

A mediação docente e o processo de objetivação filosófica dos estudantes no ensino médio

Teaching mediation and the philosophical objectification process of high school students

*Wilson José Vieira*¹

*Geraldo Balduino Horn*²

*Raquel Aline Zanini*³

Resumo: Pesquisa realizada a partir de observação sistemática do ambiente escolar e, em especial, das aulas de filosofia ministradas a estudantes de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Curitiba, no ano de 2015. Tem por objetivo compreender o papel da mediação docente na aprendizagem filosófica dos estudantes de Ensino Médio a partir do texto filosófico. Utilizando a metodologia de observação participante para analisar e compreender a objetivação filosófica dos estudantes a partir do uso do texto em sala de aula. Analisam-se os dados empíricos produzidos pelos estudantes, que foram coletados durante aulas de um professor-colaborador de filosofia, visando compreender de que forma o conhecimento filosófico se realiza (objetivação) e se instala mediado praxiologicamente (Horn) pelo professor no cotidiano dos estudantes. Conclui-se, assim, que a mediação docente é um dos elementos centrais para a aprendizagem filosófica a partir de textos: leitura, interpretação, sistematização e apropriação do conhecimento filosófico.

Palavras-chaves: Filosofia; Ensino de Filosofia; Objetivação Filosófica; Texto Filosófico.

Abstract: Research conducted based on systematic observation of the school environment, specially philosophy classes taught to third year high school students of a public school, in Curitiba in the year of 2015. It uses the methodology of participant observation to analyze and understand the students' philosophical objectification from the use of philosophical texts. It analyzes the empirical data produced by the students and the collected ones during the philosophy teacher/collaborator classes with the objective of understanding the philosophical learning from the classic text. It analyzes how the philosophical knowledge is realized (objectification) and how it's installed mediated praxiologically (Horn) in the students' daily lives. It shows that teacher's mediation is one of the main elements for philosophical learning through texts: reading, interpretation, systematization and appropriation of philosophical knowledge.

Keywords: Philosophy; Teaching of Philosophy; Philosophical Objectification; Philosophical Text.

Introdução

As reflexões e análises dos resultados da investigação deste artigo se inscrevem no campo da Pesquisa em Educação Filosófica e, assim, no contexto das discussões e investigações relativas à filosofia no Ensino Médio brasileiro. Utiliza-se, desse modo, como principal referência, a Lei nº 11.684, de junho de 2008, que estabeleceu nova interpretação da Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), determinando a obrigatoriedade da inclusão da Filosofia como disciplina escolar no Ensino Médio.

1 Universidade Federal do Paraná. NESEF-UFPR.

2 Universidade Federal do Paraná. PPGE-UFPR.

3 Universidade Federal do Paraná. NESEF-UFPR. CNPQ Edital Universal. E-mail: raquel.zanini@hotmail.com

Apesar dos efeitos nefastos que a recente reforma do Ensino Médio (imposta pela MP nº 746, de 22 de setembro de 2016 – hoje Lei nº 13.415/2017) provocará na educação escolar, deslegitimando boa parte dos estatutos disciplinares, não se tratará como objeto de análise desta pesquisa. Adota-se, em paralelo, a postura pela qual se entende que planejar bem as aulas, além de ser um atributo exclusivo do(a) professor(a), é uma forma de resistência e um compromisso profissional que transcende qualquer estrutura curricular, possui uma dimensão educativa própria.

A questão do ensino de filosofia, por si mesmo, apresenta uma série de dificuldades relativas aos pressupostos metodológicos, aos conteúdos a serem ensinados, à avaliação e, fundamentalmente, à construção de uma tradição de didática da filosofia e da definição de um perfil geral de trabalho que esteja à altura dos desafios de sua história e da educação atual.

Este artigo analisa o sentido e o lugar do texto filosófico nas aulas do Ensino Médio, problematizando, especificamente, o uso do texto clássico e a mediação docente praxiológica como facilitadora do processo ensino-aprendizagem. Com essa finalidade, observou-se, de forma participante, uma escola pública do município de Curitiba com 200 estudantes; durante 36 aulas, acompanharam-se as turmas do 3º ano A (30 estudantes), B (27 estudantes), C (28 estudantes), D (29 estudantes), E (30 estudantes), F (28 estudantes) e G (28 estudantes). Para esta pesquisa, foram coletados todos os materiais produzidos pelos estudantes (sobretudo mapas conceituais, vídeos, provas, produções textuais e histórias em quadrinhos), os materiais utilizados pelo professor (plano de trabalho docente, textos, mapas conceituais); complementarmente, as aulas foram gravadas, degravadas e anotadas.

Buscar-se-á, no ambiente escolar, o filosofar, que é, conforme afirma Severino (2009, p. 26), “[...] uma grande experiência coletiva, como, de resto, o é toda cultura humana”. O diálogo com a tradição filosófica, com os pensadores das diferentes épocas e lugares, permite a indagação, a reflexão e a compreensão da atualidade. De outro modo expresso: só se pode pensar pensando e o pensar envolve recuperar aquilo que já foi pensado.

Paralelamente, observando-se que o espaço destinado à filosofia no currículo depende, em maior ou menor grau, da perspectiva educacional vigente, e essa, por sua vez, é estabelecida pelo governante de plantão. Sabe-se, conforme afirma Horn (2009, p. 19), que ao percorrer a trajetória do ensino de filosofia amplia-se a compreensão acerca da sua configuração na escola contemporânea.

Para compreender, então, o ensino de filosofia no Brasil, é necessário considerar as questões políticas, econômicas e sociais constituídas historicamente. Atualmente no Brasil, por conta de uma determinada concepção econômica e social, ocorre uma profunda distorção da perspectiva educacional: busca-se uma formação rasa voltada ao mercado de trabalho. Tal questão, i.e., a relação entre filosofia e educação, que por sua vez repercute na retirada ou inserção da disciplina de filosofia no currículo, decorre em grande medida dos elementos constituintes do conhecimento filosófico.

O carecimento e a objetivação filosófica

Agnes Heller⁴ (1983) aponta para um carecimento crescente e profundo em relação à filosofia. Para

4 Agnes Heller (1929) nasceu em Budapeste na Hungria. Foi aluna de Georg Lukács e integrante mais conhecida da Escola de Budapeste. Viveu na União Soviética até 1978; em seguida, mudou-se para Austrália e Estados Unidos. Atualmente Heller é professora de Filosofia e Ciência Política em Nova Iorque, ocupando a cadeira de Hannah Arendt, na New School for Social Research. Segundo Arias (2017, p. 23, não publicado), “[...] os escritos de Heller a partir dos anos de 1990, época em que se

a filósofa, toda filosofia, exceto a de Hume, foi acrítica e ingênua. A partir da reforma empreendida por Feuerbach, segundo a qual apenas existe uma filosofia antropológica, duas perspectivas filosóficas foram apresentadas: 1) O existencialismo e a filosofia de vida, e 2) A filosofia radical de Marx.

Segundo esse pensamento, a filosofia é uma objetivação, e, a partir dela, ocorre a satisfação de um carência. Compreende-se por objetivação filosófica o processo ininterrupto de crítica da realidade, isto é, uma atitude filosófica, uma resposta unitária às perguntas radicais formuladas por Heller (1983): Como se deve pensar? Como se deve agir? Como se deve viver?

