentes” e a partir dela construa uma pergunta buscando problematizar sobre o que ela trata.* Após esse movimento, o professor solicitará que os estudantes escrevam um breve comentário sobre o texto, tornando assim a discussão mais ampla. Esse comentário trata-se de uma reflexão pessoal sobre as questões suscitadas pelo texto, de modo a materializar as ideias que eles construíram no decorrer desse processo de leitura e intervenção no texto filosófico.

Para o segundo momento de nossa SD que constitui na **busca de resolução do problema filosófico em estudo**, o professor juntamente com seus estudantes buscará construir hipóteses de respostas às perguntas, inicialmente, colocadas por eles. Assim, pensando todo o processo planejado até o presente momento, desde o contato dos estudantes com o tema filosófico a partir da análise das frases como elemento mobilizador para a construção das problematizações, com a leitura e o debate do texto filosófico e o contato com a História da Filosofia, temos o momento de buscar respostas para essas problematizações (proposição compreensiva), isto é, momento em que os estudantes manifestarão suas compreensões em torno do problema filosófico. Este segundo momento será viabilizado a partir de duas propostas de atividades abaixo descritas.

Isso posto, a terceira atividade da SD consiste num exercício de **repetição-criativa**, na qual se busca possibilitar as compreensões dos estudantes, isto é, suas respostas ao problema filosófico elaborado (proposição compreensiva). Inicialmente, o professor escreverá no quadro branco a seguinte informação “coleção de fatos cotidianos” e solicitará dos estudantes que

exponham fatos do cotidiano deles nos quais há situações que evidenciam comportamentos de indiferença em relação à atuação política por parte dos sujeitos que vivem no campo que possam ser problematizados a partir da perspectiva de Hannah Arendt; enquanto isso o professor registrará as contribuições dos estudantes no quadro branco. Após quatro ou mais fatos colocados pelos estudantes, o professor dividirá a turma em grupos e para cada grupo entregará um fato colecionado. A partir do fato cotidiano que o grupo ficou, o professor irá propor que os estudantes criem frases que expressam atitudes para uma mudança de perspectiva em prol de uma política melhor, rompendo com essas indiferenças frente às questões políticas.

Nesta atividade, o professor poderá propor aos estudantes que eles escrevam atitudes para três grupos distintos: as pessoas que vivem no campo, aos candidatos que desejam ocupar cargos políticos e aos governantes em exercício. Em seguida, cada equipe terá 3 minutos para partilhar com os demais colegas de turma, em forma de uma exposição oral, a atividade que conseguiu produzir. Após as apresentações, será aberto espaço para um debate possibilitando a participação de todos na socialização de suas compreensões em torno do conceito de Vida política, de modo que eles percebam a pluralidade de pensamentos e modos diferentes na elaboração pessoal que cada um se propôs a fazer. O conjunto de frases elaboradas durante esse processo filosófico poderá ser útil para a construção de um painel filosófico, no qual ficará exposto na sala de aula o trabalho desenvolvido pelos estudantes.

Finalizada esta atividade, o professor passará para a quarta e última atividade desta SD que constitui na **Produção Filosófica**, por meio da qual se busca possibilitar a materialização do pensamento próprio por parte dos estudantes. Esta atividade será iniciada ainda na terceira aula desta SD, na qual o professor irá propor que, para a próxima aula, os estudantes façam uma pesquisa individual sobre ações políticas realizadas recentemente seja em torno da comunidade camponesa em que vivem, seja por redes sociais, e selecionar uma delas e responder as seguintes questões: 1. Qual o objetivo da ação? 2. Quem são os organizadores? 3. Quantas pessoas estão envolvidas? 4. Qual a forma de participação? 5. A ação obteve algum resultado? 6. Pode-se afirmar que esse tipo de ação representa uma forma de atuação política, segundo o sentido que o conceito de Vida política assume no pensamento de Hannah Arendt?

Na quarta e última aula desta SD, após a realização da pesquisa, será solicitado que cada estudante produza um texto, fazendo uma análise crítica acerca da participação política das pessoas na sociedade diante das várias formas de atuar politicamente sem se restringir ao que comumente se considera “esfera política”, buscando refletir de que modo o engajamento

político produziria alguma transformação na vida das pessoas. Nesta atividade de escrita, o professor orientará os estudantes para que eles criem um título para o seu texto e que na elaboração do texto, eles possam utilizar das informações encontradas na pesquisa, fazer uso de suas leituras e do texto filosófico estudado para fundamentar suas ideias, de tal modo que seu exercício de escrita seja a materialização do pensamento próprio no texto. Após isso, para finalizar a SD, o professor pedirá que cada estudante expresse, em poucas palavras, a principal ideia desenvolvida por ele na sua análise crítica.

A última fase de nossa SD trata-se da avaliação. A avaliação terá uma função formativa, que versará sobre o processo de aprendizagem dos estudantes no decorrer da SD que se direciona tanto para os conteúdos filosóficos quanto para as atitudes e práticas filosóficas. O conjunto de atividades que compõe esta SD será o instrumento avaliativo utilizado para tal propósito, tanto por meio da observação sistemática, por parte do professor, das falas e atitudes dos estudantes diante das atividades realizadas quanto por meio da análise de suas produções escritas. Assim, estabelecemos alguns critérios objetivos de avaliação, que não apontam à mera repetição, mas à elaboração pessoal e coletiva do saber filosófico: a atitude de problematização de situações concretas da realidade em vista da elaboração do problema filosófico, a capacidade de compreensão e apropriação dos conhecimentos filosóficos disseminados nos textos filosóficos, o movimento de construção do fazer filosófico, a criatividade na elaboração de respostas ao problema filosófico, a capacidade de intervenção filosófica sobre os problemas vivenciados no decorrer de sua existência.

#### 3.4 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E ENSINO DE FILOSOFIA: UM OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO DE SD

Conforme já sinalizado nas linhas introdutórias dessa dissertação, a interrupção do ensino presencial nas escolas públicas e privadas de todo o país, em 2020, por imposição das medidas de enfrentamento à pandemia do novo coronavírus (covid-19), ocasionou em nossa prática docente uma descontinuidade e grave restrição da aplicação de modo presencial de nossa proposta de intervenção didática na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Bandarra. E, mesmo com a implementação do ensino remoto e as adaptações necessárias na nossa proposta de intervenção didática, prevista originalmente para o formato presencial, tornou-se inviável de ser aplicada de forma remota, pois o acesso as aulas nessa nova modalidade apresentou vários problemas, tais como: número reduzido de estudantes devido a

precariedade da comunidade escolar ser na Zona Rural e dificuldade ou até mesmo a falta de disponibilidade dos aparelhos tecnológicos (celulares, tablets, computadores), bem como de acesso à internet de qualidade. Somaram-se a isso, outros problemas, como a evasão escolar, falta de motivação e interesse com os estudos. Por esses motivos expostos, a aplicação da intervenção tornou-se inviável, uma vez que ocasionaria prejuízos nos resultados e no êxito geral da pesquisa.

Deste modo, em conformidade com a deliberação do Colegiado Geral do PROF-FILO Nacional, por meio de seu Memorando-Circular no 1/2021/UFPR/R/CH/PPGFMP, fizemos uma solicitação ao Colegiado Local do PROF-FILO, núcleo UFCG, de dispensa da aplicação da proposta da intervenção, na qual obtivemos parecer favorável, conforme consta no processo nº 23096.043276/2021-07 (ANEXO C).

Diante dessa impossibilidade de aplicação de nossa proposta de intervenção e, conseqüentemente, da impossibilidade de realizarmos uma discussão em torno dos resultados oriundos do processo de intervenção na sala de aula, na qual obteríamos elementos importantíssimos do processo de ensino e de aprendizagem da Filosofia, por parte dos sujeitos (professor-pesquisador e estudantes) envolvidos durante o processo de execução das SD, nesta seção nos propomos a realizar uma avaliação da nossa proposta de intervenção a partir de nossas discussões e apropriações dos referenciais teóricos utilizados em nossa pesquisa, a fim de apresentar as razões que nos permitem reconhecer a pertinência filosófico-didática de nossas SD como resposta as questões problematizadas e discutidas em torno do Ensino de Filosofia à luz do conceito de Transposição Didática. Em outras palavras, trata-se de uma exposição acerca do que conseguimos cumprir diante daquilo que foi proposto nas nossas discussões teórico-prática.

Para podermos dar conta dessa tarefa, elencamos os critérios de avaliação que nos permitem analisar nossas SD, os quais dividimos em três grupos: 1) Do ponto de vista formal, as SD contemplam todas as variáveis metodológicas, conforme vimos no pensamento de Zabala (1998): as sequências de atividades de ensino e aprendizagem, os papéis concretos dos professores e estudantes, a organização social da aula, o espaço e o tempo, a organização dos conteúdos, os materiais didáticos, a avaliação; 2) Do ponto de vista da Educação do Campo, as SD contemplam os elementos necessários para o cultivo das identidades dos estudantes na escola do campo com base na intencionalidade política e pedagógica da educação do campo, conforme vimos no pensamento de Caldart (2004): a autoestima, memória e resistência cultural, militância social; 3) Do ponto de vista da transposição didática no ensino de filosofia, as SD

contemplam os aspectos de uma educação filosófica do campo, conforme nossas compreensões filosóficas e didáticas construídas ao longo da dissertação em torno do pensamento dos autores Chevallard (2005) e Cerletti (2009): favorecem uma formação filosófica dos estudantes que prioriza o fazer filosófico como experiência do filosofar; promovem um ensino de Filosofia que não se limita à transmissão de conteúdos e doutrinas filosóficas, mas um ensino que oportuniza uma “repetição criativa” desses conteúdos em sala de aula; problematizam filosoficamente as questões e situações políticas, sociais, culturais, estéticos e éticos que os sujeitos do campo experienciam ao longo da sua trajetória existencial; viabilizam a construção das identidades dos estudantes enquanto sujeitos que vivem e atuam no campo.

### **3.4.1 Aspectos formais das SD**

Conforme já mencionado anteriormente, a nossa proposta de intervenção didática por meio da utilização de SD buscou contemplar as três séries do Ensino Médio, de modo que para cada série elaboramos uma SD. O planejamento de nossas SD aponta para um conjunto de elementos que foram necessários para que pudéssemos construí-las. Nesse sentido, o que apresentamos a seguir é a nossa avaliação das SD a partir dos critérios, anteriormente, estabelecidos.

