

**A FILOSOFIA VAI AO CINEMA:
O USO DO FILME COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE FILOSOFIA**

DIEGO AUGUSTO DOIMO

**A FILOSOFIA VAI AO CINEMA:
O USO DO FILME COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE FILOSOFIA**

DIEGO AUGUSTO DOIMO

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação e Prática Pedagógica do Profissional Docente.

Orientadora:
Profa. Dra. Raimunda Abou Gebran

370.115
D657f

Doimo, Diego Augusto.

A filosofia vai ao cinema: o uso do filme como recurso didático no ensino de filosofia / Diego Augusto Doimo. – Presidente Prudente, 2015.
92 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste,
Presidente Prudente, SP, 2015.

Bibliografia.

Orientadora: Raimunda Abou Gebran

1. Filosofia – estudo e ensino. 2. Cinema. 3.
Currículo. 4. Roteiros de Aula. I. Título.

DIEGO AUGUSTO DOIMO

**A FILOSOFIA VAI AO CINEMA:
O USO DO FILME COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE FILOSOFIA**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 24 de junho de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Raimunda Abou Gebran
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente-SP

Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente-SP

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho
Universidade Estadual Paulista – UNESP
Marília - SP

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos que acreditam no poder que a Educação tem em transformar pessoas, que por sua vez, são capazes de transformar sonhos em realidade.

AGRADECIMENTOS

Minha eterna gratidão a:

DEUS, por me conceder o dom da vida, e me fazer um ser humano único, dotado de qualidades e defeitos, possibilitando que eu seja uma pessoa melhor a cada dia.

Minha **FAMÍLIA**, por aceitar meus erros e acertos e apoiar as minhas escolhas, disposta a me aconselhar nos momentos em que me vejo perdido.

Meus **AMIGOS**, por acompanhar minha trajetória e incentivar-me a concluir mais esta etapa da minha vida.

EDUCAÇÃO, caminho apaixonante que escolhi seguir, e onde sempre busco minhas realizações profissionais.

FILOSOFIA, que me dá a certeza da busca constante pelo conhecimento, mas que também me oferece a dúvida sobre o que realmente devo conhecer.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, pelo auxílio financeiro concedido por meio do Programa Bolsa Mestrado.

DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE BIRIGUI, por reconhecer a importância da minha pesquisa para a melhoria da qualidade da educação pública paulista.

UNOESTE, instituição de ensino que me abriu as portas para cursar o Mestrado e me permitiu conviver e aprender com grandes pessoas: Profa. Dra. Raimunda Abou Gebran: minha orientadora, que com paciência, sabedoria e persistência fez com que não desistisse do meu objetivo; Prof. Dr. Genivaldo de Souza Santos, que me fez refletir nos direcionamentos da pesquisa durante o exame de qualificação; Idalina de Oliveira Lima (Ina), secretária do mestrado que sempre esteve disposta a me ajudar e dar palavras de incentivo; Prof. Dr. Adriano Rodrigues Ruiz, membro do corpo docente deste mestrado; e Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho, professor e pesquisador da UNESP/Marília, que muito acrescentaram e contribuíram com suas valiosas sugestões para a elaboração e aprimoramento desta pesquisa.

NUNCA PARE DE SONHAR

Ontem um menino
Que brincava me falou
Hoje é a semente do amanhã.

Para não ter medo
Que este tempo vai passar
Não se desespere, nem pare de sonhar.

Nunca se entregue
Nasça sempre com as manhãs
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar.

Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo, nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será.

Gonzaguinha

RESUMO

A filosofia vai ao cinema: O uso do filme como recurso didático no ensino de filosofia

A presente dissertação, intitulada – “A Filosofia vai ao Cinema: o uso do filme como recurso didático no ensino de filosofia” – teve como objetivo analisar o Cinema como recurso didático utilizado para apoiar o Ensino de Filosofia no Currículo Paulista, possibilitando pensar a ação docente por meio de roteiros de aula com o uso de filmes. A relevância da pesquisa justifica-se pelo fato de que a educação contemporânea requer que o professor crie novas estratégias de ensino e utilize recursos diferenciados, buscando uma aprendizagem que seja favorável à compreensão de mundo e a reflexão crítica dos alunos. Esta dissertação contemplou uma abordagem qualitativa por meio da pesquisa bibliográfica, análise documental e elaboração de roteiros de aula. Os resultados apontam que além de contribuir para a reflexão filosófica, os roteiros de aula podem suscitar novos olhares para uma educação transformadora, promover melhorias na prática docente e preparar cidadãos conscientes para que sejam autores da própria mudança. Espera-se, assim, que os roteiros de aula aqui apresentados, não sejam vistos como um ponto final para essa dissertação, nem mesmo como um instrumento estático e inalterável. Ao contrário, deseja-se que os mesmos possam abrir caminhos para o Ensino de Filosofia, e também para as demais disciplinas, que poderão utilizar-se dessa metodologia e estrutura para elaborar seus próprios roteiros, adequando-os de acordo com a necessidade e realidade em que estiverem inseridas.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Cinema. Currículo. Roteiros de Aula.

ABSTRACT

The philosophy goes to the cinema: The use of film as a teaching resource in teaching philosophy

This dissertation, titled - "The Philosophy goes to the cinema: the use of film as a teaching resource in teaching philosophy" - aimed to analyze the Cinema as a teaching resource used to support the Philosophy of Education in Curriculum Paulista, allowing think the action teaching through lecture tours with the use of film. The relevance of the research is justified by the fact that contemporary education requires the teacher to create new teaching strategies and use different resources, seeking a learning that is conducive to understanding of the world and critical thinking of students. This work included a qualitative approach through literature search, document review and preparation of lesson scripts. The results show that in addition to contributing to philosophical reflection, lecture tours can raise the new looks for a transformative education, promote improvements in teaching practice and prepare for concerned citizens who are perpetrators of change itself. It is hoped, therefore, that the lesson itineraries presented here, are not seen as an end to this thesis, even as unchanging static instrument. Rather, it is desired that they can open paths to the Philosophy of Education, and also to other disciplines, which will be used this methodology and framework to develop your own scripts, adjusting them according to the need and reality in which they are inserted.

Keywords: Philosophy of Education. Cinema. Curriculum. Class itineraries.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Características do pensamento filosófico	23
QUADRO 2 -	Os quatro passos didáticos	27
QUADRO 3 -	Habilidades reflexivas	35
QUADRO 4 -	Habilidades básicas do pensamento	35
QUADRO 5 -	Filosofia no currículo do século XX	39
QUADRO 6 -	Matriz curricular básica do ensino médio no período diurno	42
QUADRO 7 -	Apresentação dos documentos	45
QUADRO 8 -	Competências e habilidades em filosofia	48
QUADRO 9 -	Princípios das competências no currículo	48
QUADRO 10 -	Habilidades em filosofia no currículo paulista	49
QUADRO 11 -	Habilidades do pensamento e do currículo	51
QUADRO 12 -	Conteúdos dispostos nas orientações curriculares	52
QUADRO 13 -	Conteúdos básicos em filosofia no ensino médio	53
QUADRO 14 -	Situações de aprendizagem	55
QUADRO 15 -	Caderno do professor: abordagem dialógica	58
QUADRO 16 -	Caderno do aluno: atividades participativas	59
QUADRO 17 -	Estrutura dos roteiros de aula	72

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	15
2.1	Características do pensamento filosófico	15
2.2	Elementos didáticos em filosofia	27
2.3	Ensino por competências e habilidades.....	30
3	A FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO.....	38
3.1	Filosofia no currículo escolar: breve histórico	38
3.2	Reorganização do ensino e implementação do currículo paulista	42
3.3	Filosofia no currículo do Estado de São Paulo.....	45
3.3.1	Propósitos da disciplina.....	46
3.3.2	Competências e habilidades	47
3.3.3	Organização dos conteúdos.....	52
3.3.4	Metodologia de ensino e de aprendizagem.....	57
3.3.5	Proposta de avaliação	60
4	O FILME COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE FILOSOFIA	63
4.1	Cinema na sala de aula: contexto educativo e filosófico	63
4.2	Cultura é Currículo: “O Cinema vai à Escola”.....	68
4.3	Roteiros de aula: planejando o uso de filmes	70
4.3.1	Roteiro de aula: 1ª série do ensino médio.....	74
4.3.2	Roteiro de aula: 2ª série do ensino médio.....	77
4.3.3	Roteiro de aula: 3ª série do ensino médio.....	80
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
	REFERÊNCIAS	87

1 INTRODUÇÃO

As Ciências Humanas sempre se ocuparam com problemas pertinentes ao ser humano e suas relações com o mundo, conduzindo pesquisas que, juntamente com as demais áreas do conhecimento, mantiveram o propósito de afirmar sua contribuição histórica, social e científica.

A Filosofia como área do conhecimento pertencente às Ciências Humanas ainda enfrenta inúmeros desafios para que realmente possa ocupar um espaço considerável nos currículos escolares do Ensino Médio, no intuito de oferecer aos alunos a possibilidade de desenvolverem suas potencialidades e autonomia intelectual, além de contribuir para a formação ética, estética e política, tornando-os cidadãos mais conscientes da realidade.

Atuando como professor de Filosofia na Rede Pública de Ensino de São Paulo há cerca de nove anos, pude perceber que adequações se fazem necessárias, na medida que as mudanças advindas de uma educação cada vez mais diversificada em seus contextos sociais e culturais exigem do professor repensar a sua ação na busca de adaptações ao novo cenário, e que ele seja capaz de promover transformações que possam conduzir o processo educacional a uma melhoria na aprendizagem.

Dessa forma, a educação contemporânea requer que o professor utilize as tecnologias a seu favor e busque recursos diferenciados como forma de oferecer subsídios para uma melhor ação docente, objetivando uma aprendizagem que possa favorecer a compreensão de mundo e a reflexão crítica dos alunos.

Pensando nisso, na presente dissertação buscou-se envolver a temática acerca do diálogo existente entre a Filosofia e o Cinema.