Consoante com essa concepção, Mendes (2014, p. 139) esclarece que a objetivação faz com que o homem se afaste da vida cotidiana, assuma-se enquanto homem, possa se apropriar de determinada obra, supere a heterogeneidade da vida cotidiana e, de forma autônoma e consciente, realize a atividade humana. Ainda para o autor, “a filosofia é [...] uma objetivação por excelência, pois é baseada na crítica da realidade e contribui para que o ser humano tenha consciência máxima de seus atos e de sua própria essência” (ibidem, p. 139).

Dessa forma, torna-se latente refletir sobre o processo de objetivação filosófica, mediado pelo professor de forma praxiológica, através de uma metodologia dividida em momentos – tendo como intuito facilitar o trabalho com o texto filosófico em sala de aula em prol desse objetivo –, que compreendem: 1) Mobilização e problematização; 2) Problematização e investigação; 3) Investigação e avaliação; e 4) Avaliação da atitude filosófica.

O uso do texto filosófico nas aulas

A leitura e a escrita são competências fulcrais para que ocorra a aprendizagem filosófica. A atividade filosófica requer essas habilidades por serem mediadoras fundamentais para o desenvolvimento do modo filosófico de pensar. Tendo como exemplo a escrita, que, enquanto representação da oralidade por meio de signos, apresenta-se como possibilitadora à manutenção da memória diante das mudanças temporais.

Dessa forma, o trabalho com a leitura e a escrita é essencial à formação do estudante, sendo responsabilidade de todas as disciplinas escolares, uma vez que o exercício da cidadania requer o domínio da língua nesses dois níveis. Auxiliadoramente, a inclusão da filosofia na escola significa ampliação do espaço de experiência filosófica, do espaço de provocação do pensamento original, da busca, da compreensão, da imaginação, da análise e do contato com os conceitos filosóficos.

Ao tratar da leitura, Martins (2007, p. 10) questiona se o decifrar palavras, decodificação das letras, significa efetivamente leitura. O ato de ler, logo, está além da escrita, é uma forma de dar sentido, de perceber, de olhar o objeto, as pessoas e o mundo.

A compreensão das representações gráficas não constitui o todo da linguagem escrita. Para Almeida (2008, p. 14), a língua é uma produção social e a leitura é o resultado de uma prática social. As condições socioeconômicas são determinantes quanto ao que é lido, como é lido e se é lido (Se lê? O que se lê? Como se lê?).

radicou nos EUA, não representam a mesma concepção que a autora, dona de uma obra vasta, defendia ulteriormente. De difícil classificação, posto que parecem tender ao relativismo e ao eclétismo, típicos da pós-modernidade, os atuais escritos de Heller, ao ver desta autora, não têm o fôlego interpretativo e a agudez crítica dos escritos que a destacaram em fases anteriores”.

Existem, para Silva (2009, p. 23-24), três formas distintas de leitura: 1) Leitura mecânica: basicamente é a habilidade de decifrar códigos e sinais; 2) Leitura de mundo: definida por Paulo Freire enquanto um processo contínuo que se inicia quando criança e se encerra com a morte. É caracterizada pela subjetividade (leitura mundo – leitura palavra); 3) Leitura crítica: consiste na mescla da leitura mecânica à leitura de mundo, trata-se de uma perspectiva na qual se busca comparar diferentes leituras, questionando, realizando observações e conclusões. Esse nível de leitura não é realizado de imediato, requer uma longa caminhada de leitor, um longo aprendizado.

Continuadamente, Silva (2009, p. 24-25) também apresenta seis etapas para o processo de formação do leitor; segundo ela, esse processo pode ou não seguir as séries escolares de acordo com a idade. As etapas, a saber, são: 1) Pré-leitor: quando existe a necessidade de ajuda por um adulto; consiste no ouvir a narrativa lida com o apoio de imagens; 2) Leitor iniciante: a leitura é realizada sem a ajuda de textos facilitadores; 3) Leitor em processo: realiza a leitura de textos de média dificuldade; 4) Leitor fluente: o leitor consegue ler textos mais extensos e complexos; 5) Leitor competente: quando o leitor, diante de textos complexos, consegue estabelecer relações de diferentes leituras; 6) Leitor crítico: ocorre quando existe autonomia ao ler, quando o leitor consegue ler nas entrelinhas e estabelecer relações entre o texto e a realidade, sendo ainda capaz de desenvolver juízo crítico acerca do que foi lido.

O estudante, desse modo, ao chegar ao Ensino Médio, deve necessariamente, por conta do tempo de vida e de estudos, atingir o último nível de leitura. O domínio dessa habilidade possibilitará ao estudante o acesso aos conteúdos das diferentes disciplinas de forma adequada. Mas, a realidade de sala de aula apresenta certo descompasso entre o desenvolvimento da leitura escolar com o desenvolvimento escolar do estudante, ocasionando sérios problemas ao processo de formação desses jovens.

Paulo Freire (2009, p. 11-21), ao tratar da importância do ato de ler sob uma perspectiva crítica, esclarece que a leitura nunca se esgota assim como nunca se limita a decodificação da palavra ou da linguagem escrita. Segundo o autor, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (ibid., 2009), assim a leitura é um processo no qual se articulam linguagem e realidade, texto e contexto.

A leitura não deve ser compreendida como mera decodificação de palavras, pois envolve também compreensão e sentido: é preciso ler e compreender o conteúdo lido. Os jovens em sua grande maioria não possuem o hábito de ler. A leitura é, pois, um hábito, que se adquire na infância com influência de outros leitores que o cercam, porém deve-se, antes de tudo, seduzir o leitor. Uma vez seduzido, poderá desfrutar dos benefícios da leitura.

A criança leitora é sempre ávida pelo conhecimento, pois sua curiosidade vislumbra sempre descobrir um mundo novo. O jovem, por sua vez, perde sua curiosidade diante de um mundo em que as tecnologias ocupam o encantamento, transformando-se a leitura numa atividade arcaica. Entretanto, o jovem que ainda não possui o hábito de ler pode e deve ser inserido naquele mundo, aos poucos. Se o exemplo não foi construído no ambiente familiar, cabe à escola, como afirma Saviani (1986), possibilitar ao aluno o acesso a uma cultura letrada.

Nesse sentido, percebe-se que a leitura do texto filosófico é, em grande medida, difícil ao estudante; não pelo estilo da escrita filosófica, mas pela falta do hábito de ler e, principalmente, pelo carecimento de acesso a uma cultura de leitura mais erudita, conforme será apresentado adiante. É preciso, como consequência, que o professor possibilite ao estudante o contato com diferentes tipos de textos.

Porém, nessa esteira, cabe observar que o jovem inicialmente precisa identificar-se com o conteúdo lido. Talvez o contato direto a uma cultura erudita não seja uma possibilidade a ser adotada no início, quando a leitura ainda não se configura como hábito. Bosi (1992, p. 103), ao falar do ensino da literatura brasileira para adolescentes, afirma que “temos que aceitar que o adolescente tem um mundo de experiência mais restrito, que é preciso começar pelo conhecido e depois aventurar-se pelo desconhecido”. Assim, uma ótima tática para incentivar a leitura como um hábito seria propor aos alunos que escolhessem seus objetos de leitura de acordo com os seus gostos; e, posteriormente, caberia refinar esse gosto com a introdução de uma leitura mais erudita.