Nessa perspectiva, a primeira variável trata-se das *sequências de atividades de ensino e aprendizagem*. A partir do pensamento de Zabala (1998), vimos que uma SD se constitui a partir de um conjunto de atividades didáticas, que articuladas entre si, buscam a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecidos pelos sujeitos pedagógicos (professores e estudantes). Nesse sentido, em nossas três SD, temos a apresentação inicial, por parte do professor, da proposta de intervenção didática, na qual o docente coloca a conhecimento de todos o conjunto de atividades didáticas que compõem a SD: 1) apropriação e construção do problema filosófico, 2) investigação de problemas e conceitos filosóficos, 3) repetição-criativa e 4) produção filosófica. Esse conjunto de atividades didáticas encontram-se interligadas de modo a favorecer o processo de ensino e de aprendizagem filosófica em sala de aula.

No que diz respeito às *determinadas relações e comunicações* por meio das quais podemos identificar certos *papéis concretos dos professores e estudantes*, temos que, na integralidade de nossas três SD, podemos constatar essa trama de relações didáticas, visto que todas as atividades envolvem a participação dos sujeitos pedagógicos. Em geral, o papel que o professor assume é o de construtor do saber ensinável, enquanto seus estudantes como

construtores do saber ensinado. Todavia, podemos pontuar algumas atividades a título de exemplo a partir das quais podemos identificar com mais especificidade os papéis que são atribuídos para ambos sujeitos. A atividade 1 das três SD, por exemplo, temos a primeira relação didática entre professor, estudantes e conteúdos de aprendizagem. Nela, o papel do professor é de mobilizador e provocador de situações e discussões e os estudantes como criadores de problematizações. O professor não apenas faz perguntas, mas provoca e convida seus estudantes para que também eles formulem suas próprias perguntas, contribuindo para que a atividade ganhe sentido e alcance seu objetivo. Igualmente, a atividade 3 das três SD conferem certos papéis aos que estão nela envolvidas. Ao viabilizar os estudantes na coleção de fatos do seu cotidiano e a partir deles os estudantes constroem uma compreensão conceitual como resposta ao problema filosófico em estudo, o professor assume nessa atividade um papel de intermediador da construção do saber filosófico, enquanto seus estudantes assumem um papel de produtor do saber filosófico por eles processado.

As atividades das SD contemplam a *organização social das aulas* necessárias durante a sua execução. Na atividade 1 das três SD, por exemplo, temos que a aula gira em torno de uma roda de conversas, na qual os estudantes se organizam sentados no chão ou nas cadeiras, em formato de círculo. Já na atividade 4 da segunda e terceira SD, temos uma dinâmica de trabalho que se estabelece de forma individual. Há uma ênfase dada pelo professor de que as referidas atividades serão realizadas individualmente pelos estudantes. Diferentemente ocorre na atividade 3 das três SD, bem como na atividade 4 da nossa primeira SD, pois é solicitado pelo professor que as referidas atividades sejam feitas em grupos.

*O tempo e o espaço* constituem elementos igualmente importantes de nossas SD. Na integralidade das três SD é perceptível que as atividades serão todas realizadas na sala de aula. Porém, vale destacar que a última atividade das três SD, quando é sugerido ao professor solicitar que os estudantes realizem uma pesquisa de campo ou na internet para trazer na próxima aula, temos que parte delas são designadas para serem executadas em outros ambientes, tais como a comunidade em que os estudantes residem, o próprio ambiente escolar e no seu local de realizar pesquisa na internet. Já em relação ao tempo das SD, temos que elas ocupam quatro aulas de aproximadamente 1h cada, ou seja, cada atividade corresponde a 1/h aula. Esse tempo está condicionado ao tempo de aula designado pela maioria das escolas públicas e privadas do país para a disciplina de Filosofia que é de 1h de aula por semana. Nesse sentido, nas atividades que demoram mais tempo de dedicação para sua realização, devido sua complexidade, é proposto

que parte delas sejam executadas fora do horário da aula, como é o caso da pesquisa que é proposta na última atividade das três SD.

Outra variável contemplada pelas SD trata-se da *organização dos conteúdos*. Na integralidade das três SD é possível constatar que a organização dos conteúdos se direciona para os conteúdos filosóficos e para os conteúdos resultantes (ambos conteúdos são entendidos tanto como conceituais quanto como atitudinais). Na primeira SD, por exemplo, em sua atividade 2, ao propor o fragmento filosófico de Bauman a respeito de sua concepção de identidade, podemos constatar que o conteúdo filosófico conceitual a ser trabalhado é o conceito de Identidade; enquanto que, a atividade 3 é crucial para constatar o conteúdo conceitual resultante, quando o professor propõe que os estudantes elaborem suas compreensões como resposta ao problema filosófico em estudo, neste caso, temos uma criação conceitual como resultante do fazer filosófico dos estudantes. Já na terceira SD, por exemplo, na mesma atividade 2, ao viabilizar uma investigação em torno dos conceitos e problemas filosóficos a partir de um texto de Filosofia, o professor estará apresentando um conteúdo conceitual atitudinal, uma vez que possibilitará que os estudantes se apropriem da atitude própria de pensamento do filósofo; enquanto que, a atividade 4, há uma valorização do conteúdo atitudinal resultante, na medida em que os estudantes são mobilizados a realizar um trabalho de pesquisa sobre ações políticas a partir da qual resultará numa análise crítica dos estudantes acerca da participação política das pessoas na sociedade diante das várias formas de atuar politicamente sem se restringir ao que comumente se considera “esfera política”. Esta análise crítica trata-se, pois, da atitude dos estudantes de intervir nos problemas do seu cotidiano vivenciados no campo e de sua atitude de se apropriar dos conceitos filosóficos estudados no decorrer da SD.

O desenvolvimento das atividades das SD é viabilizado pelo *uso de materiais e de recursos didáticos*. Na atividade 1 das três SD é proposta a utilização de um material didático ou recurso didático, sendo diferente para cada uma das SD. Por exemplo, na primeira SD é proposto a utilização de uma poesia como recurso didático, já na segunda SD temos a proposta de trabalhar duas HQs, enquanto que na última SD é proposto o uso de frases. Além disso, podemos constatar a utilização de outros recursos didáticos, como por exemplo, quando na atividade 3 das três SD, o professor inicia a atividade solicitando que os estudantes mencionem fatos do seu cotidiano e é dito com ênfase que essa coleção de fatos será registrado pelo professor no quadro branco, para tal o professor fará uso do quadro branco, pincel marcador e apagador. Ainda merece destacar outro material didático que é proposto para ser utilizado, a saber: o texto filosófico. A atividade 3 das três SD é viabilizada por meio da utilização do texto

filosófico, na qual é proposto que o professor desenvolva a investigação do problema filosófico em estudo a partir da História da Filosofia em torno dos conceitos e problemas filosóficos.

A última variável metodológica presente em nossas SD trata-se da avaliação. Nas três SD, a avaliação é tida como uma fase que culmina a realização de cada SD. No final de cada SD, encontramos uma exposição de como se dará a realização dessa avaliação. A avaliação assume uma função formativa, logo é dito que ela versará sobre o processo de aprendizagem dos estudantes no decorrer da SD que se direciona tanto para os conteúdos filosóficos quanto para as atitudes e práticas filosóficas. Como instrumento avaliativo é escolhido o conjunto de atividades que compõem a SD, que se dará tanto por meio da observação, por parte do professor, das falas e atitudes dos estudantes quanto por meio da análise de suas produções escritas. Além disso, são estabelecidos alguns critérios objetivos de avaliação para que o professor possa realizar esse processo avaliativo, tais como: a atitude de problematização de situações concretas da realidade em vista da elaboração do problema filosófico, a capacidade de compreensão e apropriação dos conhecimentos filosóficos disseminados no texto, o movimento de construção do fazer filosófico, a criatividade na elaboração de respostas ao problema filosófico, a capacidade de intervenção filosófica sobre os problemas vivenciados no decorrer de sua existência.

Logo, reconhecemos que, do ponto de vista formal, nossas SD apresentaram todas as variáveis metodológicas que incidem no processo de ensino e de aprendizagem da Filosofia, o que lhe permitem favorecer uma aprendizagem significativa do fazer filosófico em sala de aula.

### **3.4.2 Aspectos da Educação do Campo**

Passaremos a analisar as SD a partir do ponto de vista da Educação do Campo, no que diz respeito aos elementos necessários para o cultivo das identidades dos estudantes na escola do campo com base na intencionalidade política e pedagógica da Educação do Campo.

O primeiro elemento necessário para o cultivo das identidades dos estudantes do campo trata-se da *autoestima*. Este elemento é contemplado em algumas atividades de nossas SD. Na primeira SD, por exemplo, temos em sua integralidade um trabalho voltado para a problematização da Identidade. Ao trabalhar o conceito de Identidade na aula de Filosofia, o professor favorece aos estudantes a possibilidade de que eles problematizem suas identidades, sobre quem são e/ou o que querem ser, de modo que eles não possam se eximir da tarefa de construção da identidade. Além disso, na atividade 1 da primeira SD, temos a presença de uma roda de conversas, na qual professor e estudantes trazem para o contexto da sala de aula

situações cotidianas vivenciadas pelos sujeitos no campo que tratam da identidade. Este diálogo se bem conduzido pelo professor pode suscitar discussões que contribuem na superação de situações de preconceito e discriminação que ainda existem contra as pessoas que vivem no campo.

A terceira SD também pode contribuir no fortalecimento da autoestima e da atuação na sociedade por parte dos estudantes, na medida em que o professor propõe a vida política como tema da SD. Na atividade 3, por exemplo, quando é sugerido ao professor viabilizar uma coleção de fatos cotidianos que se constituem de situações que evidenciam comportamentos de indiferença em relação à atuação política por parte dos sujeitos que vivem no campo, às quais possam ser problematizadas a partir do pensamento da filósofa Hannah Arendt e com base neles solicita que os estudantes criem frases que expressam atitudes para uma mudança de perspectiva em prol de uma política melhor, rompendo com essas indiferenças frente às questões políticas, temos um movimento de construção conceitual por parte dos estudantes que favorece sua formação política emancipatória, possibilitando assim que eles não se deixem baixar sua autoestima devido uma alienação política.

Outra possibilidade de favorecer a autoestima dos estudantes é quando, nas atividades propostas nas SD, o professor dá valorização ou importância às contribuições e os conhecimentos dos estudantes. A título de exemplo, na atividade 4 da segunda SD, quando o professor propõe uma pesquisa sobre o comportamento dos brasileiros diante de um contexto de pandemia do covid-19 e com base nas informações coletadas solicita que os estudantes realizem uma análise crítica sobre “atitudes antiéticas”, buscando refletir como a ética pode ser fundamental para o enfrentamento de situações que envolve não só a participação individual, mas sobretudo coletiva dos indivíduos, temos que uma importância é dada a capacidade do fazer por parte dos estudantes, isto é, o professor potencializa a capacidade do estudante de construir o saber filosófico por ele processado. Em outras palavras, há um reconhecimento de que os estudantes assumem um papel ativo no processo de ensino e de aprendizagem da Filosofia.