Entendemos que de um lado, a Filosofia pode oferecer a apreensão de competências e habilidades conduzidas por situações de aprendizagens constantes no currículo do Ensino Médio. Para tanto, justifica-se que o aluno pode e merece ter aula de Filosofia, para desenvolver as possibilidades de pensamento que essa disciplina pode proporcionar, pois também é por meio dela que se abre espaço para uma metodologia filosófica que possa ser capaz de dialogar com o conhecimento, com a reflexão e com a produção intelectual do aluno.

De outro lado, o Cinema pode construir uma visão crítica e reflexiva por meio do uso de filmes que se apropriem de uma linguagem metafórica capaz de

associar temas filosóficos à imagem em movimento. Sendo assim, o uso dos filmes no contexto educacional como recurso didático não é algo novo, porém, carece direcionamentos acerca das possibilidades de aplicação em sala de aula por meio de atividades projetadas e pensadas antes da exibição, do entendimento de suas múltiplas linguagens (durante a exibição) e reflexão sobre a inventividade humana (depois da exibição), reforçando assim, a necessidade de se explorar o assunto.

Com isso, a problemática da pesquisa se centra na seguinte questão: Quais as potencialidades educativas do Cinema quando utilizado como recurso didático no Ensino de Filosofia?

Nesse sentido definiu-se como objetivo geral analisar o Cinema como recurso didático para apoiar o Ensino de Filosofia no Currículo Paulista, possibilitando direcionar a ação docente por meio de roteiros de aula com o uso de filmes.

A partir desse objetivo, operacionalmente, procurou-se:

1. Compreender o Ensino de Filosofia a partir das características próprias do pensamento filosófico, seus elementos didáticos e sua relação com o Ensino por Competências e Habilidades.
2. Discorrer sobre a presença da Filosofia no Currículo Escolar e a articulação do seu ensino norteadas pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, pelo Currículo de Ciências Humanas do Estado de São Paulo e o Material de Apoio: Caderno do Professor e Caderno do Aluno.
3. Caracterizar a apropriação do Cinema no contexto educativo e filosófico, referenciando o Projeto “*O Cinema vai à Escola*”, a fim de reforçar os procedimentos didáticos para o uso de filmes em sala de aula, além de elaborar roteiros de aula com sugestão de filmes que possam ser utilizados para apoiar o Ensino de Filosofia em consonância com o Currículo Paulista.

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa:

Considerando que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. (GODOY, 1995, p. 23)

Para tanto, na segunda e na terceira seção foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e documental, em que se objetivou compreender a importância do Ensino de Filosofia a partir das características próprias do pensamento filosófico, bem como, os elementos didáticos que suscitam o seu ensino, além das habilidades básicas do pensamento que direcionam a aprendizagem. Também foi apresentado um breve percurso histórico sobre a inserção da disciplina nos currículos escolares, visitando para tanto o processo de reorganização curricular paulista, onde se procedeu uma análise dialogada entre as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o Currículo de Filosofia da rede pública de São Paulo e o Material de Apoio: Caderno do Professor e Caderno do Aluno.

Nesse aspecto, Severino (2007, p. 122-123) reforça:

A *pesquisa bibliográfica* é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. [...] No caso da *pesquisa documental*, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Na quarta seção, para analisar as possibilidades do uso do filme como recurso didático disponível e acessível para as aulas de Filosofia procurou-se caracterizar a apropriação do Cinema no contexto educativo e filosófico. Além disso, foi referenciado o Projeto “O Cinema vai à Escola”, pertencente ao Programa “Cultura é Currículo”, criado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que objetiva ampliar a formação cultural dos alunos do Ensino Médio.

Posteriormente, foi realizada também a pesquisa documental por meio do levantamento de filmes que estivessem relacionados aos conteúdos descritos no Currículo e que pudessem ser exibidos para apoiar o Ensino de Filosofia, bem como estimular a aprendizagem dos alunos, criando-se assim, um elo teórico-prático, na

medida em que reflexões poderão ser exercitadas através da sensibilização e discussão de temáticas filosóficas oportunizadas pelo uso do audiovisual e gerar possíveis desdobramentos advindos após sua exibição.

Nesse sentido, foram apresentados roteiros de aula com o uso de filmes no ensino de Filosofia que possam favorecer a ação docente (antes, durante e depois) da exibição dos filmes, preocupando-se também quanto ao fornecimento prévio de um roteiro interpretativo, para que o aluno possa situar-se e acompanhar sua própria aprendizagem no decorrer do processo.

Napolitano (2009, p. 82) lembra:

Qualquer que seja o tipo de exibição escolhida pelo professor, é de fundamental importância a elaboração de um roteiro de análise. Mesmo que o professor e os alunos optem por uma primeira assistência livre, sem sistematização da análise e pré-orientação do olhar, nos momentos posteriores da atividade um roteiro de análise será bastante útil. Não se trata de limitar a criatividade dos alunos-espectadores ou desestimular as várias leituras válidas de uma obra cinematográfica, mas estabelecer alguns parâmetros de análise com base nos objetivos da atividade.

Os roteiros de aulas contemplam as atividades relacionadas ao uso dos filmes, e seguem estruturados a partir dos seguintes elementos: parte informativa, interpretativa e formativa; como forma de garantir informações básicas a respeito do filme que será exibido, direcionar o olhar do aluno para questionamentos que o levem a refletir filosoficamente e, ao mesmo tempo, situá-lo no contexto temático da aula frente à proposta do Currículo de Filosofia do Ensino Médio.

Em síntese, para a consolidação desse processo buscou-se um levantamento bibliográfico da literatura pertinente à Filosofia e ao Cinema, além da leitura de documentos norteadores como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e, principalmente, o Currículo Oficial de Filosofia da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, juntamente com as referências de filmografia a serem indicadas no processo de roteirização de aulas.

2 O ENSINO DE FILOSOFIA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

O ensino de filosofia pode ser tomado em uma perspectiva ativa, que tenha por meta a emancipação intelectual daquele que aprende, a produção de singularidades, ainda que não seja possível controlar isso. (GALLO, 2012, p. 48)

Esta seção busca compreender o Ensino de Filosofia a partir das características próprias do pensamento filosófico, constituídas no contexto educativo, com ênfase nas suas especificidades e a relação com as formas de ensinar, na perspectiva de oportunizar um direcionamento didático que favoreça o trabalho do professor reflexivo. Em seguida, será relacionado, no âmbito da educação contemporânea, o ensino baseado no desenvolvimento de competências e habilidades, com vista às habilidades básicas do pensamento.

2.1 Características do Pensamento Filosófico

Diversas abordagens filosóficas podem contemplar um diálogo conceitual e histórico, que permita o exercício da indagação e do questionamento, sistemático e problematizador, voltando-se para o próprio ato de pensar, a partir das necessidades de conhecer e compreender a realidade em seus múltiplos aspectos.

Sendo considerada uma área do conhecimento, a mesma ocupa-se não e tão somente com suas próprias singularidades, como também, articula-se com os demais saberes, no intuito de construir reflexões que visam analisar os acontecimentos e tudo mais que seja considerado instigante para a humanidade.

Sobre isso, Severino (2004, p. 102-103) afirma:

A Filosofia pode assim ser considerada como uma modalidade de conhecimento, no sentido amplo desta atividade, ao lado de e articulada com outras modalidades, destacando-se, em nosso contexto atual, o conhecimento científico, a sensibilidade ética, a sensibilidade estética. Relaciona-se e articula-se com todas essas modalidades na constituição dos sentidos fundantes, ou seja, todas elas têm uma dimensão filosófica e a Filosofia tem uma intrínseca pregnância científica, ética, estética, política, pedagógica, etc.

Mesmo diante de seu aspecto articulador com as demais áreas do conhecimento, e pretender revelar características fundamentais do ser humano, o aparecimento da Filosofia é relativamente tardio na história da humanidade, pois, com efeito, ela surgiu em torno do mar Egeu, no âmbito da cultura grega, entre os séculos VI e V a.C. A mudança de mentalidade que implicava influiu na evolução de todas as culturas do Mediterrâneo e, portanto, da civilização ocidental.

Tais mudanças refletiram em novas concepções de mundo que, até então, eram explicadas pela mitologia, descritas por ações e ideias que estavam associadas a deuses e deusas. A partir do surgimento da Filosofia, Chauí (2003) lembra que tais transformações remetem a características importantes para o pensamento filosófico, tais como: tendência à racionalidade, em que só deve se aceitar como verdade quando for provado racionalmente; exigência de que o pensamento pudesse ter regras de funcionamento, criando-se justificativas para as ideias apresentadas; recusar explicações dadas como preestabelecidas, permitindo que para cada problema fosse buscado uma solução específica.

Partindo-se do seu surgimento em berço grego, tem-se na composição da palavra Filosofia a junção de dois termos – *philia* (que significa amor fraterno, amizade) e *sophia* (sabedoria) – pois, em seu sentido etimológico, representa o amor à sabedoria ou amizade pelo saber, definição esta que foi proposta pelo filósofo grego e matemático Pitágoras de Samos (570-490 a.C.).

Sobre o aspecto etimológico, Iglésias (2005, p. 17) reforça:

[...] uma das belezas que nos revela a análise etimológica da palavra filosofia é a modéstia com que o filósofo se apresenta: ele não é um sábio, ele é “amante da sabedoria”. A filosofia não é tanto um saber como uma atividade: a da busca, a do cultivo do saber. O primeiro espanto talvez tenha sido involuntário; mas, depois que se torna “amante da sabedoria”, o filósofo torna-se amante do próprio espanto, que é a experiência que o joga na atividade da busca do saber, que é o objeto do seu amor. O filósofo é alguém que sabe manter viva a capacidade de se espantar. Lá mesmo, onde todo o mundo está instalado, dentro do óbvio mais ululante, o filósofo é aquele que chega e, com toda espécie de perguntas engraçadas, dá uma sacudida e faz ver que nada é óbvio, e que tudo é realmente de pasmar! Nada escapa a seu questionamento: nem Deus, nem o homem e suas instituições, nem as ciências, seus métodos e seus resultados, nem os resultados do questionamento filosófico, nem o próprio direito do filósofo de questionar. Filosofia é “saber de todas as coisas” e é saber crítico. Nem ela própria pode escapar ao seu questionamento e à sua crítica.