Diante do exposto, das condições de ensino e aprendizagem, do baixo nível de leitura dos estudantes na educação básica no Brasil (aqui de forma mais específica no Ensino Médio), surge a indagação: Quais seriam as condições ideais para a realização de uma leitura dos textos filosóficos?

O professor e a mediação praxiológica no ensino de filosofia

A dificuldade de leitura dos textos filosóficos é causada, em grande medida, pelo estranhamento do aluno com o vocabulário. É certo que um texto como, por exemplo, a *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles, datado do século III a.C., impõe certa dificuldade, até mesmo para os leitores mais experientes. Porém, o professor pode e deve ser um mediador, solicitando aos seus alunos a leitura, acompanhando, discutindo, refletindo e pensando nas possibilidades e sentidos do texto.

Dessa forma, o professor precisa saber quais textos levar para a sala de aula, diagnosticando, antes de tudo, o nível de leitura e de conhecimento de seus alunos. Mesmo que o nível seja baixo, é possível instigar e mobilizar o estudante em direção à leitura de texto. O aluno necessita, para isso, compreender que o problema abordado é, de certa maneira, seu; algo que pode ser aproximado do seu cotidiano, de suas experiências corriqueiras, podendo, embora as palavras possam no início parecer difíceis, ajudá-lo na descoberta de uma nova realidade. Assim sendo, é preciso pensar num processo de aprendizagem filosófica destes jovens, a fim de que possa ser viabilizado o ato do filosofar por meio dos textos.

Henry Giroux (1997) retrata a escola como um lugar onde o professor produz conhecimento; a partir de seu trabalho pedagógico, produz enquanto sujeito professor. O docente é, dessa forma, aquele que confere sentido e, ao mesmo tempo, legitima, pela práxis pedagógica, o fazer escolar. Ao tratar dos professores como intelectuais transformadores, observa-se que as reformas educacionais adotadas pelos diferentes sistemas de ensino não levam em consideração as contribuições que os professores poderiam oferecer, e sim consideram o professor como mero “técnico de alto nível”. Aos professores cabe a função de “administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos” (idem, p. 158).

A docência exige do professor formação contínua, um olhar para os estudantes e sua realidade circundante, seus interesses e vontades, bem como para a conjuntura política e social; com atenção permanente visando desenvolver nos estudantes potencialidades intelectuais e olhar crítico, ferramentas indispensáveis para pensar e transformar a realidade em que vivem. No contexto atual, marcado pela violência, pela desigualdade e pela falta de oportunidades, é feliz aquele que consegue construir um olhar filosófico diante de sua realidade. Como afirma Freire (2001, p. 37), feliz quando percebe a possibilidade de transformá-la, sem precisar apenas conformar-se e adaptar-se a ela, necessitando, para isso, transcender

criticamente; para tal, depende do intermédio da aprendizagem filosófica, um processo vital e sempre em construção.

Assim, na esteira de Paulo Freire, a aprendizagem filosófica consiste no aprendizado ou no exercício da leitura e da escrita enquanto elementos culturais que possibilitam e potencializam a leitura crítica da realidade, do mundo. Alfabetizar filosoficamente, de outro modo, não só consiste simplesmente em desenvolver nos estudantes competências linguísticas para a realização de uma leitura de alto nível, mas também em aprender a pensar melhor, fortalecendo o próprio pensar. Dessa forma, não é possível dispensar o domínio de certas técnicas de leitura, de interpretação de textos e do tratamento sistemático de questões clássicas da filosofia. A aprendizagem filosófica permite ao aluno transcender-se enquanto sujeito, ao permitir que ele elabore sua própria concepção de mundo e que seja também um filósofo, pois

Todos os homens são filósofos na medida em que assumem uma ou outra atitude ou posição perante a vida e a morte. Alguns consideram a vida sem valor, porque tem fim. Esquecem que o argumento contrário pode ser igualmente invocado. Se não houvesse fim, a vida não teria qualquer valor. Esquecem que é, em parte, o risco permanente de perder a vida que nos ajuda a compreender o seu valor (POPPER, 1989, p. 69).

Dessa forma, o pensar filosoficamente coloca-se quase como um imperativo, ou uma necessidade, diante dos desafios contemporâneos. Permitir ao jovem o acesso à reflexão filosófica, para que possa ler e pensar a partir dos textos de grandes pensadores, ajuda-o em sua tarefa existencial, a fim de que consiga situar-se como ser existente, como cidadão e como indivíduo dotado de liberdade e de pensamento crítico.

E nesse processo cabe ao professor a mediação, pois o conhecimento filosófico resulta desta; conforme aponta Horn (2009, p. 16), advém de um conjunto de relações que envolvem contraditoriedade e totalidade, que, por sua vez, possibilitam a reconstrução e o refazer dos objetos. Em sala de aula, isso significa que o saber filosófico, o conhecimento filosófico e, conseqüentemente, a aprendizagem filosófica resultam do contato do estudante com o objeto da mediação docente. Em outras palavras, cabe ao professor mediar a relação (professor-objeto-aluno), procurando problematizar, contextualizar, investigar – através de um dos recursos primordiais que é o texto filosófico –, dando assim condições ao processo de aprendizagem filosófica do estudante.

Análise e problematização a partir das atividades desenvolvidas em sala de aula

Com base na análise dos dados obtidos via pesquisa de observação participante, foi possível depreender como ocorre a aprendizagem e de que forma o estudante realiza a objetivação filosófica a partir da mediação do professor-colaborador. Utilizar-se-ão para análise desta pesquisa as produções referentes à filosofia da ciência.

Importante explicitar que a metodologia de trabalho utilizada pelo professor-colaborador⁵ foi baseada em momentos, sendo esses explicitados no Plano de Trabalho Docente. O processo foi dividido da seguinte forma: 1) Mobilização e problematização; 2) Problematização e investigação; 3) Investigação e avaliação; 4) Avaliação da atitude filosófica.

O trabalho realizado pelo professor-colaborador teve como primeiro momento uma introdução geral à filosofia da ciência, por meio de uma aula expositiva e dialogada, apresentando, via slides, os principais elementos da história da ciência e alguns conceitos fundamentais.

⁵ O professor-colaborador foi o docente que ministrou as 36 aulas que o pesquisador observou e registrou.

Após a exposição do professor, visando a mobilização e a problematização inicial, os estudantes deveriam assistir à videoaula *O que é Ciência?*⁶, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Após, teriam de selecionar as principais questões apresentadas acerca das características do conhecimento científico, elaborando uma síntese pessoal (no mínimo 20 linhas) dessa seleção; em seguida, postariam a produção no *Edmodo*⁷ – o objetivo central dessa atividade era a compreensão do que é ciência e do trabalho do cientista.

Abaixo há algumas respostas dos estudantes, e seus respectivos posicionamentos, acerca do que é ciência, de quem são os cientistas e do que é uma pesquisa científica.