O próximo elemento necessário para o cultivo das identidades dos estudantes do campo trata-se da *memória e resistência cultural*. A primeira SD, em sua integralidade, busca favorecer esse elemento na medida em que o professor oferece como problematização a questão da Identidade. A atividade 1, por exemplo, quando o professor utiliza a poesia “Identidade” como material didático para viabilizar o diálogo entre os estudantes acerca de situações cotidianas em torno de suas Identidades a partir das quais é construída uma problematização filosófica, contribui para com os estudantes a perderem a “vergonha de ‘ser da roça’”, a assumir sua

identidade enquanto sujeitos camponeses, pertencentes ao campo. Já na atividade 3, quando o professor propõe que os estudantes construam suas compreensões como resposta ao problema por eles elaborado a partir da produção de uma poesia, que pode dar lugar às produções culturais da região em que vivem os estudantes, temos que a presença da poesia constitui uma forma de resistência, isto é, uma maneira que os estudantes do campo podem utilizar para se expressar.

O último elemento necessário para o cultivo das identidades dos estudantes do campo trata-se da *militância social*. Na terceira SD, por exemplo, temos em sua integralidade uma problematização voltada para a vida política. Ao problematizar com os estudantes em que consiste a Vida política, o professor possibilita que os estudantes construam compreensões sobre o sentido da política e as diferentes formas de atuar politicamente na sociedade. A atividade 4 dessa SD, quando o professor propõe uma pesquisa sobre algum tipo de ação política realizada pelas pessoas da comunidade onde eles moram ou de alguma organizada pelas redes sociais e com base nos resultados encontrados solicita que eles façam uma análise crítica sobre a participação política das pessoas na sociedade diante das várias formas de atuar politicamente sem se restringir ao que comumente se considera “esfera política”, buscando refletir de que modo o engajamento político produziria alguma transformação na vida das pessoas, é a que contribui para a militância dos estudantes, na medida em que possibilita uma reflexão sobre as diferentes maneiras que eles podem ter para exercer sua participação política, inclusive no próprio ambiente escolar, como engajamento nos grêmios estudantis e na organização coletiva para tratar de problemas comuns aos habitantes da comunidade camponesa em que vivem.

Portanto, as SD buscaram em alguma medida promover o desenvolvimento dos três elementos necessários para o cultivo das identidades dos estudantes do campo, a saber: a autoestima, a memória e resistência cultural, militância social.

### **3.4.3 Aspectos da Transposição Didática no Ensino de Filosofia em vista de uma educação filosófica do campo**

Nesta subseção, buscamos avaliar nossas SD do ponto de vista da transposição didática no ensino de Filosofia em vista de uma educação filosófica do campo, conforme nossas compreensões filosóficas e didáticas, utilizando os critérios anteriormente mencionados.

O conjunto de atividades didáticas das três SD, em sua integralidade, *favorece uma formação filosófica dos estudantes que prioriza o fazer filosófico como experiência do filosofar*. A primeira evidência se dá a partir da própria estrutura metodológica que as SD possuem, quando é mencionado a existência de dois momentos: um de construção de problematizações

(atitude problematizadora) e outro de busca de resolução ao problema filosófico (proposição compreensiva). De modo preciso, as atividades 1 e 3 das três SD têm em vista favorecer estes dois momentos quando os sujeitos pedagógicos (professor e estudantes) são inseridos no movimento de problematizações das situações cotidianas vivenciados no campo em vista de formularem um problema filosófico e quando os estudantes são mobilizados a construir compreensões conceituais como resposta a esse problema filosófico por eles elaborado. Trata-se, pois, de dois movimentos propriamente filosóficos do exercício do filosofar, isto é, do fazer filosofia. Nesse sentido, as três SD, pelo fato de seguir um esquema centrado no fazer filosófico e oferecer uma participação ativa dos estudantes, favorecem as condições que possibilitam uma aprendizagem filosófica significativa.

Especificamente tratando da atividade 1 das três SD, temos a presença de um processo inicial de construção do saber filosófico e da postura filosófica por parte dos sujeitos envolvidos neste movimento de problematizações das situações cotidianas. Este movimento que tem a participação do professor, dos estudantes e do conteúdo filosófico circunscreve no horizonte da relação didática dentro do sistema didático como nos faz compreender Chevallard. Além disso, essa atividade, em que o professor favorece um espaço para que os estudantes formulem suas próprias perguntas, materializa a ideia do Cerletti de que a pergunta filosófica é um dos elementos constitutivos do ensino de Filosofia. As perguntas dos estudantes constituem-se na inquietude de saber e que tentam desnaturalizar o que parece óbvio, permitindo assim construir olhares problematizadores da realidade dos estudantes do campo. Nesse sentido, favorecer aos estudantes que eles criem perguntas é possibilitar que eles desloquem o pensamento para os problemas filosóficos e a busca de suas respostas, isto é, para o exercício do filosofar em sala de aula.

Já em relação a atividade 3 das três SD, ao propor uma criação conceitual a partir da mobilização de uma coleção de fatos cotidianos oriundos da experiência no campo por parte dos estudantes, o professor está possibilitando que os estudantes construam novos saberes, em que suas aprendizagens são respostas as problematizações por eles construídas.

Essa atividade materializa dois conceitos tratados por Chevallard: o conceito de “transposição didática interna” e o conceito de “saber ensinado”. A respeito do primeiro conceito, temos que sua presença ocorre quando o professor prioriza o fazer filosófico em sala de aula em detrimento do saber filosófico canonizado, possibilitando que o saber ensinável se torne saber ensinado. Já o segundo conceito se materializa no movimento do fazer por parte dos estudantes, uma vez que este saber que estará sendo elaborado pelos estudantes apresenta

dinâmicas específicas de construção no contexto no qual ele acontece, a saber, a sala de aula. Além disso, temos que essa atividade trata de evidenciar o lugar que, segundo Cerletti, ocupa quem “aprende” Filosofia, ou seja, o protagonismo que o estudante tem na própria aprendizagem ao construir uma apropriação subjetiva a partir de uma intervenção da realidade do campo na qual eles vivem, possibilitando assim o desenvolvimento de uma postura filosófica diante do ensino e da aprendizagem filosófica.

Nosso próximo olhar voltado para as SD é no intuito de saber se elas *promovem um ensino de Filosofia que não se limite à transmissão de conteúdos e doutrinas filosóficas, mas um ensino que oportuniza uma “repetição criativa” desses conteúdos em sala de aula*. Pela descrição das SD é possível compreender que o todo das SD favorecem um ensino ativo e criativo nas aulas de Filosofia. A exposição das atividades que compõem as SD não constitui numa simples transmissão dos conteúdos filosóficos que não guarda nenhuma relação com alguma situação-problema da realidade experiencial ou afetiva dos estudantes que vivem no campo; ao contrário, pela leitura das SD podemos verificar que elas se constituem de modo a viabilizar o movimento de construção dos saberes e das práticas filosóficas dos sujeitos pedagógicos envolvidos na e com a aula de Filosofia.

Como já vimos, na atividade 1 das três SD, temos que as situações-problemas partem da realidade dos estudantes segundo a vida no campo quando o professor oferece um recurso didático e a partir dele sensibiliza os estudantes a criar problematizações em torno de situações do seu cotidiano, de modo a construir o problema filosófico para o qual se buscará uma resposta. A mesma análise feita no critério anterior sobre esta atividade pode ser aplicada igualmente aqui.

Já na atividade 2 das três SD, temos, por exemplo, a presença do texto filosófico como sendo indispensável para um trabalho de investigação em torno dos problemas e conceitos filosóficos. Nesse caso, temos um trabalho tanto com um conteúdo conceitual quanto com um conteúdo atitudinal, uma vez que na Filosofia não se separa o saber filosófico de sua prática. Uma atividade que, conforme está descrita, não se limita em repassar “informações sobre Filosofia” para que os estudantes depois memorizem e as reproduzem (movimento de repetição), mas promove uma interação dos estudantes com o texto, de modo que eles possam realizar uma apropriação reflexiva. Esta apropriação reflexiva se torna possível quando o professor viabiliza a interação do estudante com o texto a partir de perguntas que direciona os estudantes para a visualização dos problemas que mobilizaram os(as) filósofos(as) e os movimentos e trajetórias de pensamento que estes fizeram para a construção dos conceitos, a

partir dos quais pode produzir nos estudantes a possibilidade de que eles se afetem também pelos problemas e se ponham em movimento de pensamento a fim de interrogar e de contextualizar tais saberes e atitudes em seu mundo.

Nessa perspectiva, ao possibilitar o contato dos estudantes com o texto filosófico da História da Filosofia, essa atividade materializa o processo de transposição didática interna apresentado pelo Chevallard, no qual nesse processo de transposição do saber ensinável ao saber ensinado, o professor leva em consideração o saber produzido no campo especializado. Nesse movimento, os estudantes poderão compreender que o saber ensinado pelo professor é um saber que carrega consigo uma origem e uma produção histórica, que no caso do saber filosófico ele se encontra vinculado em sua história, como referência aos filósofos e suas obras. Além disso, ao envolver os estudantes nas problematizações e conceituações filosóficas, esta atividade também materializa o conceito de “repetição criativa” pensado pelo Cerletti para o ensino de Filosofia, na qual os conhecimentos filosóficos são revisitados no contexto da aula e os estudantes filosofam a partir deles ou com eles, favorecendo a construção de saberes e de posturas filosóficas. Nesta tarefa, a História da Filosofia assume seu lugar no ensino de Filosofia como referencial.

Nas atividades 3 e 4 das três SD, temos que uma ênfase maior é dada ao protagonismo dos estudantes no seu processo de aprendizagem filosófica, evidenciando assim um ensino de Filosofia criativo e produtivo diante dos conteúdos filosóficos trabalhados. Sobre a atividade 3, a mesma análise feita sobre essa atividade no critério anterior pode igualmente ser aplicado aqui.

Já em relação a atividade 4, quando o professor apresenta aos estudantes uma proposta de pesquisa a partir de uma situação-problema e com base das informações coletadas pelos estudantes solicita uma análise crítica, temos que essa atividade possibilita que os estudantes possam aplicar os conceitos construídos por eles em outras situações de sua vida enquanto sujeitos que vivem na comunidade camponesa, no âmbito individual ou coletivo. Propiciar momentos em que os estudantes tenham centralidade no processo de aprendizagem é uma maneira de colocá-los em posição de protagonismo.