Nesse mesmo sentido, Matos (2007, p. 4), confirma que é preciso:

[...] fortalecer o exercício da crítica, começando por interrogar o que se expressa na palavra **filosofia**. Se ela nasce da **admiração** diante de tudo o que existe, filosofar coincide com o próprio pensamento. Desejo de descoberta, vontade de verdade, todas as questões acerca da natureza exterior, do homem, da natureza interior ao homem requerem **crítica**.

Com esse significado etimológico, é possível dizer que a Filosofia não oferece juízos definitivos senão uma inquietude que leva a novas ideias, indicando que todo aquele que se predispõe a ser autêntico, seja reconhecido por sua postura diante do propósito de mudar sua visão, uma vez que, a Filosofia não pretende somente explicar como é o mundo, mas também que se pense de forma crítica.

Pode-se dizer que a criticidade seria então uma das principais objetivações da Filosofia presente nos processos de ensino, ou seja, o aprender a ver e a questionar o mundo circundante, superando antigas concepções e oportunizando novos caminhos para o conhecimento.

Freire (1997) revela que tal superação se dá na medida que a curiosidade ingênua, associada ao saber comum, se torna crítica, aproximando-se de forma cada vez mais da curiosidade epistemológica. Complementando, Anastasiou (2003, p. 20) também afirma que é na criticidade que “o conhecimento deve estar ligado a uma visão crítica da realidade, buscando a verdadeira causa das coisas e a essência dos processos naturais ou sociais, superando a simples aparência dos mesmos”.

As ideias apresentadas por Freire e Anastasiou vinculam-se à filosofia grega de Platão (428-348 a.C.), e estão presentes na obra “*A República*” ao abordar por meio da Teoria das Ideias ou Alegoria da Caverna a possibilidade de se libertar de um mundo de crenças e saberes obscuros, que impede o indivíduo de conhecer e pensar como realmente as coisas se constitui em sua realidade, e propõe que para que isso ocorra, é necessário ir além do que se vê, é preciso superar a forma superficial que os fatos nos são apresentados, e para tanto, é preciso o exercício de ser crítico.

Ser crítico, nessa perspectiva, nada mais é do que manter o diálogo constante nos mais diversos cenários da sociedade no qual o indivíduo encontra-se inserido. É fazer com que se mantenha disposto e atento ao mundo que o cerca e perceba a viabilidade de construir sua própria visão do que ocorre.

A relevância de ser crítico é reforçada por Morais (2000, p. 67-68), ao indicar:

De todo modo, a disposição ao exercício da criticidade continua tendo aspectos maravilhosos. Não há dúvidas de que o exercício do senso crítico tem funções individuais e político-sociais. Já se disse que o espaço propriamente humano é o espaço da conversação [...] Façamos, assim, da criticidade, uma forma de crescimento individual, político e social.

Nesta mesma linha de pensamento, Marcondes (2008, p. 67) contribui também, ao acreditar que “o pensamento crítico se caracteriza pela capacidade de reflexão e autoexame, pela consciência de limites que resulta disso e pela possibilidade de pensar alternativas, evitando o dogmatismo e a crença”.

Com isso, pode-se perceber nas ideias de Morais e de Marcondes que, para que o pensamento crítico promova transformações consideráveis, é preciso compreender como, de fato, a Filosofia se insere no contexto educativo e, conseqüentemente, fazer com que o aluno possa construir conceitos e saberes ao longo da experiência escolar, buscando dialogar constantemente com a realidade que o cerca.

Para tanto, Morin (2010, p. 23) reforça:

A filosofia deve contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador. A filosofia é, acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana.

É justamente o espírito problematizador que favorece a formação do aluno para que possa desenvolver suas capacidades intelectuais no processo de aprendizagem. Como elemento facilitador deste processo, Marcondes (2008, p. 67) revela que “um aspecto essencial do Ensino de Filosofia consiste na interação, no debate filosófico, no questionamento do pensamento e na necessidade de defendê-lo, o que leva inevitavelmente à sua reformulação”, o que reflete na forma de ensinar.

Dessa forma, o ensino, de um modo geral, pode ser pensado a partir de procedimentos que permitam criar uma relação pedagógica diante dos objetivos que se pretende alcançar, e esta, segundo Cordeiro (2013, p. 98), “engloba o conjunto de interações que se estabelecem entre o professor, os alunos e o conhecimento”.

Nesse ponto, há de se compreender que esse conjunto de interações quando entrelaçado ao conjunto das relações humanas, sociais e históricas, permite

a possibilidade de um cenário de aprendizagem a partir de uma relação pedagógica, o que sugere admitir a necessidade de uma reflexão sobre as questões do ensino de forma mais dinâmica frente à grande complexidade que ainda é a sala de aula.

Cordeiro (2013) ressalta a importância de três dimensões da relação pedagógica que podem contribuir favoravelmente a um ensino dinâmico e formativo: a dimensão linguística, a dimensão pessoal e a dimensão cognitiva.

Na dimensão linguística tem-se o diálogo na sala de aula, sendo visto como o principal proponente da relação pedagógica. Neste caso, é indicado que se saiba os caminhos no qual o discurso irá se estruturar e se desenvolver na prática, ou seja, quais serão os espaços e aspectos capazes de apresentar uma linguagem própria como forma de destacar certas ideias no intuito de que novas proposições possam ser formuladas, permitindo que os alunos obtenham avanços, seja na comunicação oral, seja na comunicação escrita.

Quanto a essa dimensão, Cordeiro (2013, p. 99), comenta:

Nesse sentido, pode-se descrever o professor como aquele que exerce, na relação pedagógica, diversas práticas de atos comunicativos específicos da sua profissão: prelecionar, explicar, fazer perguntas, encorajar os alunos a falar etc. No exercício dessa comunicação, a linguagem do professor é muitas vezes usada para reforçar o seu papel social [...].

Desse modo, a dimensão linguística se apresenta como um importante fator no que diz respeito a uma das especificidades do ensino, caracterizada pelo seu caráter dialógico. Tem-se, assim, o desenvolvimento de ideias envolvidas em um ciclo de perguntas e respostas, que promovem o confronto de opiniões e a exposição de conceitos, revelando o posicionamento do aluno diante das discussões que surgirem durante a aula. Gallo (2012, p. 54), contempla, assim, a relevância de “um saber que se experimenta, que se confronta, consigo mesmo e com os outros, que se abre ao diálogo com outros saberes, um saber aberto e em construção coletiva”.

Quanto à dimensão pessoal, o destaque é para a postura existente entre professor e aluno. Este é um momento em que ambos devem, primeiramente, interiorizar valores na busca do autoconhecimento, ou seja, é importante que cada um se conheça explore suas potencialidades, mas também respeite seus limites. Com isso, as relações do mundo interior estarão mais aptas a reconhecer o outro no

mundo exterior e, neste caso, as relações interpessoais buscarão se aproximar de um processo de alteridade que possa ser exercido por ambos.

Nesse aspecto, Cordeiro (2013, p. 108), compreende:

As diferentes modalidades de conhecimento com que se lida na escola exigem diferentes posturas pedagógicas dos professores e implicam diferentes formas de relação pedagógica. [...] Desse modo, não há por que postular a adoção de um modelo pedagógico único, que implica a padronização das relações pessoais na escola, na sala de aula e no ensino e aprendizagem.

Para tanto, a dimensão pessoal envolve outro fator essencialmente relacionado à especificidade do ensino, que é adoção de uma postura de crítica radical. Isso significa que, de certo modo, ao vincularem a troca de informações entre si, professor e aluno colocarão em questionamento suas próprias crenças, recorrendo à dúvida como elemento que impulsiona a busca pelo conhecimento verdadeiro, livre de concepções pré-concebidas. Nesse ponto, Gallo (2012, p. 54) indica a posição “da não conformação, do questionamento constante, da busca das raízes das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas”.

A terceira dimensão é a cognitiva, que deverá ressaltar as relações existentes entre os sujeitos e o saber. De forma específica, é nesse momento em que a apropriação do saber se fará presente, movida pelas diferentes trajetórias escolares e pela mobilização que envolve diferentes formas de aprender. É importante considerar também os mecanismos que serão determinados para que o processo de significação do conhecimento ocorra.

Tais trajetórias escolares que constituem as diferentes formas de aprender encontram-se descritas por Delors (1999) na obra “*Educação: Um Tesouro a Descobrir*”, fundamentadas nos quatro pilares da educação: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser.

O aprender a conhecer envolve aspectos referentes ao ato de dominar instrumentos do conhecimento, desenvolver capacidades e competências, ampliar as possibilidades de comunicação, despertar para a curiosidade intelectual e promover o diálogo com o saber popular e com o saber científico. O aprender a fazer pressupõe em aplicar saberes, acessar as tecnologias digitais e aceder ao mundo do trabalho.

Dessa forma, podemos relacionar o aprender a conhecer e o aprender a fazer ao princípio da “*Política da Igualdade*” presente nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), onde ambos representam a garantia de direitos e o exercício de deveres praticados no contexto da cidadania, sugerindo o acesso aos bens sociais e culturais, o que permite a inserção do indivíduo no meio em que vive.

O aprender a conviver envolve descobrir o outro, perceber a independência humana, gerenciar conflitos, valorizar o pluralismo cultural, participar, cooperar e partilhar. Este aprender, por sua vez, associa-se ao princípio da “*Ética da Identidade*”, também nos PCN, pois um dos pontos principais é justamente perceber o outro como parte de nós mesmos, ou seja, acolher quem nos rodeia é valorizar nossa própria maneira de existir e ser percebido também.