A videoaula mostra que há uma visão estereotipada do cientista na sociedade atual, como o profissional que dedica horas de estudo à ciência, magro, louco, que usa óculos e com cabelos bagunçados. Isto auxilia na construção da visão da ciência como algo distante e com pouca identificação por parte da maioria das pessoas. Além disso, percebe-se pelas entrevistas que o cientista era tido, na maioria das vezes, como um homem branco e europeu, contribuindo para uma visão elitista da ciência, e que ele era identificado como uma pessoa introvertida, com dificuldades para se relacionar, ajudando na formulação de uma perspectiva individualista da ciência, em contraste com os depoimentos de cientistas que afirmam a dificuldade de se produzir um conhecimento científico sem o auxílio de mais indivíduos. No Brasil, por exemplo, a maior parte das pesquisas científicas é feita em universidades e o cientista, muitas vezes, atua também como um professor. Outra visão tida da ciência nos dias de hoje é a de uma ciência neutra, desvinculada da sociedade, em que o método científico sempre lhe dará a garantia de encontrar os mesmos resultados e em que a influência das características sociais desvaloriza o caráter científico propriamente dito. Porém, um dos objetivos da ciência é responder questões, e estas questões são propostas por instituições públicas ou privadas, por órgãos políticos etc. Sendo uma atividade humana, a ciência está sujeita ao meio histórico, social, político em que se encontra. Além disso, características pessoais do cientista, como o sexo, a classe social a que pertence, a nacionalidade... são capazes de exercer influência na maneira do mesmo de pensar. Assim, para definirmos o que realmente é a ciência, devemos pôr em destaque certas características, como a de que existe um pluralismo metodológico, ou seja, não há um método científico único para servir como um modelo a toda e qualquer pesquisa científica, mas diversos métodos possíveis para se produzir um conhecimento científico, estabelecidos e classificados pela comunidade científica segundo os problemas a serem resolvidos (Estudante I.P.A. 3º A).

Penso que a ciência foi completamente modelada pelo sistema financeiro. O estereótipo do cientista desinteressado em status existiu sim, até porque há algumas décadas não havia tecnologia e marketing. Cientistas se destacavam por sua capacidade de buscar informação, a inteligência era fator decisivo. A maioria dos cientistas não se davam em salas de aula seguindo padrões. Hoje temos pesquisadores, escravos de bolsas, pesquisando assuntos que não são de interesse e beneficiados por notas de faculdade. Sua pesquisa vai até onde o interesse empresarial permite (Estudante W.S.R. 3º A).

A ciência sofre um processo de desenvolvimento contínuo, ela está sempre a desenvolver coisas novas, sempre para frente, há alguns tempos a ciência chegou ao ponto de recusar algumas ideias da antiguidade que já foram comprovadas, e que as mesmas ainda podem ocorrer. O que eles falam a respeito que mesmo tendo pesquisas anteriores, os cientistas de hoje em dia veem que algumas não são reais e que seus experimentos não foram comprovados igual dizem. A ciência reflete valores sociais e políticos (Estudante R.R. 3º A).

Os posicionamentos dos estudantes apresentam algumas compreensões quanto ao que é ciência:

6 Videoaula postada no ambiente virtual de aprendizagem da UFJF. UFJF. **O que é Ciência?** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZYz0O8gFbyQ>>. Acesso em: fev. 2015.

7 O *Edmodo* (<https://www.edmodo.com>) é uma plataforma (microblog educacional) similar ao Facebook, voltado, contudo, à educação. Essa plataforma pode ser utilizada por professores, estudantes, pais, mães e responsáveis pelos estudantes.

os alunos procuraram desconstruir certas visões estereotipadas da ciência e cientista (magro, louco, introvertido, distante da realidade, homem, branco, europeu), também relacionaram a ciência aos interesses econômicos e políticos da sociedade. É possível observar nos textos elementos que apontam para a objetivação filosófica, pois os estudantes estabeleceram a partir do conteúdo da filosofia da ciência uma crítica da realidade. Quando, por exemplo, o estudante afirma que a “ciência não é neutra”, ou que a “pesquisa científica vai até onde o interesse empresarial permite”, fica-se, com esses apontamentos, diante de uma compreensão realista da ciência e da atividade do cientista.

Após essa etapa, ainda com o objetivo de problematizar, o professor-colaborador solicitou que os alunos assistissem ao vídeo *Experiências de quase morte*⁸, produzido pela Rede Record e exibido no programa Domingo Espetacular, em 11 de dezembro de 2012.

Servindo-se de questões problematizadoras (A ciência é absoluta? A ciência explica todos os fenômenos? As explicações não científicas são válidas? Como explicar quando a ciência não explica?), procurando diferenciar explicações científicas de questões não científicas, o professor-colaborador suscitou reflexões na turma e, então, solicitou que os estudantes formassem grupos para debater, a fim de elaborarem e defenderem uma das hipóteses acerca da existência ou não da vida após a morte. Essas respostas⁹ também deveriam ser postadas no *Edmodo*.

Com base na fala e na escrita dos estudantes, foi possível identificar diferentes posicionamentos sobre a possibilidade ou não de haver vida após a morte. Os principais foram: 1) Questão religiosa: se não houvesse vida após a morte, qual seria o sentido da vida?; 2) Por que é tão importante existir a vida após a morte?; 3) Experiências pessoais acerca da vida após a morte; 4) A ciência explica que existe vida após a morte.

Seguem alguns trechos selecionados do material produzido pelos estudantes (transcrição da gravação de áudio):

Qual é o grande motivo de tudo isto? Se não existir algo fora daqui, para que existir? Qual o sentido? Se a vida não é importante, qual o sentido? (Estudante 1).

Já que não há nada depois não significa que eu tenha de me matar! A religião serve muito para um embasamento social (Estudante 2).

Se a ciência não consegue provar não quer dizer que seja mentira. Mesmo a ciência estando pendurada para o fato de que não existe (Estudante 3).

Ano passado fui fazer uma cirurgia e em razão e daí fui sedado e tinha alergia e então tive parada cardiorrespiratória. Eu apaguei. Eu não tinha como voltar (Estudante 4).

Não é possível que você durante a sedação não tenha tido uma alucinação? (Estudante 5).

Professor, eu tenho um caso concreto pra falar também. É assim. Eu entrei em coma em 2013. Não vou falar do caso, pois não convém. Por causa da minha religião eu acredito que existe outra vida. Tenho uns flashes. A parte que me levaram para o hospital está apagada, totalmente apagada. Fiquei em coma uma noite. Isso não significa que eu deixei de acreditar (Estudante 6).

Você não sonhou? (Estudante 7).

8 RECORD. **Experiências de quase morte**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cqOSyH6jnqg>>.

9 Comando da atividade: Depois de assistir ao documentário disponível no link, tomando como pressuposto que existem explicações físicas (naturais) e metafísicas (sobrenaturais) para os fenômenos observados, reflita sobre as seguintes questões: a) As respostas físicas (científicas físicas) são definitivas para os fenômenos?; b) As respostas metafísicas (sobrenaturais) são válidas ou aceitáveis para explicar fenômenos naturais?; c) Com qual posicionamento defendido pelo vídeo você concorda? O fenômeno da “pós-morte” pode ser explicado de forma física ou metafísica? Argumente a favor ou contra uma das posições. Produza um texto dissertativo-argumentativo de, no mínimo, 20 linhas apresentando suas reflexões e argumentos.