Esta atividade, assim como vimos na atividade 3, materializa o conceito de “saber ensinado” do Chevallard, pois nesta atividade de pesquisa são os estudantes que utilizam os mecanismos, as ferramentas para a construção do conhecimento, ou seja, são os estudantes que materializam o saber que eles processam, trazendo novos elementos e ideias para a reflexão conjunta de professor e demais colegas. Além disso, ao instaurar o movimento do pensar em

sala de aula, esta atividade materializa o exercício do filosofar apresentado por Cerletti como motor do ensino de Filosofia. Nela, os estudantes assumem uma mudança subjetiva ao pensar e intervir em situações da realidade, ou seja, em seu processo de aprendizagem, os estudantes assumem a atitude de interpelar os saberes e não simplesmente reproduzi-los. Através do filosofar, os estudantes instituem na Filosofia um novo começo, que significa a sua intervenção originária, que é o traçado de seu próprio movimento de pensamento. Nesse sentido, entendemos este momento que possibilita o exercício do filosofar como construção de saber e de posturas por parte dos estudantes.

Passemos adiante em vista de saber se nossas SD *problematizam filosoficamente os problemas políticos, sociais, culturais, estéticos e éticos que os sujeitos do campo experienciam ao longo da sua trajetória existencial*. Pelo modo como as SD foram estruturadas, temos que sua organização gira em torno das contribuições que os estudantes dão em cada momento. Nesse sentido, na atividade 1 das três SD, temos um momento em que os estudantes, a partir das situações/problemas vivenciados no cotidiano segundo sua vida no campo, são provocados pelo professor a realizar coletivamente a construção do problema filosófico. São os estudantes que manifestam seus problemas por meio de perguntas, que possibilita articular toda a intervenção. De modo preciso, na primeira SD, temos que o problema filosófico construído pelos estudantes trata de problematizar as suas identidades, isto é, para o modo como os estudantes estão construindo suas identidades diante das múltiplas possibilidades que dificultam essa complexa tarefa, principalmente para os jovens que vivem a experiência da vida no campo. Essa SD problematiza filosoficamente as identidades dos sujeitos do campo na medida em que possibilita os estudantes a refletirem sobre quem são e o que querem ser, isto é, a construir uma visão de si mesmo. Na segunda SD, temos que o problema filosófico construído pelos estudantes trata de problematizar as ações humanas, isto é, para o modo como os estudantes estão fundamentando suas ações. Essa SD problematiza filosoficamente as ações dos sujeitos do campo na medida em que possibilita os estudantes a refletirem de um ponto de vista ético a fundamentação que orientam as suas ações diante de situações nas quais exigem um modo de como agir diante delas, tanto no âmbito individual quanto no âmbito coletivo. Já na terceira SD, temos que o problema filosófico construído pelos estudantes trata de problematizar o sentido da Vida política, isto é, para o modo como os estudantes estão se relacionando com ela. Essa SD problematiza filosoficamente o sentido da Vida política para os sujeitos do campo na medida em que possibilita os estudantes a refletirem sobre sua atuação política, enquanto sujeitos inseridos numa sociedade.

Por último, nossa análise busca saber se as SD *viabilizam a construção das identidades dos estudantes enquanto sujeitos pertencentes ao campo*. Sobre esse ponto, temos que a primeira SD trata especificamente de viabilizar a construção das identidades dos estudantes, visto que a problematização filosófica que se busca construir diz respeito a constituição de suas identidades diante das múltiplas possibilidades e obstáculos que acabam dificultam essa tarefa. Nesse sentido, a primeira SD, em sua integralidade, busca favorecer um espaço para os estudantes problematizarem suas identidades, ajudando-os a construir uma visão de si mesmo, enquanto sujeitos vivem e experienciam a vida no campo. Damos um destaque para as atividades 2 e 4 dessa SD. A atividade 2, quando o professor favorece o contato dos estudantes com o conceito de Identidade a partir do filósofo Bauman, permite que os estudantes tenham uma compreensão conceitual sobre esse conceito, bem como possibilita que os estudantes realizem uma apropriação reflexiva que os ajudam a interrogar e a contextualizar tal conceito em sua realidade. Já a atividade 4, quando o professor propõe uma pesquisa sobre como os jovens estão lidando com suas identidades e com base nas informações coletadas solicita que os estudantes façam uma análise crítica, favorece na reflexão e na constituição da identidade dos próprios estudantes.

Portanto, conforme se encontram estruturadas as SD, consideramos que as SD buscaram promover uma proposta de Transposição Didática no ensino de Filosofia que prioriza a atitude filosófica (autônoma e criativa) dos sujeitos pedagógicos do campo. Em outras palavras, um ensino que possibilita a construção de saberes e de posturas filosóficas por parte dos sujeitos pedagógicos envolvidos na e com a aula de Filosofia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa dissertação, nos esforçamos a pensar o ensino de Filosofia a partir da noção do conceito de Transposição Didática. Para tanto, fizemos uma investigação conceitual e metodológica em torno do conceito de Transposição Didática na obra *La transposición didáctica: del Saber Sábido al Saber Enseñado* (2005), do didata francês Yves Chevallard, investigando-o como movimento que circunscreve dentro da construção de saberes e de práticas no ambiente escolar. Em seguida, ao assumirmos suas ideias, fomos impelidos a uma apropriação criativa, isto é, absorvemos os pressupostos epistemológicos e didáticos que o conceito de Transposição Didática nos apresentava e lhes conferimos uma semântica própria, um direcionamento para as contribuições filosóficas e metodológicas desse conceito para o ensino da disciplina de Filosofia no Ensino Médio. Ao adentrarmos, no campo do ensino de Filosofia, nos dedicamos as reflexões cerlettiana sobre este ensino como uma questão propriamente filosófica, especialmente, a partir de sua obra *O ensino de filosófica como problema filosófico* (2009), por meio da qual fizemos uma leitura direcionada a partir do problema que nos ocupamos durante nossa investigação. Procuramos no pensamento de Cerletti encontrar elementos que possibilitassem pensarmos a Transposição Didática no ensino de Filosofia, compreendendo-a como processo de ensino que possibilita a construção de saberes e posturas filosóficas.

Foi importante em nossa investigação descobrirmos que, para Chevallard, o saber especializado, ao adentrar nos sistemas de ensino precisa passar por processos de transformações e adaptações para que seja convertido em objeto de ensino, tornando-o saber ensinável e, por conseguinte, como saber ensinado. E que, por essa razão, os saberes tratados pela Transposição Didática possuem algumas dinâmicas comuns e outras próprias, com diferenças quanto às exigências de sua produtividade e campos epistemológicos. Isso levou-nos a reconhecer que a escola não deve ser vista como um lugar de reprodução de conhecimento, mas como um lugar que produz saberes próprios.

Além disso, descobrimos também que, para esse autor, o trabalho com a Transposição Didática dos saberes implica em diferenças de atitudes e práticas por parte dos sujeitos pedagógicos (professores e estudantes), de modo que o processo de ensino e aprendizagem não constitua mera “reprodução” ou mesmo “simplificação” de um conhecimento, mas podendo ser analisada na perspectiva de compreender a produção de novos saberes nesse processo de transformações. Ainda, em nossa investigação, revelou-se a crítica que Chevallard faz àqueles

que, na sua época, faziam “transposição didática”, pois, segundo esse autor, o saber produzido pela “transposição didática” era um saber exilado de suas origens e separado de sua produção histórica no campo do saber especializado, sendo legitimado em si mesmo. Depreende-se dessa crítica, que o trabalho com a Transposição Didática, no modo como Chevallard defende, faz necessário levar em consideração o saber especializado, pois, caso contrário, não haveria necessidade de fazer Transposição Didática.

A análise e compreensão desses elementos foram fundamentais para pensarmos o ensino de Filosofia à luz do conceito de Transposição Didática e desenvolvermos nossa compreensão de que o ensino de Filosofia na escola produz Filosofia. Para tanto, foi nas reflexões cerlettianas que encontramos um aparato filosófico para buscar compreender a Transposição Didática no ensino de Filosofia como processo de ensino que possibilita a construção de saberes e de práticas filosóficas.

A partir de nossa investigação no ensino de Filosofia com base no pensamento de Cerletti, descobrimos que o ensino de Filosofia se faz no fazer Filosofia, isto é, no exercício do filosofar, em que professores e estudantes compartilham de um espaço comum de pensamento. Nesse sentido, passamos a compreender que a Filosofia é resultado de uma atividade filosofante, isto é, de uma prática e, por isso, o ensino de Filosofia precisaria compreender e vivenciar a perenidade desse movimento do filosofar. Nessa perspectiva, reconhecemos que o ensino de Filosofia não consistia em transmitir ou reproduzir os conteúdos filosóficos, sem nada de novo a oferecer aos estudantes a não ser a memorização e a repetição. Ao contrário, o ensino de Filosofia que possibilita a construção do saber filosófico nas aulas de Filosofia no Ensino Médio, que leva em conta o processo de transposição didática, se dá mediante a efetividade do filosofar.

Outra descoberta interessante que chegamos a partir do pensamento de Cerletti, foi a de que os conteúdos filosóficos trabalhados na aula de Filosofia precisam ser vivenciados de modo a possibilitar uma experiência de pensamento, compreendida como vivência por parte dos estudantes da atitude de questionamento (formulação de perguntas) e da proposição compreensiva (busca de respostas), pois, como o próprio autor ressaltou, “o filosofar – ou seja, a filosofia em ato, vai além desse plano da simples repetição” (CERLETTI, 2009, p. 34). Tendo isso em vista, Cerletti concebeu um ensino de filosofia como “repetição criativa”, na qual os conteúdos filosóficos são interpelados pela atitude do filosofar (ativa e criativa) dos sujeitos pedagógicos envolvidos na e com a aula de filosofia, possibilitando a construção dos saberes e práticas filosóficas. Passamos a compreender que esse movimento de “repetição criativa” no

contexto do ensino de Filosofia reafirma a especificidade e a vida dinâmica própria deste saber institucionalizado. Assim, pudemos compreender que é por meio da repetição criativa (movimento de apropriação dos conceitos e dos problemas filosóficos na realidade dos estudantes) que se efetiva a vivência da experiência do pensamento a partir da qual o movimento de transposição didática pode ser desenvolvido em sala de aula.