E o aprender a ser consiste na união de todos os saberes anteriores, onde reforça características do homem em sua plenitude, o desenvolvimento da autonomia, a necessidade em assumir responsabilidades e a valorização das potencialidades humanas. Nos PCN, a “*Estética da Sensibilidade*” nos apresenta justamente, concepções que retratam o reconhecimento de nossas qualidades a partir da nossa própria existência humana, de se sentir parte de algo maior e de sentir o que ou quem está à sua volta.

Com isso, pode se pensar em um novo conceito: “*o aprender a sentir*”. Estar aberto ao que nossos sentidos captam e nos traduzem novas formas de enxergar. Assim, no mundo atual, ao tentar se buscar a racionalização das explicações, o aprender a sentir remete-nos ao conceito grego da “*aísthêsis*”, valorizando os aspectos sensíveis como possibilidade primeira de se alcançar o pensamento filosófico.

O termo grego destacado é explicitado por Camargo (2011, p. 7), segundo a visão aristotélica, ao indicar:

Aristóteles, no entanto, diz que não há pensamento sem imagem; segundo o Estagirita, o pensamento nasce sobre sua base sensível que é a imagem, produzida pelo fenômeno observado e intuída pela mente ao interpretar os perceptos. Assim, com vários séculos de antecipação, Aristóteles reivindica o valor fundante da *aísthêsis* sobre o *logos*.

Segundo Camargo (2011), Aristóteles contempla, de certo modo, o “*aprender a sentir*” de forma valorativa, pois a sensibilidade humana é a porta de entrada para que o pensamento filosófico seja produzido e constitua suas bases

reflexivas e questionadoras nos alunos, possibilitando uma disposição à produção de novos significados.

Todas essas formas de aprender constituem-se como importantes elementos para que o processo de significação do conhecimento ocorra, favorecendo a dimensão cognitiva do aluno.

Assim, Cordeiro (2013, p. 114) justifica:

A escola pode ser um lugar em que essa proposição de sentidos ou de significados seja possível. Ela pode ser, mas ela não vai se tornar assim por nenhuma força natural ou tendência histórica irreversível. As ações dos agentes sociais envolvidos nas relações pedagógicas é que construirão os significados particulares de cada situação escolar específica.

Com isso, o processo de significação também pode ser pensado a partir da sua estreita relação com uma das especificidades do ensino, pressupondo-se que os significados, bem como a própria ação de aprender, são recorrentes de um pensamento conceitual, o que faz com que o sentido das coisas possa ser construído pelo aluno durante a sua vivência.

Nesse caminho, Gallo (2012, p.54) argumenta que, tal ação “é sempre produto do pensamento, é uma experiência de pensamento, [...] que procede por conceitos, que cria conceitos”. Assim, quanto à criação de conceitos, que se encontra estruturada pela dimensão cognitiva, é necessário reforçar que, esta pode assumir concepções diferentes diante das percepções captadas pelos sentidos humanos, o que acaba por gerar modificações tanto na produção do conhecimento quanto ao uso do mesmo.

Para tanto, Morin (2000, p. 20) ressalta:

Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. [...] O conhecimento, sob a forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento [...] Este conhecimento, ao mesmo tempo tradução e reconstrução, comporta a interpretação [...] na subjetividade do conhecedor, de sua visão de mundo e de seus princípios de conhecimento.

É perceptível, a partir do conceito exposto por Morin que, o conhecimento está associado à forma como lidamos com o pensamento diante de um ensino que esteja realmente voltado ao processo do pensar filosófico do aluno. Assim sendo, Lorieri (2002, p.34) expõe que “o ensino de Filosofia atua com um

conjunto de procedimentos da consciência humana que, ordenados de certa forma, procuram produzir respostas para questões com as quais os seres humanos se deparam”.

São as indagações humanas que podem fornecer subsídios para que o aluno construa significados e argumentos coerentes à exposição de opiniões e ideias durante as aulas de Filosofia, na medida em que se deve intervir de maneira pedagógica para que tais questionamentos sejam feitos a partir de características do pensamento. Tais características são indicadas por Lorieri (2002) no quadro a seguir, e podem contribuir de maneira significativa para a formação intelectual do aluno.

QUADRO 1 – Características do pensamento filosófico

Pensamento	Característica
Autônomo	Pedir para que os alunos formem uma maneira própria de pensar os temas, partindo, é claro, também, da leitura de bons autores e do que ouvem do professor e dos próprios colegas.
Reflexivo	Ter o hábito de retomar os próprios pensamentos para o “pensar de novo”, tendo em vista aprimorar, isto é, melhorar, o que já foi pensado a respeito de algo.
Crítico	É ser capaz de por em crise seus “achados”. Achamos muito, mas sabemos pouco. É o trabalho de “checar melhor”, problematizar o que pensamos.
Rigoroso	Pedir para que seja sistematizado e ordenado, ao menos para aquilo que é importante, necessário. Todos precisam aprender a cuidar das mediações necessárias e saber passar por elas.
Radical	Estar disposto a não parar na superfície dos fatos, das coisas, das situações e, por conseguinte, a não parar na superfície das análises relativas a tudo.
Abrangente	Não ser parcial nem particularista. Estar disposto a ver os fatos, as situações, as coisas, por todos os ângulos possíveis, em todas as dimensões, em todos os relacionamentos possíveis.
Criativo	É ser inventivo. Buscar alternativas tanto às respostas já disponíveis que venhamos a conhecer por informações quanto às respostas produzidas pro nós mesmos.

Nota: Organizado pelo autor.

Como visto no quadro, Lorieri (2002) apresenta sete atributos específicos do pensamento filosófico, que, quando atuam conjuntamente no ensino, tendem a oportunizar benefícios ao intelecto do aluno, além de um desenvolvimento pleno e integral na formulação de ideias e na criação de novos conceitos.

Para tanto, Velloso (2012, p. 22) aponta que o aluno:

[...] deve captar esse espírito filosófico, tal como o filósofo, que não se contenta com explicações superficiais sobre as coisas. Nesse sentido, o programa filosófico deve se diferenciar das demais matérias, deve sair do comum, pois a Filosofia tem caráter formativo. Ela não pode se ater e transmitir os conteúdos, mas desejar e formalizar a transformação dos nossos alunos.

Complementando, Gallo (2011, p. 94) considera que ensinar Filosofia:

[...] é um ato de desprendimento e de militância. Desprendimento de conteúdos, de saberes prontos, em nome de um possível encontro com signos que mobilizem no aprendiz a necessidade de pensar e construir seus próprios caminhos, decorrentes de seus encontros e escolhas. Militância em prol do pensamento, do aprendizado de cada um, para além de qualquer ensino.

Para reforçar, Lorieri (2002, p. 95) ainda ratifica que o pensar:

[...] precisa ocorrer com as características apontadas e pode correr o risco de não acontecer a contento. Daí a atenção que a reflexão filosófica dá a essa atividade da consciência humana. Em tal atenção, muitas indicações são fornecidas, especialmente para que o processo educativo se empenhe, também, no desenvolvimento de um “pensar bem”; isto é, um pensar com algumas características que possam garanti-lo como um pensamento hábil, e não inábil. Fala-se, hoje, insistentemente, em uma “educação para o pensar”, que ofereça subsídios para que os alunos “pensem por si mesmos”; ou seja, tenham um “pensamento autônomo” e, além disso, tenham um pensamento que seja *reflexivo, crítico, profundo, contextualizado e criativo*.

As ideias apresentadas por Velloso, Gallo e Lorieri revelam a proposição de uma “*educação para o pensar*”, ou o pensamento filosófico propriamente dito, visto que remete ao professor o ato de reavaliar suas relações com o ensino da disciplina de Filosofia, levando em consideração que, para que possa favorecer um ambiente receptivo e acolhedor ao aprendizado dos alunos, com o objetivo de formar um pensamento reflexivo e a produção autônoma do conhecimento, este também deverá manter diálogo com o ato de filosofar.

Sobre este aspecto, Cerletti (2009, p. 19) destaca:

[...] o professor será, em alguma medida, filósofo, já que mostrará e se mostrará em uma atividade em que expressa o filosofar. Isso não quer dizer que ele deva ensinar uma filosofia própria, mas que desde uma posição filosófica – a sua ou a que adote – filosofará junto com seus alunos. Em última instância, todo ensino filosófico consiste essencialmente em uma forma de intervenção filosófica, seja sobre textos filosóficos, sobre

problemáticas filosóficas tradicionais, seja até mesmo sobre temáticas não habituais da filosofia, enfocadas desde uma perspectiva filosófica.

Com isso, da necessidade de se pensar o Ensino de Filosofia enquanto ato de filosofar, surge a possibilidade de que, antes mesmo de formarem os alunos, os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua prática docente. Tais características se fazem importantes para o surgimento de um perfil de professor aberto ao diálogo e à reflexão, em que se baseia no conceito de professor reflexivo, exposta por Alarcão (2011, p. 44), quando retrata que:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Através da explicação apresentada, percebe-se a necessidade de uma nova visão a respeito da ação desempenhada pelos professores frente ao ensino atual, na forma com que lida com as informações durante as aulas, bem como o manuseio e disseminação das mesmas, exigidas na educação contemporânea.

Torna-se um grande desafio para o professor reflexivo repensar suas metodologias de ensino a partir de um processo que seja capaz de transformar a informação em conhecimento. Nesse contexto, Hargreaves (2004), ao propor o termo “sociedade do conhecimento”, afirma que nessa sociedade, em constante transformação e autocriação, o conhecimento é um recurso flexível, fluido, em processo de expansão e mudança incessante.

Também se presume que o professor reflexivo tenha seu olhar voltado constantemente à sua ação pedagógica, num ciclo que percorra as atividades desenvolvidas em sala de aula, e que necessitam ser revisitadas de forma permanente. Nessa perspectiva, Libâneo (2006, p. 73) confirma que “a reflexividade se insere como um dos elementos de formação profissional dos professores, e quase sempre pode ser compreendida como um processo articulado de ação – reflexão – ação”.