Está tudo evoluindo. De certa forma, quando se acreditava que a Terra era plana, ninguém acreditava que era redonda, mas com o tempo foram surgindo novas teorias de que a Terra era redonda. Pode ser que daqui a pouco a ciência explique, comprove (Estudante 8).

Pode-se observar, a partir da fala dos estudantes, dois posicionamentos fundamentais: 1) A não existência de vida após a morte representa o não significado da vida presente; 2) A não existência da vida após a morte não representa a negação do significado da vida presente. Nos dois casos, tem-se uma recepção parcial iluminadora (como se deve viver?), mesmo para a postura cética e ateuista de alguns estudantes; pois se busca o sentido da vida, busca-se, a partir dos sentimentos e das experiências pessoais de quase morte, iluminar a existência. A recepção iluminadora

satisfaz uma espécie de carência religioso. A religião tradicional perdeu há muito sua autoridade, ao passo que persiste – ou melhor, expande-se cada vez mais – o carência religioso. Pode-se parecer paradoxal, mas é verdade: também o ateísmo pode representar uma satisfação do carência religioso. Não é raro que a recepção iluminadora leve o receptor à convicção de que Deus não existe (HELLER, 1983, p. 45-46).

A caracterização do que os estudantes compreenderam da vida pós-morte possibilitou ao professor potencializar a problematização referente ao conteúdo estruturante da filosofia da ciência e à questão da liberdade e da necessidade em Hume.

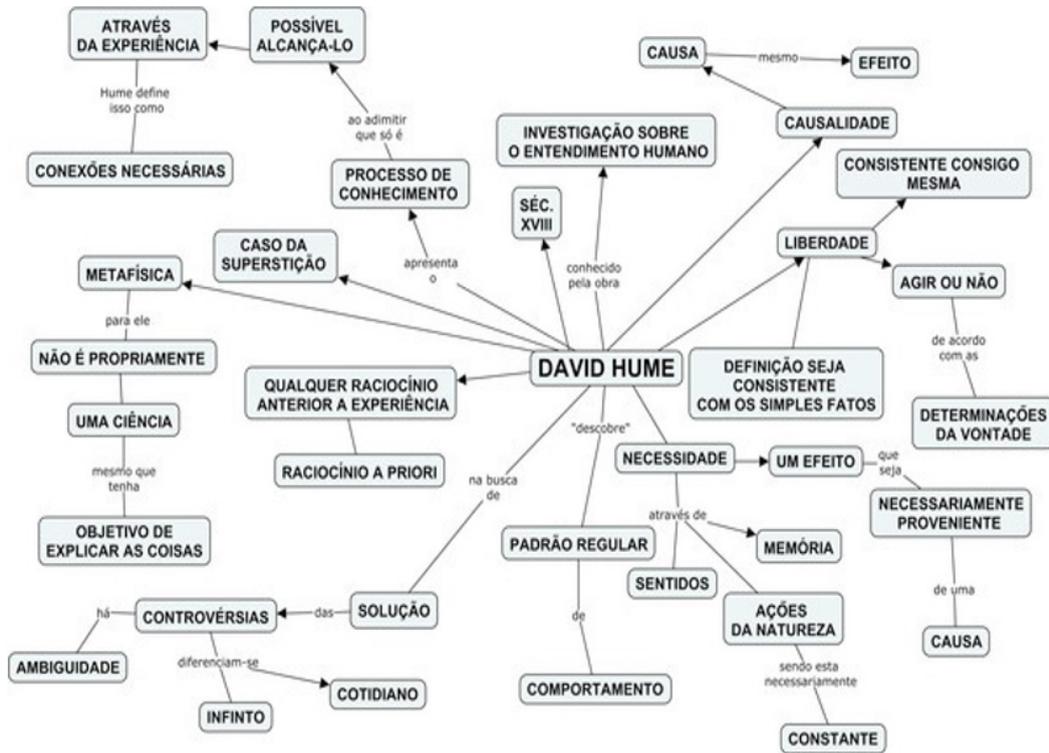
No segundo momento, de problematização e investigação, o professor-colaborador utilizou um vídeo de Roberto Bolzani Filho¹⁰, *O empirismo e o ceticismo – Hume: o sono dogmático da razão*. Na sequência, pediu para os estudantes selecionarem 20 conceitos do vídeo e elaborarem um mapa conceitual, que deveria ser postado no *Edmodo*.

Esse intermédio do Ambiente Virtual de Aprendizagem possibilita trabalhar com qualquer disciplina de forma interativa. O professor-colaborador fez uso da plataforma para postagem das atividades realizadas pelos estudantes, do material produzido e utilizado em sala, de textos filosóficos e não filosóficos, além de links diversos, principalmente de vídeos. Após o envio das atividades pelos estudantes, dava-se, pelo professor-colaborador, retornos para as atividades (*feedback* das postagens), indicando, por exemplo, as incongruências, erros conceituais etc., além de atribuição da nota.

10 USP. **O empirismo e o ceticismo – Hume: o sono dogmático da razão**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PwzuU1_BUIA>. Acesso em: fev. 2015.

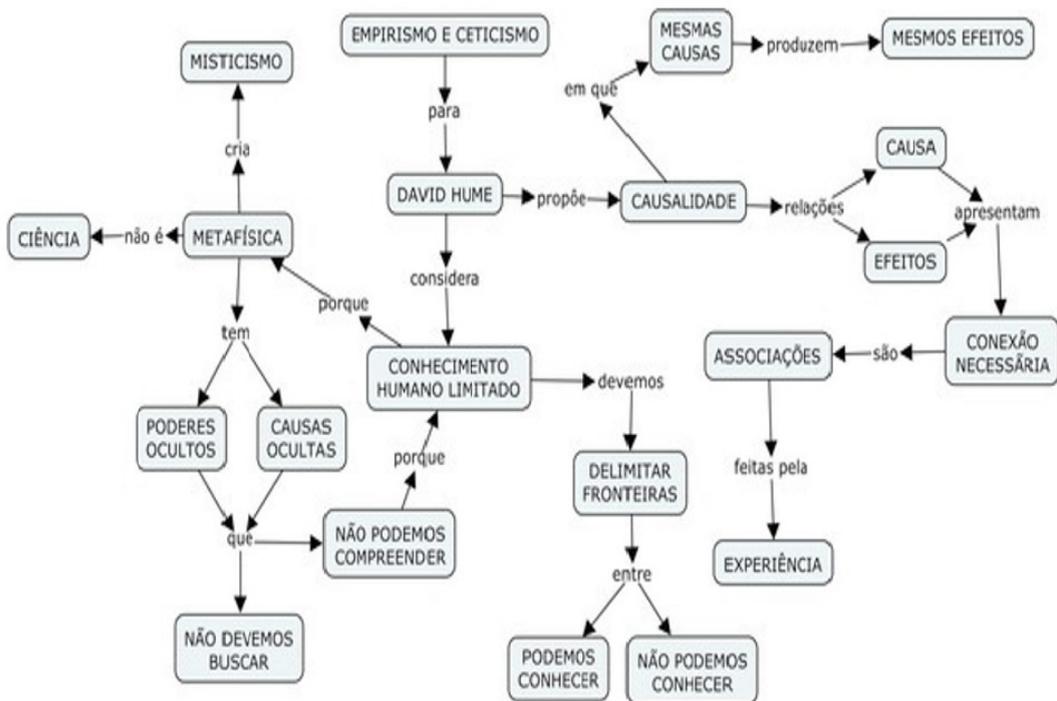
Abaixo estão alguns mapas conceituais e textos postados no *Edmodo* pelos estudantes:

Figura 1 – MAPA CONCEITUAL SOBRE DAVID HUME



Fonte: Mapa conceitual produzido pelos estudantes, 2015.