Em virtude desse trabalho teórico-prático em torno do ensino de Filosofia à luz do conceito de Transposição didática, trouxemos uma proposta de intervenção didática filosófica e metodologicamente criativa por meio da utilização de Sequências Didáticas. Planejamos e apresentamos três Sequências didáticas sendo uma para cada série do ensino Médio, buscando oferecer uma contribuição filosófica e didática para o ensino da disciplina de Filosofia no Ensino Médio nas escolas do campo, uma vez que nossa proposta foi de pensar uma educação filosófica do campo pelo fato de nossa escola em que atuamos ser localizada no campo. Consideramos que a própria estruturação das Sequências Didáticas já é em si um movimento de transposição didática, uma vez que procuramos pensar e planejar tais sequências levando em consideração a identidade dos sujeitos envolvidos nesse processo. A elaboração desse produto não foi constituída a partir do acaso, mas ele evoca uma determinada estrutura conceitual. Seu processo de construção buscou promover uma interface entre a nossa reflexão filosófica e a prática docente. Portanto, o produto é fruto de nossas inquietações docentes nas aulas de Filosofia.

Isso posto, o caminho que adotamos foi o da construção de uma concepção teórico-prática acerca da Filosofia e de seu ensino, partindo de uma perspectiva filosófica na qual a atividade ou a experiência filosófica não constitui em um movimento de repetição e rememoração de conhecimentos filosóficos, mas corresponde a uma atividade criativa e criadora do filosofar que possibilita um movimento de apropriação desses conhecimentos e o desenvolvimento de posturas diante do ensino e aprendizagem da Filosofia. Por fim, pensamos que a Transposição Didática no Ensino de Filosofia pode viabilizar o processo de ensino e de aprendizagem filosófica dos sujeitos pedagógicos envolvidos na e com a aula de Filosofia, de modo a contribuir para o fortalecimento e melhoria desta disciplina no Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. O.; CASAGRANDE, N. Projeto político pedagógico. In. TAFFAREL, C. N. Z; JÚNIOR, C. L. S; ESCOBAR, M. O. (Orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: Editora UFBA, 2010, pp. 117-150.
- ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Transposição didática: por onde começar?** São Paulo: Cortez, 2007.
- ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Editora Porto, 1994. V.12 (Coleção Ciências da Educação).
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. v. 3. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, 2000.
- BRASIL. **Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 20. Set. 2020.
- BRASIL. MEC. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. M. N. Ramos, T. M. Moreira & C. A. dos Santos (coordenação). (2ª.Ed). C. BRASÍLIA. DF: MEC/SECAD, 2005.
- CALDART. A escola do campo em movimento. In: **Currículo sem Fronteiras**. V.3, n.1, pp. 60-81, jan/jun 2003. Disponível em: <[http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A\\_ESCOLA\\_DO\\_CAMPO\\_EM\\_MOVIMENTO.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf)>. Acesso em: 25. set. 2020.
- \_\_\_\_\_. Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In. MOLINA. M.C; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. 2004. pp. 10-31.
- \_\_\_\_\_. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING et al (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, pp. 18-25 (Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4). Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>>. Acesso em: 22. Set. 2020.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Ensino de Filosofia).

\_\_\_\_\_. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. Tradução de Ingrid Müller Xavier. In: KOHAN, Walter (org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. pp. 19-41.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: Del Saber Sábio Al Saber Enseñado**. Tradução de Claudia Gilman. 3 ed. Buenos Aires: Aique, 2005.

\_\_\_\_\_. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. Tradução de Cleonice Puggian. In: **Revista de Educação, Ciência e Matemática**. V. 3, n. 2, mai/agos 2013 Disponível em:

<https://publicacoes.unigranrio.edu.br/recm/article/view/2338/1111>. Acesso em: 22 abr. 2019.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DE BANDARRA.  
**Projeto Político Pedagógico**. 2020.

FAVARETTO, Celso. Sobre o ensino de filosofia. In: **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo. v. 19, n. 1, p. 92-102, jan./jun. 1993. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33514/36252>>. Acesso em: 13 de junho de 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-40.

FERNANDES, B. M; MOLINA. M.C. O campo da educação do campo. In: MOLINA. M.C; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. 2004. pp. 32-54.

GALLO, Sílvio. Ensino de Filosofia: avaliação e materiais didáticos. In: CORNELLI, G.; CARVALHO, M.; DANELON, M. (Coord.). **Filosofia: ensino médio**. v. 14. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Brasília, 2010. p. 159-170. (Coleção Explorando o Ensino) Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7837-2011-filosofia-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7837-2011-filosofia-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 18 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Metodologia para o ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2012.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. 1a Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUIMARÃES, J. L. B. Necessidade do diálogo entre Filosofia e Educação do Campo: percursos, desafios e possibilidades teóricas no contexto formativo das LEdoCs. In: **Cadernos Cajuína**. V.5, n.3, setembro-2020, pp. 255-278. Disponível em:

<<https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/418>>. Acesso em: 29 set. 2020.

HENRIQUES, Ricardo; Antonio Marangon; Michiele Delamora; Adelaide Chamusca. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas.** Cadernos Secad 2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Brasília –DF, 2007.

HORN; Geraldo Bauduíno. **Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos.** Ijuí: editora Unijuí, 2009.

MAUGÜÉ, Jean. O ensino da filosofia: suas diretrizes. In: **Revista Brasileira de Filosofia**, v.V, fase IV, n°20, out/dez. São Paulo, 1955.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

OLIVEIRA, Jane Raquel Silva; QUEIROZ, Salete Linhares. **Construção participativa do material didático “Comunicação e linguagem científica: guia para estudantes de Química”.** Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 6, n. 3, p. 673-690, 2007.

RODRIGO, Lúdia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio.** Campina: Autores Associados, 2009. (Coleção formação de professores).

RODRIGUES, Valter Ferreira. **O ensino de filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar: limites e possibilidades.** 234 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4772/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2019.

SANTOS, C. E. F; PALUDO, C; OLIVEIRA, R. B. C. Concepção de educação do campo. In. TAFFAREL, C. N. Z; JÚNIOR, C. L. S; ESCOBAR, M. O. (Orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo.** Salvador: Editora UFBA, 2010, pp. 13-70.

SEVERINO, A. J. **Como ler um texto de Filosofia.** São Paulo: Paulus, 2008.

TOMAZETTI, E. M; BENETTI, C. C. Formação do professor de filosofia: entre o ensino e a aprendizagem. In. **Revista Diálogo Educ.** Curitiba, v. 12, n. 37, p. 1027-1043, set./dez. 2012. <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4888/4846>. Acesso em: 10 jan. 2020. doi: 10.7213/dialogo.educ.7215.

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

## ANEXO A – Termo de Anuência Institucional

Escola Est. Educ. Inf. Ens. Fund. de  
Bandarra - Distrito de Bandarra  
São João do Rio do Peixe - PB  
Doc. Criação: 142-22-01-49  
Resolução: 93/91  
CNPJ: 01.528.119/0001-02

### TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Eu, **Ada Quézia de Lima Soares Alves**, Diretora da Escola estadual de Ensino Fundamental e Médio de Bandarra, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada “**DISCUSSÕES E APROPRIAÇÕES FILOSÓFICAS E METODOLÓGICAS DO CONCEITO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**”, nesta escola, que será realizada no período de 16/09/2019 a 20/12/2019, tendo como pesquisador o **Prof. Ronildo Alves de Brito** e orientador o **Prof. Dr. Flávio José de Carvalho**.

São João do Rio do Peixe-PB, 26 de agosto de 2019

*Ada Quézia de Lima Soares Alves*

Ada Quézia de Lima Soares Alves

Diretora  
Ada Quézia de Lima Soares Alves  
Diretora Escolar  
GEAGE/SEE  
AUT. N.º 10.759

## ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** DISCUSSÕES E APROPRIAÇÕES FILOSÓFICAS E METODOLÓGICAS DO CONCEITO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO

**Pesquisador:** RONILDO ALVES DE BRITO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 20613119.8.0000.5182

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.685.237

#### Apresentação do Projeto:

Segundo o pesquisador esta pesquisa pretende discutir e apropriar-se do conceito de Transposição Didática do pensador francês Yves Chevallard em sua obra *La transposición didáctica: del Saber Sábido al Saber Enseñado* (1998), buscando compreender tal conceito no âmbito do componente curricular Filosofia nas aulas do Ensino Médio e indicar suas contribuições e impactos no Ensino de Filosofia. Pretender-se-á com a pesquisa contribuir para com a disciplina de Filosofia partindo da própria realidade do ato de ensinar e aprender Filosofia no chão da escola. Iniciaremos a discussão com a análise do conceito de Transposição Didática, procurando estabelecer as relações existentes com as ideias de alguns autores que discutem atualmente o ensino de Filosofia. Em um segundo momento serão planejadas e realizadas as intervenções em sala de aula que constarão nas seguintes etapas. Na primeira etapa será realizado a entrevista semiestruturada que tem por objetivo identificar a concepção dos estudantes acerca do estudo da Filosofia. Na segunda etapa, o pesquisador realizará algumas Oficinas Filosóficas com temas e problemas filosóficos escolhidos para cada turma do Ensino Médio. A partir dos pressupostos filosóficos e pedagógicos oriundos de nossas reflexões, as Oficinas serão elaboradas e testadas em sala de aula visando com isso possibilitar aos estudantes uma experiência do filosofar, isto é, permitindo que o outro possa produzir seu próprio pensamento. Na terceira etapa, será realizada

**Endereço:** Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n  
**Bairro:** São José **CEP:** 58.107-670  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 3.685.257

novamente uma entrevista semiestruturada para investigar o desempenho dos estudantes e suas compreensões acerca das intervenções em sala de aula. Com isso, queremos, pois, desnaturalizar a concepção de ensino de Filosofia pautada na reprodução ou assimilação de conhecimentos. Por entendermos que o ensino de Filosofia se dá na construção do saber filosófico em sala de aula entre professor e estudantes, que se faz necessário considerar o professor como filósofo e o estudante como criador de problematizações. Para isso, buscar-se-á através das Oficinas Filosóficas criar em sala de aula um âmbito para o filosofar, permeado de problematizações e questionamentos que permitam aos estudantes assumirem a atitude questionadora e crítica do filosofar. A pesquisa, portanto, não tem a pretensão de apresentar um modelo de ensino de Filosofia, mas promover uma reflexão filosófica em torno deste ensino, bem como oferecer uma proposta de atividade filosófica e metodologicamente criativa.

**Objetivo da Pesquisa:**

O pesquisador explicita no projeto:

Como objetivo Primário:

- O presente estudo busca investigar o conceito de Transposição Didática e sua relação com o ensino de Filosofia nas salas de aulas do Ensino Médio, segundo a perspectiva de Yves Chevallard, em vista de compreender tal conceito, indicar suas contribuições e elaborar uma proposta de intervenção nele baseada.