Na mesma linha de análise, Utsumi (2006, p. 71) reforça:

Como se sabe, a prática reflexiva na e sobre a ação pedagógica é que possibilita o desenvolvimento efetivo de competências profissionais, haja

visto que o profissional do ensino, em pleno século XXI, precisa, indubitavelmente, compreender que a competência profissional se constrói como qualidade a ser adquirida em dimensões tais como a filosófica, social, subjetiva, humana ou técnica.

Sob esse mesmo aspecto Contreras (2002) indica que, ao assumir o posicionamento de reflexão, o professor também adquire a autonomia sobre os processos educativos no qual se dispõe a realizar, o que possibilita não somente uma maior aproximação com a realidade em que está inserido, como também estabelece a oportunidade de se rever o papel desempenhado pela educação de maneira mais esclarecedora e consciente. Paralelamente, Mendes (2005, p. 37) expõe que “o processo de reflexão contínua e permanente é uma forma de avaliar o próprio trabalho desenvolvido na sala de aula, a fim de perceber as implicações da prática pedagógica na sua formação [...] e na vida dos alunos”.

Para tanto, na atualidade, a prática reflexiva torna-se importante para a construção do conhecimento, sendo que a criatividade e a inventividade se revelam como sendo fatores intrínsecos a tudo o que as pessoas realizam, inclusive no âmbito educativo, quando essa relação permite o favorecimento do processo de ensino e de aprendizagem. E é justamente essa relação intrínseca que pode contribuir para que o ensino de Filosofia ocorra de forma gradual e coletiva, onde professor e aluno compartilhem da produção do conhecimento pelo processo do “filosofar”.

Nesse sentido, a atividade filosófica torna-se algo inerente ao processo de Ensino de Filosofia, na medida em que surge a necessidade de se analisar e buscar uma compreensão fundamentada para determinado problema da realidade e, é nesse momento, que o professor assume o papel de mediar o conhecimento, no intuito de que o aluno possa alcançar o nível de um pensar filosófico.

Sendo assim, com o objetivo de que o nível de um pensar filosófico seja alcançado, o professor deve se orientar por elementos didáticos que contemplem suas ações pedagógicas de forma a favorecer a prática docente no processo de ensino em sala de aula, dando-se atenção especial em se tratando das especificidades da disciplina de Filosofia.

2.2 Elementos Didáticos em Filosofia

Gallo (2012) propõe que, a partir da utilização de alguns elementos, haja um direcionamento didático, a fim de que o aluno consiga desenvolver sua intelectualidade e vivenciar a verdadeira experiência filosófica durante as aulas. A proposta do autor pode ser visualizada no quadro a seguir:

QUADRO 2 – Os quatro passos didáticos

Passo	Conceito
Sensibilização	Trata-se, nessa primeira etapa, de chamar a atenção para o tema trabalhado, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema “afete” os estudantes.
Problematização	Trata-se de transformar o tema em problema, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções e problematizar seus vários aspectos, de diferentes perspectivas.
Investigação	Trata-se de buscar elementos que permitam a solução do problema. Os conceitos devem ser revisitados e podem servir como ferramentas para pensar o problema em questão.
Conceituação	Trata-se de recriar os conceitos encontrados de modo que equacionem nosso problema, ou mesmo de criar novos conceitos.

Nota: Organizado pelo autor.

O processo de **sensibilização** ocorre pelo comprometimento afetivo com o tema a ser trabalhado, trata-se de fazer com que o aluno esteja aberto ao diálogo com determinado assunto, ao tema que o professor pretende transformar em problema. Nesse ponto, é desejável que se utilize recursos artísticos, citados por Gallo (2012, p. 96), e podendo ser “uma música, um poema, um quadro, um conto, um filme; ou mesmo um desenho animado, uma história em quadrinhos...”. É nesse momento que ocorre um movimento de aproximação do universo cultural dos alunos com seu cotidiano, e percebe-se a possibilidade em colocar determinados problemas de natureza filosófica no contexto da aula.

É justamente no momento da sensibilização que o uso do filme na sala de aula poderá gerar um maior impacto no Ensino de Filosofia, pois, quando utilizado como um recurso didático, poderá subsidiar o trabalho do professor e fazer com que o aluno sinta-se apto a deixar de lado seus preconceitos, concepções previamente estabelecidas, e passe então a dialogar com a nova proposta e temática colocadas naquele momento da aula.

Com a **problematização** no segundo passo, abre-se espaço para a transformação do tema em problema. A partir daí, consegue-se partir de um tema, transformá-lo em um problema e mostrar que ele conduz a determinadas interrogações, garantindo o movimento de se pensar a respeito deste problema. É esse movimento de ir em direção a pensar o problema, que possibilitará chegar ao conceito, portanto, chegar ao termo do processo da experiência filosófica. Para Gallo (2012, p. 97), “nessa etapa, estimulamos o sentido crítico e problematizador da Filosofia, exercitamos seu caráter de pergunta, de questionamento, de interrogação”.

A **investigação** se ocupa do terceiro passo, representando a busca por ferramentas conceituais que possam auxiliar tal processo. A partir do momento que já foi elaborado um problema filosófico, parte-se para a investigação filosófica propriamente dita, para o estudo, para o aprofundamento filosófico. E isso será feito através do texto filosófico. Sendo que, nessa etapa, como reforça Gallo (2012, p. 97) “[...] não é tomada como o centro do currículo, mas como um recurso necessário para pensar o nosso próprio tempo, nossos próprios problemas”, buscando-se nos diferentes filósofos e em diferentes textos, possibilidades de pensamentos e conceitos que tenham sido produzidos para fazer frente a problemas iguais ou parecidos com os nossos.

É válido ressaltar, neste aspecto, a importância da leitura de textos filosóficos, oferecendo condições para que o aluno consiga produzir uma conceituação sobre o problema buscado. E é por meio de alguns procedimentos que o aluno conseguirá decodificar o texto escrito e apreender a mensagem nele contida, criando a possibilidade de elaborar sua própria reflexão a respeito do tema abordado.

O último passo é a **conceituação**, por meio da qual se percebe a efetivação do ato filosófico propriamente dito, e que consiste na abordagem de determinados conceitos com o objetivo de que possam contribuir na resolução de um problema, no contexto em que o mesmo se encontra. Assim, recorre-se ao movimento da criação, ou seja, à experiência fundamentada do próprio pensamento.

Sobre o movimento de criação de conceitos, Gallo (2012, p. 98) ressalva:

Que fique claro então que a criação (ou recriação) do conceito não é uma tarefa impossível: não se cria no vazio, com base em nada; são os próprios

[...] elementos constitutivos que nos darão a matéria-prima para nossa atividade de criação ou recriação a partir de nosso próprio problema.

Com isso, os elementos didáticos apresentados sugerem que o ensino de Filosofia possa ser focado na problematização, na criação de um problema filosófico, que perpassa por um ensino de argumentação e investigação filosófica, e que, a partir disso, o aluno possa, por meio de ensaios da escrita filosófica, arriscar uma criação para a elaboração de conceitos.

Em se tratando de aspectos facilitadores do processo didático exposto, são necessárias duas ações principais que devem agir de forma indissociável para a autonomia intelectual, descritas por Rodrigo (2009, p. 25), como:

[...] criar mediações pedagógicas que facilitem o processo de aprendizagem; e promover a transição para a construção da capacidade de pensar por conta própria, de modo que o estudante consiga gradativamente, [...] construir, ele próprio, suas mediações com a Filosofia.

Quanto à possibilidade de se criar mediações pedagógicas, Cardoso e Toscano (2011) relatam que este é um aspecto favorecedor para que ocorra a ampliação das capacidades do aluno, sendo que para isso, o professor desempenhará um papel de suma importância, onde deverá propor atividades que possam agregar o conhecimento e contemplar o seu desenvolvimento humano. Dessa forma, a partir das mediações pedagógicas, é possível que o processo de pensar por conta própria vá criando uma forma específica e dê condições para que o aluno exerça sua autonomia intelectual.

Gallo (2012) indica que como forma de desenvolver a autonomia intelectual dos alunos, a ação docente poderá propor a execução de exercícios filosóficos, tais como a leitura de textos e a construção/reconstrução de conceitos, devendo ser entendidos como a possibilidade de ensinar ao aluno outra forma de pensar seus próprios problemas e os problemas do mundo, além das formas que ele já pensa. Sendo assim, ele é ensinado a pensar sobre estes problemas, e é ensinado a pensar moralmente, através das tradições do momento histórico que vivencia.

Portanto, o Ensino de Filosofia na escola deve cumprir o papel de fazer com que o aluno possa também “pensar filosoficamente”, isto é, ser capaz de procurar a verdade de tudo quanto existe com base em seus próprios princípios, a

respeito dos seus problemas. E nesse caminho, pode-se possibilitar que, por meio de um pensamento filosófico, de uma disciplina filosófica do pensamento, ele possa vir a ver a realidade de outra maneira e tomar atitudes baseadas em critérios diferentes.

Aspis (2009) retrata que, o que se pretende mesmo é ensinar Filosofia, por mais diversa que seja a realidade do ensino no Brasil, e mesmo dentro de uma sala, com toda a diversidade encontrada. Com isso, é preciso repensar nos procedimentos referentes ao Ensino de Filosofia, para que possa atingir todos os alunos, de forma geral, até mesmo aqueles que não estejam minimamente interessados e que nunca pensaram na existência do conhecimento filosófico.

Assim sendo, o aluno deve, pode e merece ter aula de Filosofia, para desenvolver as possibilidades de pensamento que essa disciplina pode proporcionar, pois também é por meio dela que se abre espaço para uma metodologia filosófica que possa ser capaz de dialogar com o conhecimento, com a reflexão e com a produção intelectual do aluno.