Figura 2 – MAPA CONCEITUAL SOBRE DAVID HUME



Fonte: Mapa conceitual produzido pelos estudantes, 2015.

Embora a atividade inicial procurasse apenas apresentar uma leitura inicial do texto de David Hume, constatou-se que houve uma compreensão bem fundamentada acerca do que trata a filosofia de Hume. Pode-se perceber isso a partir dos conceitos expostos nos mapas conceituais e do texto selecionado abaixo:

Em sua fala no congresso de humanidades, o professor Roberto Bonzani Filho discute sob o aspecto empírico e cético com o qual a obra de David Hume se identifica. No livro “Investigação sobre o conhecimento humano”, este filósofo fará uma geografia mental, analisando **as fronteiras entre as áreas do conhecimento e os limites da razão**. Para tanto, fará uma **forte crítica ao racionalismo antecessor e à metafísica**. Por esse motivo, o Sr. Bonzani Filho acredita que Hume faz retomadas filosóficas de autores antigos e igualmente empíricos. O autor da obra crê que a **metafísica** é uma tentativa inútil de elaborar ciência por causas obscuras, que não são do campo da razão. Portanto, ele analisará a **não cientificidade desta prática, que poderia levar à superstição, verdades preestabelecidas ou pseudoverdades, prática fortemente ignorada e criticada pelos iluministas, do século XVIII, corrente na qual David se encaixava**. Ainda esta formulava **causas últimas, explicadas por conexões necessárias, visto por ele como infundadas**. Já a corrente empirista se manifesta no momento em que faz sua tese a partir do princípio da causalidade, isto é, da leitura dos fatos a partir das causas. Ocorre, então, a grande associação entre fatos por causa e efeito, sempre dado pela experiência acessível e proporcionada pelos sentidos. É utilizado como exemplo o encontro de um relógio numa ilha e a inferência de que existe um homem por lá, onde ainda que por observação sempre ocorrer o coque entre as bolas de bilhar. Essa tese ainda tem como base o raciocínio a priori. Já que este é anterior e não presenciou numa experiência inúmeras possibilidades de causas e efeitos para um mesmo fato podem ser inúmeras, e por não ter tido com o fato em si, podemos considerar todas cabíveis, concebíveis e, portanto, não contraditórias entre si. **Ele se considerava no ceticismo por acreditar que nossa razão não poderia conhecer tudo, por estar limitada a tomar conhecimento apenas do que a experiência me dá. Da nossa experiência e da observação da conjunção constante de repetidos atos semelhantes, nascem as repetições que formulam causas gerais e seus conceitos**. Essa curiosidade é própria da natureza humana, que desenvolve formas de unir fatos, como a matemática que produziu símbolos que formulam nossas experiências. Um exemplo que sintetiza o que David Hume falou é o efeito da gravidade no mundo, pra explicar o porquê os corpos são atraídos pela Terra. Entretanto, não está em nossa alçada descobrir quem causa a gravidade (Estudante A.C. 3º A, grifos nossos).

Embora os estudantes não tivessem lido propriamente o texto, a fala do professor Dr. Roberto Bolzani possibilitou a alguns estudantes a compreensão da problemática central tratada por Hume. Pode-se observar isso a partir da exposição dos principais conceitos da filosofia humana. Observa-se, como exemplo, o trecho no qual a estudante acima aponta que a “metafísica é uma tentativa inútil de elaborar ciência por causas obscuras, que não são do campo da razão”, e, complementarmente, quando assevera que

[...] nossa razão não poderia conhecer tudo, [...] estava limitada a tomar conhecimento apenas do que a experiência me dá. Da nossa experiência e da observação da conjunção constante de repetidos atos semelhantes, nascem as repetições que formulam causas gerais e seus conceitos (Estudante A.C. 3º A).

Pode-se observar, a partir da fala da estudante, que está na posição de receptor filosófico, a apropriação do *modus operandi* filosófico. Essa recepção provoca uma relação ativa com a filosofia, assim o receptor passa a vivenciar e a desenvolver atitudes filosóficas, como ver e se comportar filosoficamente.

O terceiro momento, denominado pelo professor-colaborador Investigação e Avaliação, foi realizado a partir da leitura do texto *Da liberdade e necessidade*¹¹, capítulo do livro *Uma investigação sobre o*

11 A tradução utilizada em sala de aula pertence à **Antologia de Textos Filosóficos** (SEED/PR, 2009), que é composta de vinte e três (23) textos ou excertos de filósofos relevantes; sua elaboração visava dar suporte ao aprendizado filosófico. No estado do Paraná, o ensino de filosofia, de acordo com as Diretrizes Curriculares, na orientação pedagógica, esteve marcado

entendimento humano, de David Hume. Para esse momento, o professor-colaborador pediu aos estudantes a organização de grupos (equipes de no máximo cinco pessoas) para leitura do texto, elaboração do mapa conceitual e sua posterior apresentação e avaliação.

Durante as apresentações dos mapas conceituais, os estudantes apontavam para algumas questões importantes relativas ao texto de filosofia em sala de aula. Eram comuns afirmações como “O texto era muito complicado”; “Fico muito nervosa”; “Professor, o que causa e efeito têm a ver com liberdade?”; “Professor, não entendi bem a questão da metafísica. Como vou explicar isto?”. Nesse caso, havia, então, a mediação do professor, que fazia as provocações adequadas para que os estudantes pudessem explicar melhor o conceito. Quanto ao conceito de metafísica (Como se deve explicar a um/a estudante de Ensino Médio o que é metafísica?), o professor-colaborador desenvolveu com os estudantes o seguinte diálogo:

Professor: quais são os conceitos fundamentais pelos quais Hume procura explicar a necessidade e liberdade? Quando ele está tratando da necessidade, está querendo explicar o quê? Está falando da relação de causa e efeito (causalidade). O que vocês entenderam por causalidade? Exemplo: se solto a boina ela cai, solto a boina ela cai, existe uma causa e um efeito. Como explicar este fenômeno?

Estudante: pela experiência.

Professor: o que me diz que a boina irá cair?

Estudante: a experiência.

Professor: o que ele disse das causas ocultas?

Estudante: há coisas que estão além do pensamento humano, que o nosso pensamento é limitado, não adianta a gente querer buscar determinadas respostas que nunca encontraremos, a gente não tem experiência nisto, a gente pode discutir e discutir, mas nunca chegará a uma conclusão, a gente só pode tirar conclusões das experiências concretas da experiência.