Como objetivos Secundários:

- Analisar o conceito de Transposição Didática na obra La transposición didáctica: del Saber Sábido al Saber Enseñado (1998) de Yves Chevallard;
- Discutir comparativamente a obra de Yves Chevallard com a literatura atual sobre o componente curricular Filosofia no Ensino Médio;
- Compreender as contribuições e implicações metodológicas do conceito de Transposição Didática nas aulas de Filosofia no Ensino Médio;
- Investigar como ocorre o processo de Transposição Didática nas aulas de Filosofia no Ensino Médio.
- Reconhecer as contribuições filosóficas e metodológicas das Oficinas Filosóficas planejadas e executadas em sala de aula.

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n  
Bairro: São José CEP: 58.107-670  
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE  
Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 3.685.277

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O pesquisador esclarece que os:

Riscos serão:

A pesquisa apresenta alguns eventuais riscos que poderão estar relacionados aos seguintes aspectos: 1) desconforto durante a realização da entrevista, devido tomar tempo do sujeito em participar da entrevista; 2) desconforto em opinar e apresentar suas concepções acerca do assunto a ser tratado; 3) outro risco a considerar está relacionado a divulgação das gravações das intervenções. Esses riscos serão minimizados pelo preparo e acompanhamento constante do pesquisador responsável.

Os benefícios:

Os benefícios diretos: •Desenvolvimento da capacidade crítica e criativa do estudante; •Desenvolvimento de uma postura protagonista na construção do saber filosófico; •Incentivo da escrita e da argumentação em vista de uma possível publicação; •Contato com a filosofia de uma maneira motivadora e lúdica; •Desenvolvimento de uma atitude filosófica dos estudantes, isto é, de sua intervenção diante dos problemas de seu cotidiano, buscando, na medida do possível, apresentar as respostas a esses problemas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa denota relevância científica e social por buscar apropriar as compreensões epistemológicas e didáticas que tal conceito apresenta e, por conseguinte, vai contribuir para pensarmos a especificidade epistemológica do saber filosófico no contexto escolar, problematizando, assim, as práticas e posturas associadas a tarefa de ensinar e aprender filosofia.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram anexados ao sistema os seguintes termos:

1. Folha de rosto
2. Projeto completo
3. TCLE
4. Termo de anuência institucional
5. Termo dos pesquisadores
6. Instrumento de coleta de dados
7. Termo de Anuência Institucional
8. Cronograma

**Endereço:** Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n  
**Bairro:** São José **CEP:** 58.107-670  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 3.685.277

9. Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

10. Orçamento

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não existem inadequações éticas para o início da pesquisa

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1411398.pdf	14/10/2019 12:40:15		Aceito
Parecer Anterior	parecer_anterior_CEP.pdf	14/10/2019 12:39:20	RONILDO ALVES DE BRITO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	14/10/2019 12:38:06	RONILDO ALVES DE BRITO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/10/2019 12:37:49	RONILDO ALVES DE BRITO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	14/10/2019 12:37:23	RONILDO ALVES DE BRITO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termoCompromisso.pdf	30/08/2019 16:02:45	RONILDO ALVES DE BRITO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermoAnuencia.pdf	30/08/2019 16:02:02	RONILDO ALVES DE BRITO	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	30/08/2019 15:59:46	RONILDO ALVES DE BRITO	Aceito
Orçamento	oRCAMENTO.pdf	11/08/2019 19:11:02	RONILDO ALVES DE BRITO	Aceito
Outros	ENTREVISTAS.pdf	11/08/2019 19:00:42	RONILDO ALVES DE BRITO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	11/08/2019 18:54:49	RONILDO ALVES DE BRITO	Aceito

**Situação do Parecer:**

**Endereço:** Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n  
**Bairro:** São José **CEP:** 58.107-670  
**UF:** PB **Município:** CAMPINA GRANDE  
**Telefone:** (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 3.685.27

Aprovado

**necessita Apreciação da CONEP:**

ção

CAMPINA GRANDE, 05 de Novembro de 2019

---

**Assinado por:**  
**Andréia Oliveira Barros Sousa**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

**Bairro:** São José

**CEP:** 58.107-670

**UF:** PB

**Município:** CAMPINA GRANDE

**Telefone:** (83)2101-5545

**Fax:** (83)2101-5523

**E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

## **ANEXO C – Parecer do Colegiado Local do PROF-FILO (núcleo UFCG)**

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO**

#### **PARECER SOBRE O REQUERIMENTO DO DISCENTE RONILDO ALVES DE BRITO, SOLICITANDO DISPENÇA DE APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO**

Assunto: **Processo nº 23096.043276/2021-07**

Prezados Membros do Colégio Local do PROF-FILO/UFCG

#### **DOS FATOS**

Trata-se de pedido de dispensa da aplicação da intervenção didática devido aos motivos da impossibilidade de tal ação, tanto de modo presencial quanto de forma remota.

O pedido do referido estudante ancora-se na legislação em vigor, referente aos protocolos relacionados a Pandemia decorrente do Covid-19.

Com base no decreto estadual 40.122/2020, no decreto estadual 40.128/2020, no decreto estadual de nº 40.188/2020 e na portaria de nº 418/2020, que organiza e disciplina o ensino remoto na Paraíba, e seus efeitos atinentes aos protocolos sanitários durante a pandemia, o solicitante argumenta que a suspensão das aulas presenciais ocasionou em sua prática docente, uma descontinuidade e grave restrição da aplicação de modo presencial, da sua proposta de intervenção didática na sala de aula com os estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Bandarra, onde leciona.

Na mesma direção e sentido, alega também que mesmo com a Implementação do ensino remoto e as adaptações necessárias na proposta de intervenção didática, prevista originalmente para o formato presencial, tornou-se inviável de ser aplicada de forma remota, pois o acesso as aulas nessa nova modalidade têm número reduzido de estudantes devido a precariedade da comunidade escolar ser na Zona Rural e dificuldade ou até mesmo a falta de disponibilidade dos aparelhos tecnológicos (celulares, tablets, computadores), bem como de acesso à internet.

Junto com o problema estrutural e material, somam-se outros, como a evasão escolar, falta de motivação e interesse com os estudos. Fica evidente, na percepção do requerente, a existência de pouca participação dos estudantes nas aulas, especialmente no que se refere a interação com o professor e os demais colegas de turma, na interação

com o conteúdo trabalhado durante a aula, no desenvolvimento e na entrega das atividades solicitadas.

Pelos motivos expostos, a aplicação da intervenção torna-se inviável trazendo prejuízos nos resultados e no êxito geral da pesquisa, segundo aponta o pleiteante.

#### **DO PEDIDO E TRAMITAÇÃO:**

O pedido, protocolado no SEI, seguiu os trâmites sob o rigor das normas requeridas para procedimentos dessa natureza, cumprindo assim o rito processual esperado.

Este parecerista recebeu os seguintes documentos:

- 1- Requerimento da Dispensa da Aplicação da Intervenção
- 2- Anuência do Orientador;
- 3- Detalhamento da Proposta de Intervenção
- 4- Requerimento para Peticionamento Eletrônico em Processos Relacionados à Pós-Graduação

#### **DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS**

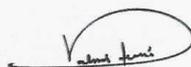
Em conforme com deliberação do Colegiado Geral do PROF-FILO Nacional, por meio de seu Memorando-Circular nº 1/2021/UFPR/R/CH/PPGFMP e pelas razões e motivos acima elencados;

Considerando que a atual situação pandêmica não aponta horizontes próximos com sinais de retorno presencial e a impossibilidade de aplicação da proposta de intervenção tanto de modo presencial quanto de forma remota;

Este Parecerista **acolhe e defere** o pleito do requerente da forma como solicitada e portanto, manifesta-se **FAVORÁVEL** à dispensa da aplicação da intervenção conforme apresentada no processo.

É o parecer!

Campina Grande, 12 de julho de 2021



Professor Dr. Valmir Pereira

## ANEXO D – Materiais didáticos utilizados nas Sequências Didáticas

### Primeira Sequência Didática – 1º ano do Ensino Médio

#### POESIA: IDENTIDADE (BRAÚLIO BESSA)

Será mesmo que o respeito anda mesmo em desuso?  
pra mim soa tão confuso  
essa tal necessidade de alguém que é diferente enfrentar um mar de gente  
lutando por igualdade  
e talvez essa igualdade  
essa tal pluralidade  
seja a mais pura vontade de viver a liberdade  
de ser só o que se é  
de ser homem,  
ser mulher  
de ser quem você quiser.  
De ser alguém de verdade  
seja trans... seja transparente!  
Seja simplesmente gente  
mesmo que alguém lhe julgue diferente!  
Mesmo que você mesmo se julgue diferente!  
Eu reforço: seja gente! Urgente!  
Eu reforço: seja gente! Urgente!  
Há quem nasceu pra julgar  
há quem nasceu pra amar  
e é tão simples entender em qual lado a gente está.  
E o lado certo é amar.  
Amar para respeitar!  
Amar para tolerar!  
Amar pra compreender que ninguém tem o dever de ser igual a você.  
Apenas seja!  
Enfrente essa peleja contra uma sociedade que se acha no direito  
de lhe julgar com maldade  
seja de verdade  
afinal, da sua alma  
do seu corpo  
e da sua identidade  
é você e só você  
que possui autoridade.

#### TEXTO FILOSÓFICO

“As ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas.”