A partir das características e dos pressupostos descritos até aqui, que se podem confirmar as características do pensamento filosófico e os elementos didáticos que se fazem presentes no Ensino de Filosofia para os alunos do Ensino Médio, bem como as especificidades do seu ensino, levando-se em consideração que ela é um produto do pensamento, possibilita a experiência dialógica com as demais áreas do conhecimento, além de favorecer as discussões surgidas no processo de ensino, aplicando-se, de forma conjunta, elementos didáticos que possam subsidiar o trabalho docente em sala de aula.

Contudo, podemos situar quais seriam as habilidades básicas do pensamento filosófico, tendo em vista a inserção da disciplina de Filosofia no ensino por competências e habilidades, suas concepções e aplicabilidade no ambiente escolar.

2.3 Ensino por Competências e Habilidades

Muito têm se discutido na atualidade e no embasamento que ocorre quanto à reformulação dos currículos escolares, no que concerne ao desenvolvimento de um ensino baseado em competências e habilidades. Isso

remete a uma reflexão sobre seu surgimento, bem como, as características que se fazem presentes nesta proposta de ensino da educação contemporânea. Zabala e Arnau (2010, p. 9) afirmam que “o conceito de competências se difundiu no ensino de maneira muito acelerada. Como muitas outras ideias, encontrou, no mundo educacional, terreno fértil para seu desenvolvimento”.

O surgimento do termo competência, segundo Zabala e Arnau (2010), decorre de sua utilização no ambiente empresarial, na década de 1970, quando era atribuído para se referir às capacidades de uma pessoa considerada eficiente na tarefa em que se dispunha a realizar. Posteriormente, o termo foi importado para se referir aos estudos direcionados à formação profissional e, conseqüentemente, com as adequações educacionais ocorridas ao longo do tempo, possibilitou a sua inserção nas estruturas curriculares da educação básica, dispondo-se, assim, de competências mínimas para respaldar e articular o ensino das disciplinas escolares.

No contexto da educação contemporânea, vale lembrar que, durante muito tempo, o ensino tradicional limitou a aprendizagem a uma mera transmissão de conceitos, onde, quanto mais se memorizava, mais se acumulava conhecimento; o que favoreceu, desde então, o caráter seletivo e classificatório dos alunos. Tal concepção começa a mudar, até que, segundo Zabala e Arnau (2010, p. 21), “as mudanças na própria universidade, a pressão social sobre a necessária funcionalidade das aprendizagens e a função social do ensino propiciam falar de um ensino baseado no desenvolvimento de competências”.

A escola, por sua vez, sendo a instituição responsável pelo ensino formal e pela formação integral dos alunos oportunizará o desenvolvimento das competências, visando garantir com que o mesmo obtenha a capacidade para realizar tarefas, de forma eficaz, em um determinado contexto, sendo necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos, ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada. Isso só é possível, quando se exercem, segundo Zabala e Arnau (2010, p. 36) “os componentes atitudinais, procedimentais e conceituais”. Os componentes atitudinais requerem uma aprendizagem que busque a experimentação de situações nas quais se deva agir de forma real para solucioná-las. Os componentes procedimentais consistem em uma aprendizagem de caráter prático, onde os processos ou ações requerem um modelo prévio e uma exercitação posterior. Os componentes conceituais referem-se a uma aprendizagem de caráter teórico, e engloba conceitos e princípios que necessitam de plena compreensão.

Ao se pensar no surgimento das competências frente ao conhecimento, Zabala e Arnau (2010, p. 45) expõem que “o surgimento do termo foi consequência da incapacidade de aplicabilidade de muitos conhecimentos teoricamente aprendidos, a situações reais, tanto da vida cotidiana quanto profissional”. Dessa forma, as habilidades e as atitudes sugerem uma inter-relação para que tal processo se desenvolva. Por um lado, as habilidades reforçam um conjunto de ações que servem para a obtenção de um objetivo: procedimentos, técnicas, estratégias e métodos. De outro lado, as atitudes reafirmam a predisposição e a forma de agir do aluno diante de uma determinada situação.

Quando as competências são aplicáveis a um sistema escolar, primeiramente, deve-se questionar sobre os reais objetivos da educação, seus propósitos quanto à funcionalidade do ensino e dos direcionamentos que fortaleçam os processos formativos do aluno. Nesse ponto, Zabala e Arnau (2010, p. 66) confirmam que “o sistema escolar e a família são corresponsáveis pela educação das crianças em função das aptidões de cada um”. Ou seja, o diálogo entre ambos deve favorecer o compartilhamento de responsabilidades quanto à formação do aluno.

Ao trazer o assunto das competências como forma de contribuir para a vida do aluno, tem que se pensar se as mesmas atenderão ao desenvolvimento pleno e integral do mesmo, e isso abarca, segundo Zabala e Arnau (2010, p. 75) fatores de “âmbito social, interpessoal, pessoal e profissional” do aluno. O âmbito social refere-se à relação que o aluno tem com os acontecimentos que envolvem a sociedade em que vive. O âmbito interpessoal favorece a relação que o aluno mantém com as pessoas que o cercam, como se comunica com elas e como as considera em seu entorno. O âmbito pessoal condiz à relação que o aluno mantém consigo mesmo: a busca de autoconhecimento, autoestima, autocontrole etc. Isso tudo refletirá no âmbito profissional, ou seja, na relação que é mantida pelo aluno com o trabalho que exerce e o seu desenvolvimento nas atividades.

Quanto ao processo de aprendizagem, a utilização das competências ganha um novo significado, em que o ponto de partida encontra-se em esquemas de conhecimento, que segundo Zabala e Arnau (2010, p. 95) “se definem como as representações que uma pessoa possui em dado momento sobre algum objeto de conhecimento”. Sendo assim, considerar os conhecimentos prévios que o aluno

possui favorece também o seu nível de desenvolvimento, determinando as fases que deverá passar para desenvolver a sua inteligência.

O ensino que propõe a se desenvolver a partir das competências, deve levar em consideração situações que façam parte da realidade do aluno, ou seja, partindo de fatos concretos, torna-se mais visível a resolução do mesmo. Para Zabala e Arnau (2010, p. 116) “aprende-se fazendo, fato que significa uma organização da aula, com uma grande participação dos alunos, e que os diferentes ritmos de aprendizagem se façam extraordinariamente visíveis”. Assim, a aula deverá abordar situações-problemas a partir de acontecimentos, textos jornalísticos ou científicos, tragédias, conflitos que, mostrando toda a complexidade da realidade, obriguem os alunos a intervirem para chegar ao conhecimento ou à resolução do problema.

A elaboração de um currículo que valorize as competências como possibilidade de desenvolver um ensino integral e formativo, deve ser um fator primordial a ser pensado. Neste aspecto, Zabala e Arnau (2010, p. 127) coloca que “o ponto de partida é a construção de áreas que abriguem todos os componentes das competências, sejam disciplinares, interdisciplinares ou metadisciplinares”. Isso nos remete a pensar que os componentes disciplinares englobam um conjunto de conhecimentos cujo suporte epistemológico provém de um único âmbito de conhecimento. Os componentes interdisciplinares, por sua vez, revelam um conjunto de conhecimentos cujo suporte epistemológico provém de mais de um âmbito de conhecimento. E os componente metadisciplinares estão associados a um conjunto de conhecimentos cujo suporte epistemológico não provém de nenhuma disciplina, ou seja, referem-se a uma perspectiva sobre qualquer situação ou objeto sem, necessariamente, estarem atrelados a uma disciplina específica, como é o caso dos temas transversais.

Na perspectiva de um currículo voltado às competências, e no que concerne à organização dos conteúdos, Zabala e Arnau (2010, p. 132) citam que é preciso “estabelecer critérios os quais permitam o estabelecimento de pautas para a seleção e priorização dos conteúdos de ensino em função dos objetivos propostos e das características dos alunos”. Para tanto, o professor tem de recorrer a reflexão sobre os procedimentos que serão adotados, planejar de maneira sistemática sua aplicação e coordenar possíveis intervenções ao longo do processo educativo.

Quanto à metodologia, ao usar as competências no ensino, Zabala e Arnau (2010, p. 145) são enfáticos, quando afirmam que “a limitação dos métodos expositivos gerou uma busca por métodos alternativos, mas nenhum representa a única resposta válida, visto que não existe um único método”. Por isso, é necessário que se dê um “enfoque globalizador”, ou seja, organizar os conteúdos a partir de uma concepção do ensino na qual o objeto fundamental de estudo para os alunos é o conhecimento e a intervenção na realidade. Dessa forma, as estratégias são criadas conforme as aprendizagens vão sendo construídas, e isso implica gerenciar algumas “variáveis metodológicas” durante o percurso, tais como: utilização de sequências didáticas, promoção de relações interativas e organização social da aula, do espaço, do tempo, dos conteúdos, dos materiais curriculares e da avaliação.

O processo avaliativo a partir das competências precisa acompanhar o que já foi retratado quanto ao ensino, sendo necessário buscar no âmbito educativo condições que possam manter relação com a realidade concreta do aluno. Sendo assim, Zabala e Arnau (2010, p. 174) reforçam que tal processo “consistirá em utilizar meios possíveis que permitam reconhecer se os esquemas de atuação que os alunos aprenderam podem ser úteis para superar situações reais em contextos também reais”. Nesse ponto, avaliar pressupõe refletir se o aluno será capaz de aplicar a uma situação real um conhecimento, um processo ou uma atitude previamente apreendidos durante as aulas.

Para se atingir uma determinada competência, é preciso que o processo educativo seja constituído também por habilidades, que na visão de Ramos (2001) representam o saber-fazer, ou seja, para se adquirir certa “competência” é necessário “agir” com eficácia diante do que se pede.

Por isso, no contexto apresentado, os três últimos itens descritos “conteúdos, metodologia e avaliação” formam um conjunto importante quando considerados no ensino por competências. E o professor pode pensar em articular seu trabalho em sala de aula, segundo Hengemühle (2014, p. 37-38), “com foco no desenvolvimento de habilidades reflexivas, com algumas ações que podem ajudar a elucidar e repensar as práticas”. Tais habilidades reflexivas são descritas no quadro abaixo, como forma de oferecer um subsídio para que o professor possa planejar sua aula.