Professor: quando as pessoas não possuem a experiência e procuram pela causa oculta ou causa primeira elas acabam produzindo o quê? Que tipo de conhecimento? Que tipos de explicação é esta?

Estudante: Metafísica!

Professor: Exatamente. Uma explicação que foge do mundo da física, que foge da experiência. Hume está criticando quem? [...] (Degravação da apresentação do mapa conceitual realizada no dia 24 de setembro de 2015 no 3º G).

No quarto momento, definido como Avaliação da Atitude Filosófica, realizou-se a apresentação dos mapas conceituais. Desta etapa, selecionou-se o seguinte mapa:

pela consciência da necessidade do uso dos textos clássicos. As Diretrizes Curriculares, expressando o posicionamento dos professores das escolas públicas, frisam a todo momento que a tentativa de fazer filosofia sem o recurso do texto clássico está praticamente fadada ao fracasso. O problema que se apresentava, então, era o de escolher os textos a serem utilizados e reproduzi-los em escala suficiente para atender todas as escolas públicas do Paraná. Assim surgiu o projeto de publicação de um livro que reunisse diversos fragmentos de obras filosóficas que fossem considerados produtivos e interessantes ao estudo da filosofia no nível médio de ensino. A equipe disciplinar do Departamento de Educação Básica convidou, desse modo, 20 professores de diversas universidades brasileiras para traduzir um trecho da obra de um filósofo considerado significativo para o ensino da filosofia. Às traduções foram acrescentadas introduções, notas e comentários, redigidos pelos próprios professores convidados ou por outros pesquisadores; esse trabalho foi reunido num único volume intitulado *Antologia de Textos Filosóficos*.

de nossas experiências passadas. A causa está na nossa mente a partir de nossas experiências. A explicação metafísica seria a de que um espírito tenha entrado na pessoa (Transcrição da gravação do áudio da apresentação dos estudantes do 3º A, 2015).

Também na quarta etapa, o professor-colaborador utilizou o recurso da prova escrita, que continha as seguintes questões dissertativas: 1) Explique por que, segundo Hume, não há nada na causa que indique seu efeito; 2) Explique como David Hume fundamenta sua doutrina da necessidade; 3) Explique como David Hume fundamenta sua doutrina da liberdade. Abaixo segue a transcrição de algumas respostas que evidenciam a apropriação do conhecimento filosófico:

Segundo Hume, apenas somos capazes de chegar às relações de causa e efeito por meio da experiência, reconhecendo que, após termos presenciado um fenômeno, este fenômeno pode voltar a se repetir se possuímos as mesmas condições. Porém, não há uma certeza de que certo efeito se relacione a uma causa. De acordo com o filósofo, este tipo de conhecimento não provém do raciocínio, mas do costume, o que nos impede de afirmar com certeza que certa causa sempre produzira determinado efeito, mostrando-se este fato apenas como possibilidade. Logo, nada na causa indica seu efeito (Transcrição da resposta do estudante I. P. A. 3º F da prova escrita sobre a questão da causalidade em Hume).

Segundo Hume, a relação entre causa e efeito é criada pela mente humana, e se dá de acordo com experiências prévias. Portanto, a causa em si não identifica seu efeito, esta relação está na mente de quem observa. De tanto presenciar determinado acontecimento, atribui-se o efeito à causa e vice-versa (Transcrição da resposta do estudante J. G. Z. A. 3º G da prova escrita sobre a questão da causalidade em Hume).

A partir das produções dos estudantes, foi possível analisar o processo de aprendizagem filosófica e objetivação da filosofia. Processo esse baseado na obra *Filosofia Radical*, de Agnes Heller (1983), em específico, nas objetivações filosóficas que estimulam, incentivam, provocam e levam os estudantes a refletir sobre o modo como devem pensar, agir e viver.

Dessa forma, os materiais produzidos durante o trabalho realizado em sala pelo professor-colaborador refletiram o conteúdo estruturante da filosofia da ciência, baseado no texto de David Hume, *Da liberdade e da necessidade*. Com isso, permite-se apontar que o receptor filosófico a todo momento se objetiva, e tal objetivação é fundamentada a partir da mediação de compreensão/incompreensão cercada pelo sistema filosófico e pela realidade concretamente determinada.

Considerações finais

A observação atenta das falas, das atividades elaboradas, das apresentações e debates dos estudantes possibilitou perceber que o filosofar, ou a aprendizagem filosófica, decorre não simplesmente da decifração do texto filosófico, da exegese ou leitura estruturalista do texto, mas sim é precedido pela leitura de mundo do estudante; assim, a leitura do texto (da palavra) implica em uma contínua leitura do mundo.

A leitura ocorre a partir da organização dos conhecimentos adquiridos e das imposições da realidade e das ações sobre ela. Ou seja, quando os estudantes estabelecem diferentes relações das experiências e procuram dissolvê-las, ocorre a leitura. Da mesma forma, quanto à aprendizagem filosófica: diante das problemáticas filosóficas suscitadas, dos conhecimentos e conceitos filosóficos adquiridos nas aulas, através da leitura dos textos clássicos de filosofia, os estudantes passam a organizar ou a “desorganizar” tais conhecimentos, tendo em vista as situações vivenciadas e o estabelecimento de conexões entre os diferentes problemas filosóficos apresentados.

Durante as observações, constatou-se que os estudantes, com base nos conceitos e nos problemas filosóficos tratados em sala, conseguiram estabelecer novas relações com o vivido, ou seja, utilizaram-se dos conceitos filosóficos e passaram a ver elementos e a problematizar questões que até então não haviam percebido. A partir do encontro com diferentes conceitos, os estudantes passaram a atribuir um novo sentido acerca do objeto.

Aqui se pode ressaltar mais uma vez, com base em Paulo Freire, que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Eis aí um aspecto importante relativo à aprendizagem filosófica e à mediação docente, apreendido com base na análise dos dados da pesquisa empírica realizada.

Com esta análise, também foi possível depreender como ocorre a aprendizagem e como o estudante realiza a objetivação filosófica por meio da mediação do professor-colaborador. Considera-se que a posição que os professores assumem em relação à presença do texto bem como sua proposta metodológica são importantes elementos para a compreensão da objetivação filosófica dos estudantes e sua respectiva aprendizagem filosófica.

A aprendizagem filosófica consiste em um processo pelo qual o estudante, de posse de conceitos e problemas filosóficos, instaura-os na existência mediante a ação docente, desenvolve suas potencialidades intelectuais e seu olhar crítico, ferramentas indispensáveis para pensar e transformar a realidade em que vive. O ensino de filosofia, então, não visa exclusivamente desenvolver a habilidade de ler e interpretar textos filosóficos, mas colocar o aluno como protagonista de sua própria história, através da formação de um sujeito crítico e consciente de sua realidade, capaz de atuar de forma política na melhoria de sua qualidade de vida e de promover a transformação social.

Nesse bojo, um dos aspectos que a pesquisa reiterou como importante são os processos de aprendizagem filosófica relativos à mediação do professor; visto o ato de filosofar depender em grande medida da compreensão de que o conhecimento está absolutamente imbricado ao sujeito que o conduz e dirige.