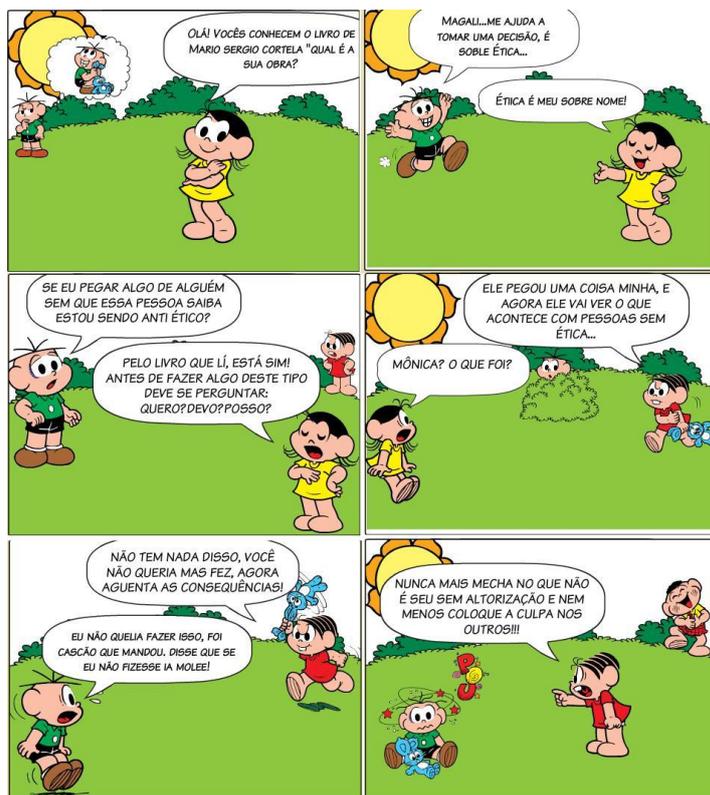
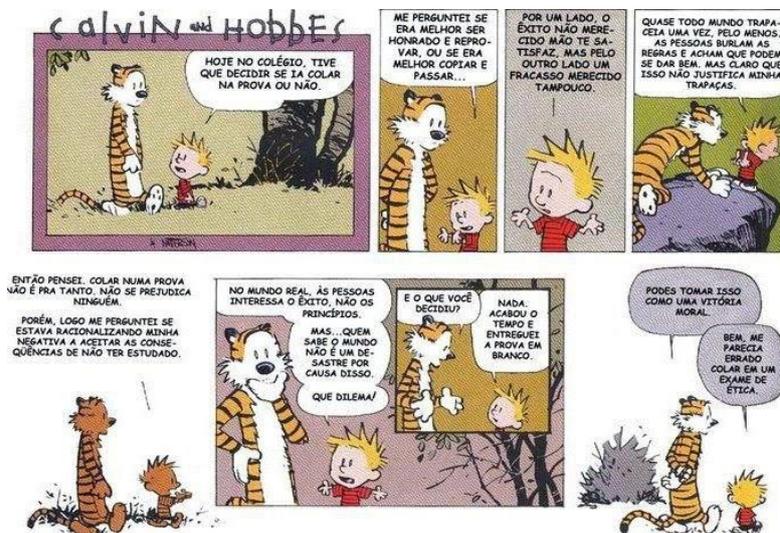
“[...] Sim, de fato, a ‘identidade’ só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta.”

[...] Mas mesmo as pessoas a quem se negou o direito de adotar a identidade de sua escolha (situação universalmente abominada e temida) ainda não pousaram nas regiões inferiores da hierarquia de poder. Há um espaço [...] abaixo do fundo. Nele caem (ou melhor, são empurrados) as pessoas que têm negado o direito de reivindicar uma identidade distinta da classificação atribuída e imposta. Pessoas cuja súplica não será aceita e cujos protestos não serão ouvidos, ainda que pleiteiem a anulação do veredito. São pessoas recentemente denominadas de ‘subclasse’: exiladas nas profundezas além dos limites da sociedade – fora daquele conjunto no interior do qual as identidades (e assim também o direito a um lugar legítimo na totalidade) podem ser reivindicadas e, uma vez reivindicadas, supostamente respeitadas”.

(BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p. 19-45)

## Segunda Sequência Didática – 2º ano do Ensino Médio

### HISTÓRIAS EM QUADRINHOS (HQ)



### TEXTO FILOSÓFICO

"Tudo na natureza age segundo leis. Só um ser racional tem a capacidade de agir segundo a representação das leis, isto é, segundo princípios, ou: só ele tem uma vontade. Como para derivar as ações das leis é necessária a razão, a vontade não é outra coisa senão razão prática. [...] a vontade é a faculdade de escolher só aquilo que a razão, independentemente da inclinação, reconhece como praticamente necessário, quer dizer, como bom. Mas se a razão só por si não determina suficientemente a vontade, [...] numa palavra, se a vontade não é em si plenamente conforme à razão (como acontece realmente entre os homens), então as ações, que

objetivamente são reconhecidas como necessárias, são subjetivamente contingentes, e a determinação de uma vontade, conforme a leis objetivas, é obrigação; quer dizer, a relação das leis objetivas para uma vontade não absolutamente boa representa-se como a determinação da vontade de um ser racional [...].

A representação de um princípio objetivo, enquanto obrigante para uma vontade, chama-se um mandamento (da razão), e a fórmula do mandamento chama-se imperativo. Todos os imperativos se exprimem pelo verbo dever (*sollen*), e mostram assim a relação de uma lei objetiva da razão para uma vontade que segundo sua constituição subjetiva não é por ela necessariamente determinada (uma obrigação).

[...] Ora, todos os imperativos ordenam ou hipotética ou categoricamente. Os hipotéticos representam a necessidade prática de uma acção possível como meio de alcançar qualquer outra coisa que se quer (ou que é possível que se queira). O imperativo categórico seria aquele que nos representasse uma acção como objetivamente necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade. [...] Há por fim um imperativo que, sem se basear como condição em qualquer outra intenção a atingir por um certo comportamento, ordena imediatamente esse comportamento. Este imperativo é **categórico**. Não se relaciona com a matéria da acção e com o que dela deve resultar, mas com a forma e o princípio de que ela mesma deriva; e o essencialmente bom da acção reside na disposição [Gesinnung], seja qual for o seu resultado. Este imperativo pode-se chamar de o imperativo **da moralidade**. [...] O imperativo categórico é portanto só um único, que é este: *age somente segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne uma lei universal*.

(KANT, I. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Tradução de Paulo Quintela, Lisboa, Portugal: Edições 70, 2005, p. 47-59)

## Terceira Sequência Didática – 3º ano do Ensino Médio

### FRASES

“Política e futebol não se discutem”, “Os políticos são todos iguais”, “Eu odeio política”, “Na política só há corrupção”, “Não existe política, o que existe é politicagem!”, “Mas...o que eu ganho votando em fulano?” “Na política sempre foi assim.”.

### TEXTO FILOSÓFICO

A política trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças. [...] O perigo é a coisa política desaparecer do mundo. Mas os preconceitos se antecipam; ‘jogam fora a criança junto com a água do banho’, confundem aquilo que seria o fim da política com a política em si, e apresentam aquilo que seria uma catástrofe como inerente à própria natureza da política e sendo, por conseguinte, inevitável. Por trás dos preconceitos contra a política, estão hoje em dia, ou seja, desde a invenção da bomba atômica, o medo da Humanidade poder varrer-se da face da Terra por meio da política e dos meios de violência colocados à sua disposição, e – estreitamente ligada a esse medo – a esperança da Humanidade ter juízo e, em vez de eliminar a si mesma, eliminar a política – através de um governo mundial que transforme o Estado numa máquina administrativa, liquide de maneira burocrática os conflitos políticos e substitua os exércitos por tropas da polícia. Na verdade, essa esperança é totalmente utópica quando se entende a política em geral como uma relação entre dominadores e dominados. Sob tal ponto de vista, conseguiríamos, em lugar da abolição da política, uma forma de dominação despótica ampliada ao extremo, na qual o abismo entre dominadores e dominados assumiria dimensões tão gigantescas que não seria mais possível nenhuma rebelião, muito menos alguma forma de controle dos dominadores pelos dominados.(...) Mas, se se entender por ‘político’ o âmbito mundial no qual os homens se apresentam sobretudo como atuantes, conferindo aos assuntos mundanos uma durabilidade que em geral não lhes é característica, então essa esperança não se torna nem um pouco utópica. Na História, conseguiu-se freqüentemente varrer do mapa o homem enquanto ser atuante, mas não em escala mundial – seja na forma da tirania que hoje nos dá a impressão de estar fora de moda, na qual a vontade de um homem ‘exige pista livre’; seja na forma moderna de dominação total, na qual se deseja liberar os processos e ‘forças históricas’ impessoais supostamente mais elevadas e escravizar os homens para elas. Na verdade, o a-político no sentido mais profundo dessa forma de dominação mostra-se juntamente na dinâmica que lhe é característica e que ela desencadeia, na qual, cada coisa e tudo antes tido como ‘grande’ hoje pode cair no esquecimento – se for para manter o movimento em impulso, deve cair mesmo. O que não pode servir para acalmar nossas preocupações ao constatarmos que, nas democracias de massa, sem nenhum terror e de modo quase espontâneo, por um lado toma vulto uma impotência do homem e por outro aparece um processo similar de consumir e esquecer, como se girando em torno de si mesmo de forma contínua, embora esses fenômenos continuem restritos, no mundo livre e não arbitrário, à coisa política em seu sentido mais literal e à coisa econômica.(...) Mas o principal ponto do preconceito corrente contra a política é a fuga da impotência, o desesperado desejo de ser livre

na capacidade de agir, outrora preconceito e privilégio de uma pequena camada que como lord Acton, achava que o poder corrompe e a posse do poder absoluto corrompe em absoluto. O fato dessa condenação do poder corresponder por inteiro aos desejos ainda inarticulados das massas não foi visto por ninguém com tanta clareza como Nietzsche, em sua tentativa de reabilitar o poder – se bem que ele também confundisse, ou seja identificasse, bem ao espírito da época, o poder impossível de um indivíduo ter, visto ele surgir somente pelo agir em conjunto de muitos, com a força cuja posse qualquer pessoa pode deter. (ARENDDT, 1998, p. 25 a 28)

## APÊNDICE A – Termo de Compromisso do(s) pesquisador(es) e da divulgação dos resultados



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG  
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC  
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP  
Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José, CEP: 58107-670  
Tel: 2101—5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br



### TERMO DE COMPROMISSO DO(S) PESQUISADOR(ES) E DA DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

Por este termo de responsabilidade, nós abaixo-assinados, Orientador e Orientando(s) respectivamente, da pesquisa intitulada “DISCUSSÕES E APROPRIAÇÕES FILOSÓFICAS E METODOLÓGICAS DO CONCEITO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO”, assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde/ MS e suas Complementares, homologada nos termos do Decreto de delegação de competências de 12 de novembro de 1991, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao (s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos, outrossim, nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes a presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das fichas correspondentes a cada sujeito incluído na pesquisa, por um período de 5 (cinco) anos após o término desta.

Apresentaremos sempre que solicitado pelas instâncias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da mesma, assumindo o compromisso de:

- Preservar a privacidade dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados;
- Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
- Assegurar que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão encaminhados para a publicação, com os devidos créditos aos autores.

Scanned by CamScanner

Em cumprimento às normas regulamentadoras, **declaramos que a coleta de dados do referido projeto não foi iniciada** e que somente após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande (CEP-UFCG), os dados serão coletados.

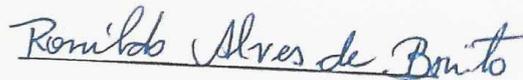
Campina Grande, 27 de agosto de 2019.