QUADRO 3 – Habilidades reflexivas

Habilidades	Conteúdo	Metodologia	Avaliação
Identificar	A ser preenchido pelo professor	A ser preenchido pelo professor	A ser preenchido pelo professor
Analisar			
Refletir			
Compreender			
Argumentar			

Nota: Organizado pelo autor (com adaptações).

A partir das cinco habilidades descritas, o professor poderá adequar o conteúdo que irá trabalhar, quais estratégias serão utilizadas e como avaliará o aluno no percurso pedagógico. Lembrando que as habilidades referidas servem como referência para uma reflexão a ser feita pelo professor e que as mesmas estão engajadas no desenvolvimento de competências, e poderão ser substituídas de acordo com as competências que se pretenda atingir em uma disciplina ou área do conhecimento.

As competências e habilidades apresentadas também podem ser aplicáveis ao Ensino de Filosofia. Nessa perspectiva, Perrenoud (2013, p. 67) lembra que “a filosofia também pode ser abordada como uma sabedoria prática, um momento reflexivo ou um espaço que permite tratar de questões como a identidade, os valores, os atos e o sentido da vida”.

Dessa forma, a partir da perspectiva de Perrenoud, Loriger (2002, p. 104-122) sugere quatro grupos de habilidades básicas do pensamento, aplicáveis ao Ensino de Filosofia, e que podem favorecer a aprendizagem dos alunos quando introduzidas durante as aulas. São elas:

QUADRO 4 – Habilidades básicas do pensamento

Grupo	Definição/Habilidades
Investigação	É busca de saber como é, de saber como ocorre, de saber como se faz, de saber como se resolve um problema. Habilidades: observar bem, formular questões ou perguntas substantivas, formular hipóteses, buscar comprovações e dispor-se à autocorreção.
Raciocínio	Processo de pensar pelo qual conseguimos obter novas informações com base em certas informações que já temos. Habilidades: produzir juízos, estabelecer relações adequadas entre ideias, fazer inferências, identificar pressuposições.
Formação de Conceitos	É a construção de nosso pensamento, na qual coisa, fatos e situações são descritos e entendidos a partir de características. Habilidades: buscar e explicar significados, analisar, esmiuçar,

	sintetizar, reconstituir ou definir conceitos.
Tradução	É a ação de conseguir dizer algo que está dito, por meio de outras palavras, mantendo o mesmo significado. Habilidades: interpretar, parafrasear, e todas as habilidades relacionadas à formação de conceitos.

Nota: Organizado pelo autor.

O grupo de habilidades de **investigação** sugere que a observação nos ocorre a partir da utilização dos cinco sentidos (informações externas) para que, então, nosso processo de percepção consiga organizar (internamente) tais informações. Com as informações já organizadas, nossa mente começa a despertar curiosidade e a levantar indagações acerca dos fatos, o que irá nos conduzir à busca de soluções. Nesse momento, já somos capazes de fazer suposições e imaginar possíveis hipóteses aos questionamentos, cabendo-nos encontrar mecanismos e métodos que possam certificar ou validar o que foi previamente elaborado. Em caso negativo, é preciso reconhecer o erro e aprender a recomeçar.

O grupo de habilidades de **raciocínio** pressupõe uma continuidade às habilidades de investigação já desenvolvidas. Dessa forma, após a validação de um fato, já é possível que haja a produção de juízos sustentados pela razão, e que posteriormente buscarão estabelecer relações entre si (comparando, associando, distinguindo etc.), a fim de que as inferências sejam capazes de conduzir a certas conclusões, que por sua vez, quando pressupostas, necessitam de uma interpretação mais precisa e minuciosa, permitida pelo ato de raciocinar.

É justamente com a interpretação mais específica e detalhada, que o grupo de habilidades de **formação de conceitos** poderá contribuir para a elaboração de novos entendimentos, que serão incorporados no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, buscar, analisar, esmiuçar, sintetizar, reconstituir e definir conceitos exigirá o desenvolvimento pleno da autonomia para gerir ideias e construir significados reais, que aproximem professor e aluno da prática pedagógica, favorecendo um processo mútuo de aprendizagem durante a aula.

A consolidação das habilidades ocorre a partir do grupo de **tradução**, no momento em que, após percorrer todas as possibilidades permitidas pelo grupo de formação de conceitos, o aluno alcança autonomia suficiente para reformular, com suas próprias palavras, frases ou conceitos decorrentes de outros autores,

porém mantendo a mesma originalidade às ideias apresentadas. E isso pressupõe um grande desafio para a educação, e principalmente para a Filosofia.

Com isso, as habilidades de pensamento expostas por Lorieri e os demais conceitos sobre competências apresentados até aqui, servem como princípios para uma reflexão sobre essa proposta de ensino, a ser explorada na seção seguinte, além de outras características que constituem a organização curricular da disciplina de Filosofia, a partir da análise de documentos oficiais como: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, o Currículo de Filosofia do Estado de São Paulo e o Material de Apoio: Caderno do Professor e Caderno do Aluno.

3 A FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

O retorno da Filosofia ao Ensino Médio deve ser entendido como o reconhecimento da importância da disciplina para ampliar o significado e os objetivos sociais e culturais da educação. (SÃO PAULO, 2012, p. 115)

Esta seção tem por objetivo discorrer sobre alguns aspectos históricos quanto à presença da Filosofia no currículo escolar, bem como, as disposições que a organizam no Ensino Médio da atualidade, tendo como base os indicativos apresentados em documentos oficiais, tais como: as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), o Currículo de Ciências Humanas do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012) e o Material de Apoio: Caderno do Professor e Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014).

3.1 Filosofia no Currículo Escolar: breve histórico

O retorno da Filosofia, ocorrido de maneira gradual a partir de 2005 no Currículo do Ensino Médio, representa uma responsabilidade quanto à contribuição de seu ensino para a formação integral e cidadã de muitos jovens, que, tendo seu primeiro contato com esta disciplina ainda na educação básica, poderão experimentar um mundo de possibilidades que vai além dos bancos escolares, levando consigo conhecimentos filosóficos significativos para a vida, obtidos a partir da reflexão e sistematização de ideias e conceitos desenvolvidos durante as aulas.

Em um rápido pensamento, poderíamos até expressar a ideia sobre o seu retorno aos currículos escolares, simplesmente afirmando que a mesma conseguiu plenamente a atenção merecida: ser compreendida como uma disciplina essencial para a formação humana. Porém, contrariando essa proposição, ao longo dos tempos o que se verifica, é que a Filosofia sempre buscou e lutou para conquistar seu espaço e reconhecimento na educação brasileira que, outrora, foi ignorada em decorrência de aspectos ideológicos e políticos vivenciados pelo país, descartando seu propósito crítico, reflexivo e formativo nos ambientes escolares.

O limiar dos estudos filosóficos pode começar a ser percebido na educação brasileira logo no período colonial, mesmo que de modo ainda restrita, onde, segundo Pupin (2006, p. 27), “o ensino se dirigia aos chamados “homens bons”, ou seja, àqueles que pertenciam ao segmento senhorial e que detinham a propriedade da terra e da qual se excluía os índios, os negros e os pobres”, e que advinda com a Companhia de Jesus no século XVI, propunha o estudo da Filosofia e da Teologia junto às Humanidades, tendo como base as matrizes de pensamento de Aristóteles (384-322 a.C.) e de São Tomás de Aquino (1225-1274).

Posteriormente, no período imperial, o que se observou, de acordo com Pupin (2006, p. 36), foi que “sob a influência da penetração do positivismo, no Brasil, ocorre a reforma Paulino de Souza, em que novamente, no currículo, a ênfase maior é para as Ciências em detrimento das humanidades”. Tal fato evidencia que o pouco espaço que a Filosofia já ocupara nos currículos secundaristas acabara de ser reduzido, sendo substituída pelos estudos da Física, Química e História Natural.

Mesmo algumas décadas após a Proclamação da República em 1889, é percebido que a Filosofia ainda encontrava percalços em recolocar-se nos currículos escolares, pois, para Horn (2000, p. 18), “o ensino da filosofia, desde o Brasil colônia até hoje, nunca teve um lugar definido no currículo escolar. Somente a partir dos anos 30 essa matéria passou a disputar e ocupar seu espaço ao lado das outras disciplinas”. Sobre essa visão, percebe-se que houve um percurso tardio para que a mesma ocupasse lugar ao lado das demais disciplinas nos cursos regulares.

No quadro a seguir, podemos verificar nas décadas seguintes, como se deu alguns desdobramentos a respeito da Filosofia nos currículos escolares:

QUADRO 5 – Filosofia no currículo do século XX

Período	Principais Momentos
1932	Reforma Campos Introduziu novas disciplinas no currículo do ciclo complementar, como, por exemplo, psicologia e lógica, sociologia e história da filosofia.
1942	Reforma Capanema Representou certo avanço na luta pela implantação e presença efetiva da filosofia no currículo como disciplina obrigatória nas segundas e terceiras séries dos cursos clássico e científico.
1961	Lei n. 4.024/61 Na medida em que ficou sob a responsabilidade do Conselho Federal de Educação a indicação, para todos os sistemas do Ensino Médio, das disciplinas obrigatórias, em âmbito nacional, ficou sugerida como disciplina complementar do currículo, perdendo o caráter de

	obrigatoriedade.
1964	Golpe Militar Tornou-se uma mera disciplina optativa, com sua presença na grade curricular passando a depender da direção do estabelecimento de ensino, representando, do ponto de vista de se ensino, um claro retrocesso.
1971	Lei n. 5.692/71 (ensino de primeiro e segundo graus) Sob o signo do desenvolvimento realizou-se a inclusão de disciplinas técnicas no currículo, o que exigiu a exclusão de outras, a exemplo da filosofia.
1980	Discussões sobre o currículo de Filosofia em São Paulo A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo promoveu processos de discussão e elaboração do currículo de Filosofia do atual Ensino Médio, com a participação de universidades paulistas, publicando versões preliminares de propostas curriculares, ora retomadas.
1982	Lei n. 7.044/82, complementar a Lei n. 5.692/71 Intermediou o despojamento da formação de massa crítica no país, também reduzindo a carga horária de outras matérias que instigam à reflexão, como história. A filosofia, através da parte diversificada, continuava sendo concebida em todos os cursos de Segundo Grau como disciplina optativa para complementar o currículo pleno.
1996	Reconhecimento da Filosofia a partir da Lei nº 9.394/96 Os “conhecimentos filosóficos” foram reconhecidos pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como fundamentais ao exercício da cidadania. Porém, a lei não caracterizou objetivamente sua obrigatoriedade no currículo, ficando novamente na condição de disciplina complementar.