O trabalho com o texto de filosofia e a aprendizagem filosófica no Ensino Médio orientam a condução do pensamento, o movimento da filosofia, a compreensão de que o filosofar ocorre a partir daquele que o conduz, não conduz, contudo, apenas ao texto, e sim às ideias.

Durante o processo de observação participante, constatou-se, em vários momentos das aulas, a “desmontagem dos discursos” do cotidiano, um efeito de “normalização do pensamento” por parte dos estudantes.

As apresentações revelaram que os estudantes, sempre ao iniciar a exposição, falavam de sua dificuldade com o texto, que era “muito complicado”. Durante as atividades, declaravam que não haviam entendido determinadas palavras e conceitos; frases como, por exemplo: “Professor, não entendi bem a questão da metafísica”; “O que causa e efeito têm a ver com liberdade?”; “Conexões de causa e efeito têm a ver com liberdade?”; “Existem apenas em nossa mente?” eram comuns.

Constataram-se, dessa forma, dificuldades no que tange à “intimidade com a linguagem filosófica”: “Como irei explicar isto”. Entretanto, essas dúvidas, no correr dos diferentes momentos da prática, iam ficando para trás.

A filosofia no espaço escolar deve tomar como uma de suas divisas a formação de um indivíduo ativo

socialmente. Ser “ativo socialmente” significa que esse indivíduo se encaminha para além da mera adaptação aos processos sociais em que está inserido. É capaz, dessa forma, de analisar, perceber e diagnosticar as opressões, colocando-se ativamente num papel crítico e transformador. Trata-se de construir um cidadão ativo politicamente, capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade livre e democrática.

No entanto, ao observar o espaço escolar, conforme apontado anteriormente, percebe-se que os jovens estudantes apresentam inúmeras dificuldades quanto à capacidade de ler, compreender e interpretar textos. Isso atrapalha o acesso a uma cultura literária filosófica e se coloca como um obstáculo na formação crítica, uma vez que ele está sob “jugo” direto do senso comum, reproduzindo discursos e absorvendo ideias que não são suas, mas impostas pela mídia televisiva ou pelas redes sociais.

Diante das dificuldades, dos limites quanto à “capacidade leitora” dos estudantes de Ensino Médio, existe a necessidade de uma “aprendizagem filosófica” entendida enquanto um processo que habilita o estudante no desenvolvimento de uma postura crítica e transformadora. Busca-se, assim, a leitura, interpretação, sistematização e apropriação do conhecimento de filosofia, através do estudo do texto filosófico.

Lebrun (1976), num ensaio denominado *Por que filósofo?*, busca responder esta questão, considerando:

[...] Nunca acreditei que um estudante pudesse orientar-se para a filosofia porque tivesse sede de verdade: a fórmula é vazia. É de outra coisa que o jovem tem necessidade: falar uma língua de segurança, instalar-se num vocabulário que se ajusta ao máximo às “dificuldades” (no sentido cartesiano), munir-se de um repertório de “topoi” – em suma, possuir uma retórica que lhe permitirá a todo instante denunciar a “ingenuidade” do “cientista” ou a “ideologia” de quem não pensa como ele. Qual melhor recurso se lhe apresenta senão tomar emprestado um discurso filosófico? (LEBRUN, 1976, p. 151).

O ensino de filosofia no Ensino Médio não pode se restringir a pura instrumentalidade, porém a presença desta “ferramenta”, que é o discurso filosófico, conforme aponta Johanson (2013), é aquilo que primeiramente convida para a filosofia, que possibilita dar o primeiro passo em direção ao filosofar. Pois “não há como filosofar pelo lado de fora” (ibid., p. 59); mesmo que o professor de filosofia do Ensino Médio não busque formar filósofos universitários, precisará, ainda assim, “lançar mão do instrumental filosófico para que, por meio dele, a própria filosofia possa dizer ao aluno o que ela é, o que ela pode e o que ela deverá ser” (ibid., p. 59).

Complementarmente, Hegel (apud LEBRUN, 1976, p. 152) dizia que “até mesmo as crianças gostam de encontrar um encadeamento e uma conclusão nos contos”. Dessa forma, é necessário reconhecer que a compreensão do discurso filosófico, a apreensão de sua forma e de suas especificidades possibilitarão ao estudante a construção e reconstrução de seu próprio discurso.

A filosofia, a partir das leituras e influências docentes, possibilita a educação para a inteligibilidade, oportunizando para percepção de uma regularidade de princípios, nos quais o senso comum apenas vê um amontoado de acontecimentos e fatos. A apropriação da filosofia, assim, possibilita ao sujeito, a partir da sua vida cotidiana e localizada, sair da cotidianidade e ir para a totalidade.

Referências

- ALMEIDA, M. J. et al. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2008.
- BOSI, A. Literatura e ensino de literatura. In: ROCCO, M. T. F. (Org.). **Literatura/ensino: uma problemática**. São Paulo: Ed. Ática, 1992.
- BRASIL. **Lei 11.684**, junho de 2008. Inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 6 set. 2010.
- BRASIL. **Lei 13.415, fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: fev. 2017.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, P. **Política e educação: ensaios** – Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2001.
- GERALDI, J. W. (Org.) et al. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2008.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- HELLER, A. **A filosofia radical**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- HORN, G. B. **Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Unijuí, 2009.
- HORN, G. B. **Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no ensino médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense**. Tese (Doutorado) – FEUSP, São Paulo, 2002.
- HUME, D. Da liberdade e necessidade: uma investigação sobre o entendimento humano. In: ANTOLOGIA de textos filosóficos. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2009. seção 8, p. 376-397.
- JOHANSON, I. Filosofia, filósofo, professor de filosofia. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 39, p. 55-62, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/viewFile/325/275>>. Acesso em: mar. 2015.
- LEBRUN, G. Por que filósofo? **Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 15, p. 148-153, 1976.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- MENDES, A. A. P. A construção do lugar da filosofia no currículo do ensino médio: análise a partir da compreensão dos professores de filosofia da escola pública paranaense. 163 f. **Dissertação** (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- MENDES, A. A. P. Atitude filosófica do jovem no cotidiano escolar do ensino médio: um estudo sobre as possibilidades da recepção do conteúdo de filosofia política. 2014. 188 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- PARANÁ. **Diretriz curricular de filosofia para a educação básica**. Curitiba, 2008.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Antologia de textos filosóficos**. Curitiba, 2009.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Livro didático público de filosofia**. 2. ed. Curitiba: SEED-PR, 2007.

POPPER, K. **Em busca de um mundo melhor**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SAVIANI, D. Leitura: teoria e prática. **Revista semestral da Associação de Leitura do Brasil**, n. 53, 1986.

SEVERINO, A. J. **Como ler um texto de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

SILVA, V. M. T. **Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: Ed. RHJ, 2009.

VIEIRA, W. J. O ensino de filosofia e o uso do texto clássico de filosofia: análise a partir das escolas públicas paranaenses de ensino médio. 213 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

VIEIRA, W. J. Retrato atual do ensino de filosofia e o uso do texto clássico nas escolas públicas do Paraná. **Revista Dialogia**, v. 13, p. 73-98, 2011.