---

Prof. Dr. Flávio José de Carvalho

Orientador(a)



Ronildo Alves de Brito

Orientando(a)

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO  
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP  
Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José, CEP: 58.107 - 670  
Tel: 2101-5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br



### **“DISCUSSÕES E APROPRIAÇÕES FILOSÓFICAS E METODOLÓGICAS DO CONCEITO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO”**

*Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.*

---

Eu, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (inserir o  
nome, profissão, residente e domiciliado na \_\_\_\_\_ portador da  
Cédula de identidade, RG ..... , e inscrito no CPF/MF \_\_\_\_\_  
nascido(a) em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ , abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea  
vontade em participar como voluntário(a) do estudo “**DISCUSSÕES E APROPRIAÇÕES  
FILOSÓFICAS E METODOLÓGICAS DO CONCEITO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O  
ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO**”. Declaro que obtive todas as informações  
necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim  
apresentadas.

**Estou ciente que:**

A presente pesquisa tem por objetivo geral investigar o conceito de Transposição Didática e sua relação com o ensino de Filosofia nas salas de aulas do Ensino Médio, segundo a perspectiva de Yves Chevallard, em vista de compreender tal conceito, indicar suas contribuições e elaborar uma proposta de intervenção nele baseada.

A investigação em sala de aula será realizada a partir da aplicação de duas entrevistas semiestruturadas com um roteiro de perguntas pré-estabelecidas, a fim de perceber a concepção que o entrevistado tem acerca do estudo da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, bem como, as percepções e compreensões obtidas a partir da realização das Oficinas Filosóficas. Além disso, será realizado Oficinas Filosóficas em sala de aula com a criação de um produto final referente a Oficina que poderá ser escrito ou oral. Em último, a permissão para que as oficinas desse projeto possam ser gravadas.

Os possíveis riscos desse estudo poderão estar relacionados ao desconforto durante a realização da entrevista, devido tomar tempo do sujeito em participar da entrevista, ao desconforto em opinar e apresentar suas concepções acerca do assunto a ser tratado, bem como a divulgação das gravações das intervenções. Esses riscos serão minimizados pelo preparo e acompanhamento constante do pesquisador responsável.

Os benefícios diretos estão relacionados ao desenvolvimento da capacidade crítica e criativa do estudante, bem como de sua postura protagonista na construção do saber filosófico. Ao incentivo da escrita e da argumentação em vista de uma possível publicação, ao contato com a filosofia de uma maneira motivadora e lúdica, bem como, ao desenvolvimento de uma atitude filosófica dos estudantes, isto é, de sua intervenção diante dos problemas de seu cotidiano, buscando, na medida do possível, apresentar as respostas a esses problemas. Os benefícios indiretos poderão oferecer ferramentas que possibilitam o estudante a desenvolver uma atividade de almejar o saber filosófico, como também a compreensão acerca da importância da Filosofia e, por conseguinte, do seu ensino. E também a contribuição para o aperfeiçoamento do ensino de Filosofia na Educação Básica no Brasil.

A participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória e não é remunerada financeiramente. E, caso, não houver desejo em participar, ou ainda, de desistir de participar e retirar o consentimento a qualquer momento, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que recebe ou possa vir a receber da instituição.

Todas as informações referentes aos sujeitos da pesquisa serão sigilosas. Além disso, os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, exceto para fins de divulgação científica. Se houver algum gasto decorrente da participação do sujeito na pesquisa será ressarcido, caso venha solicitar. Em qualquer momento, se o sujeito participante sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa o mesmo será indenizado.

Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: [cep@huac.ufcg.edu.br](mailto:cep@huac.ufcg.edu.br); Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa.

( ) Desejo conhecer os resultados desta pesquisa

( ) Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Esse termo é assinado em duas vias, sendo uma para o participante e outra para os pesquisadores.

**Campina Grande – PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.**

---

Nome do responsável pelo (a) menor

---

Assinatura do responsável pelo (a) menor

---

Ronildo Alves de Brito

(Pesquisador)

## APÊNDICE C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO  
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP  
Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José, CEP: 58.107 - 670  
Tel: 2101-5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br



### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO - TALE

Eu, \_\_\_\_\_, menor, estou sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **“DISCUSSÕES E APROPRIAÇÕES FILOSÓFICAS E METODOLÓGICAS DO CONCEITO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO”**. Este estudo tem como objetivo **investigar o conceito de Transposição Didática e sua relação com o ensino de Filosofia nas salas de aulas do Ensino Médio, segundo a perspectiva de Yves Chevallard, em vista de compreender tal conceito, indicar suas contribuições e elaborar uma proposta de intervenção nele baseada.**

Fui informado (a) pelo (a) pesquisador (a) **Prof. Ronildo Alves de Brito**, de maneira clara e detalhada, de todas as etapas da pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novos esclarecimentos e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que aceito participar do estudo, sabendo que tenho liberdade de recusar a responder qualquer questionamento sem que haja qualquer de prejuízo seja ele físico, psicológico ou financeiro, bem como de retirar meu consentimento a qualquer momento.

Se me sentir prejudicado (a) durante a realização da pesquisa, poderei procurar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP para esclarecimentos no endereço abaixo discriminado:

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/ HUAC

Rua.: Dr. Carlos Chagas, s/ n,

São José, Campina Grande – PB,

E-mail.: [cep@huac.ufcg.edu.br](mailto:cep@huac.ufcg.edu.br),

Telefone.: (83) 2101 – 5545.

Campina Grande, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2019

---

Assinatura do (a) menor

---

Ronildo Alves de Brito  
(Pesquisador Responsável)

APÊNDICE D – Ficha de leitura do texto filosófico (1ª série do Ensino Médio)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

**DISCUSSÕES E APROPRIAÇÕES FILOSÓFICAS E METODOLÓGICAS DO  
CONCEITO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA  
NO ENSINO MÉDIO**

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

**NOME DA ESCOLA:** Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Bandarra

**PROFESSOR (A):** Ronildo Alves de Brito

**COMPONENTE CURRICULAR:** Filosofia

**NOME DO(A) ESTUDANTE:**

**SÉRIE:** 1ª Série do Ensino Médio

**TURMA:** 0

**PERÍODO/BIMESTRE:**

**DATA:**

**FICHA DE LEITURA DO TEXTO FILOSÓFICO**

**NOME DA OBRA:** \_\_\_\_\_

**NOME DO AUTOR:** \_\_\_\_\_

1. Faça a leitura individual do texto buscando grifar as palavras ou expressões desconhecidas, as ideias principais, as partes mais importantes que você considera.

2. Durante a leitura, faça pequenas anotações e comentários à margem do texto sobre as provocações que o texto faz suscitar.

3. Em seguida, após a leitura, juntamente com o professor e seus colegas problematize o texto a partir das seguintes questões:

*a) Que problema ou conjunto de problemas motivaram/provocaram o pensamento do filósofo?*

*b) Para você, que passagem do texto o autor está tratando esse problema?*

*c) Como o filósofo responde a este problema?*

*d). Em quais situações do seu cotidiano você tem contato com esse conceito?*

e). *Pense na seguinte frase: “as identidades flutuam no ar” e a partir dela construa uma pergunta buscando problematizar sobre o que ela trata e escreva abaixo.*

---

---

---

4. Por último, escreva um pequeno comentário sobre o seu entendimento do texto a partir das questões por ele suscitadas.

---

---

---

---

---

---

---

---

APÊNDICE E – Ficha de leitura do texto filosófico (2ª série do Ensino Médio)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

**DISCUSSÕES E APROPRIAÇÕES FILOSÓFICAS E METODOLÓGICAS DO  
CONCEITO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA  
NO ENSINO MÉDIO**

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

**NOME DA ESCOLA:** Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Bandarra

**PROFESSOR (A):** Ronildo Alves de Brito

**COMPONENTE CURRICULAR:** Filosofia

**NOME DO(A) ESTUDANTE:**

**SÉRIE:** 2ª Série do Ensino Médio

**TURMA:** 0

**PERÍODO/BIMESTRE:**

**DATA:**

**FICHA DE LEITURA DO TEXTO FILOSÓFICO**

**NOME DA OBRA:** \_\_\_\_\_

**NOME DO AUTOR:** \_\_\_\_\_

1. Faça a leitura individual do texto buscando grifar as palavras ou expressões desconhecidas, as ideias principais, as partes mais importantes que você considera.

2. Durante a leitura, faça pequenas anotações e comentários à margem do texto sobre as provocações que o texto faz suscitar.

3. Em seguida, após a leitura, juntamente com o professor e seus colegas problematize o texto a partir das seguintes questões:

*a) Que problema ou conjunto de problemas motivaram/provocaram o pensamento do filósofo?*

*b) Para você, que passagem do texto o autor está tratando esse problema?*

*c) Como o filósofo responde a este problema?*

*d). Em quais situações do seu cotidiano você tem contato com esse conceito?*

*e). Pense na seguinte frase: “age somente segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne uma lei universal” e a partir dela construa uma pergunta buscando problematizar sobre o que ela trata e escreva abaixo.*

---

---

---

4. Por último, escreva um pequeno comentário sobre o seu entendimento do texto a partir das questões por ele suscitadas.

---

---

---

---

---

---

---

---

APÊNDICE F – Ficha de leitura do texto filosófico (3ª série do Ensino Médio)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

**DISCUSSÕES E APROPRIAÇÕES FILOSÓFICAS E METODOLÓGICAS DO  
CONCEITO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA  
NO ENSINO MÉDIO**

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

**NOME DA ESCOLA:** Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Bandarra

**PROFESSOR (A):** Ronildo Alves de Brito

**COMPONENTE CURRICULAR:** Filosofia

**NOME DO(A) ESTUDANTE:**

**SÉRIE:** 3ª Série do Ensino Médio

**TURMA:** 0

**PERÍODO/BIMESTRE:**

**DATA:**

**FICHA DE LEITURA DO TEXTO FILOSÓFICO**

**NOME DA OBRA:** \_\_\_\_\_

**NOME DA AUTORA:** \_\_\_\_\_

1. Faça a leitura individual do texto buscando grifar as palavras ou expressões desconhecidas, as ideias principais, as partes mais importantes que você considera.

2. Durante a leitura, faça pequenas anotações e comentários à margem do texto sobre as provocações que o texto faz suscitar.

3. Em seguida, após a leitura, juntamente com o professor e seus colegas problematize o texto a partir das seguintes questões:

*a) Que problema ou conjunto de problemas motivaram/provocaram o pensamento da filósofa?*

*b) Para você, que passagem do texto a autora está tratando esse problema?*

*c) Como a filósofa responde a este problema?*

*d). Em quais situações do seu cotidiano você tem contato com esse conceito?*

e). *Pense na seguinte frase: “A política trata da convivência entre diferentes” e a partir dela construa uma pergunta buscando problematizar sobre o que ela trata e escreva abaixo.*

---

---

---

4. Por último, escreva um pequeno comentário sobre o seu entendimento do texto a partir das questões por ele suscitadas.

---

---

---

---

---

---

---

---