Nota: Organizado pelo autor, a partir de (HORN, 2000) e do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2012).

Como foi possível observar no quadro, diversos foram os momentos no qual a Filosofia perdera a oportunidade de se firmar como disciplina escolar em caráter obrigatório, dificultado ainda mais durante o período do regime militar, que impôs demasiadamente uma educação opressora, sem qualquer abertura para que as ideias pudessem ser dialogadas, o que mais uma vez veio a prejudicar o acesso e possibilidade de se exercer a reflexão e o pensamento filosófico nas escolas brasileiras.

Cabe lembrar também que, apesar da LDB 9394/96 representar um marco de extrema relevância para o reconhecimento da Filosofia, ainda não foi o suficiente para que a mesma atingisse o patamar desejado nos currículos escolares, fato este que poderíamos apelidar de “reconhecimento velado”, ou seja, é como se nos dissessem “reconhecemos, mas não lhe daremos o espaço devido para tal”.

Somente no ano de 2006 o tão sonhado desejo e necessidade de que a Filosofia se tornasse obrigatória no Ensino Médio, começou a se firmar, a partir do Parecer do CNE/CEB 38/2006, como lembra Rocha (2008, p. 25):

O ano de 2006 é um marco na história do ensino de Filosofia no nível médio. Culminando uma série de estudos e preparativos, no dia 7 de agosto, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CEB 38/2006 sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Com esse parecer ficou determinado que, no caso de escolas que adotam a organização curricular estruturada por disciplinas, “deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia”; o documento deu o prazo de um ano para as medidas necessárias para a inclusão dessas disciplinas. O parecer do CNE marca o início da discussão de propostas de trabalho, metodologias, explicitação de conteúdos, estratégias curriculares, etc.

Após diversas discussões colocadas em pauta no Parecer supracitado, foi no ano de 2008 em que realmente as mudanças se concretizaram quanto à estrutura curricular das escolas, promovendo, de fato, a inclusão legal da Filosofia e da Sociologia nas três séries do Ensino Médio por meio da Lei Federal nº 11.684/08, que alterou o art. 36 da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), tornando-as disciplinas obrigatórias nos currículos escolares do Brasil.

Sobre o episódio, Rodrigo (2009, p. 1) reforça:

No dia 2 de julho de 2008, o presidente da República em exercício, José Alencar, sancionou a lei que torna obrigatório o ensino de filosofia e sociologia nas escolas públicas e privadas de nível médio. Trinta anos após ser eliminada desse nível de ensino, a filosofia retorna a ele como disciplina obrigatória em âmbito nacional, com lugar garantido por força de lei. Sua reinserção no currículo de nível médio já vinha se processando desde 1980, mas em caráter muito precário e instável, na medida em que ficava na dependência de recomendação das Secretarias Estaduais de Educação e da opção dos diretores de escola.

Com isso, o ensino de filosofia, assim como o objetivo da própria disciplina no currículo escolar, cumpre a função de dialogar com ideias e possibilidades, oferecer caminhos para conduzir a aula a um espaço aberto aos questionamentos, às dúvidas, incertezas e descobertas, na medida em que os alunos possam também perceber as potencialidades de uma educação capaz de transformar e oportunizar um novo olhar da realidade.

Veremos a seguir como se deu o processo de reorganização do ensino e a adequação do Currículo no Estado de São Paulo, para que pudesse oportunizar aos alunos o acesso e estudo da disciplina de Filosofia.

3.2 Reorganização do Ensino e Implementação do Currículo Paulista

No ano de 2014, o Ensino Fundamental em regime de progressão continuada da rede pública de ensino do Estado de São Paulo passou a ser organizado em três ciclos, como consta no Art. 4º da Resolução SE Nº 53/2014, denominando-se como: Ciclo de Alfabetização (do 1º ao 3º ano), Ciclo Intermediário (do 4º ao 6º ano) e Ciclo Final (do 7º ao 9º ano).

O Ensino Médio, por sua vez, não sofreu alterações e continua com sua estrutura em regime seriado (1ª, 2ª e 3ª séries). De tal forma que, para estruturar o ensino, foi reformulada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, e encontra-se atualmente em vigência nas escolas públicas, uma Matriz Curricular Básica, contemplando as seguintes disciplinas/aulas apontadas no quadro a seguir:

QUADRO 6 – Matriz curricular básica do ensino médio no período diurno

	Área	Disciplina	SÉRIE		
			1ª	2ª	3ª
Base Comum Nacional	Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	L. Portuguesa e Literatura	5	5	5
		Arte	2	2	2
		Educação Física	2	2	2
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	5	5	5
		Biologia	2	2	2
		Física	2	2	2
		Química	2	2	2
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2
		Geografia	2	2	2
		Filosofia	2	2	2
		Sociologia	2	2	2
	Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2
Total de Aulas			30	30	30

Fonte: Reorganização do Ensino Fundamental e Médio (SÃO PAULO, 2012, p. 128).

São as 12 disciplinas apresentadas na matriz básica do Ensino Médio que compõem o atual Currículo do Estado de São Paulo (2012), implementado no ano de 2008 na rede pública de ensino, por meio do Projeto “São Paulo Faz Escola” e coordenado pela professora Maria Inês Fini, com o objetivo de possibilitar um direcionamento didático-pedagógico a fim de atender de maneira equitativa todas as escolas estaduais, unificando-se, assim, o trabalho docente.

O próprio Currículo (SÃO PAULO, 2012, p. 7) justifica a importância e o objetivo de sua inserção no ambiente escolar, quando afirma que sua proposta “pretendeu apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos”. Nesse aspecto, é compreensível dizer que o Currículo, por si só, não será considerado “o salvador da pátria”. Tal ação gera resultados qualitativos quando se insere em um conjunto maior de prioridades, haja vista que sua implantação pertence a uma política pública educacional, e que a mesma perpassa, obrigatoriamente, pela valorização profissional e formativa dos professores, estes que são os principais gestores do Currículo nas salas de aula.

Com essa ação, o Currículo Oficial passou a nortear o ensino paulista, juntamente com a disponibilização dos materiais de apoio, que se propõem a dar suporte na sala de aula para a execução das atividades previstas. No que se refere aos materiais de apoio ao Currículo (SÃO PAULO, 2012, p. 8), ou seja, Caderno do Professor e Caderno do aluno, ressalta-se que:

Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. Oferecem também sugestões de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividade extraclasse e estudos interdisciplinares.

Tais apontamentos nos levam a entender que o Currículo Paulista, ao sugerir as recomendações pedagógicas específicas para cada disciplina, garante um acesso mínimo a partir de recortes temáticos que deverão orientar o processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, pressupõe-se que a partir das Situações de Aprendizagem constantes nos materiais de apoio, torna-se imprescindível ao professor o planejamento das aulas e a busca por recursos e estratégias complementares para que o mesmo se concretize com maior amplitude, dentro e fora do espaço escolar. Essa ideia remete-nos a pensar que o Currículo não deve se tornar um documento estático, imutável e engessado, e sim algo que esteja em constante processo de formação e transformação, para professores e alunos.

Consta ainda no Currículo (SÃO PAULO, 2012, p. 7), a oferta de orientações para promover princípios e competências necessárias às exigências do

mundo contemporâneo, onde “o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares”. Tal fato revela que as mudanças ocorridas no acesso ao conhecimento no século XXI, são marcadas pela revolução tecnológica e pelos meios de comunicação, e que os mesmos devem ser fazer presentes no Currículo, a fim de oportunizar novos espaços que atendam as reais necessidades dos alunos.

No atual contexto educativo, a prioridade deve estar voltada para a qualidade da educação oferecida, para a ampliação e significação do tempo de permanência na escola, na inserção do jovem no mundo profissional, na democratização do acesso a uma educação inclusiva, no desenvolvimento pessoal e no aprimoramento das capacidades de agir, pensar e atuar no mundo.

Para tanto, o Currículo (SÃO PAULO, 2012, p. 10) reforça:

A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e para a transposição dessa aprendizagem em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais.

A ideia de autonomia presente na citação se converge muito com os pilares da educação propostos por Delors (1999): o aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, referenciados no capítulo anterior. Esses princípios dialogam com os propósitos da inserção da Filosofia no Currículo (SÃO PAULO, 2012, p. 26), pois:

[...] a Filosofia permite orientar reflexões para que os alunos compreendam melhor as relações histórico-sociais e, ao mesmo tempo, possam se inserir no universo subjetivo das representações simbólicas, contribuindo também para elevar a educação a um nível político-existencial que supere as meras transmissão e aquisição de conteúdos, feitas de modo mecânico e inconsciente.

Tal reflexão torna-se inspiradora, na medida em que favorece a importância da disciplina para o ensino comprometido com o diálogo, que supere os tradicionais meios de aquisição do conhecimento, e que possa valorizar o aluno a partir do contexto no qual está inserido, fazendo-o perceber que o estudo da Filosofia poderá orientá-lo a buscar, cada vez mais, uma educação melhor, que esteja preocupada com a sua forma de ser, de pensar e de existir.

O que percebemos nos currículos é o oposto da reflexão anterior, no sentido do pouco espaço e importância dado à área de Ciências Humanas em

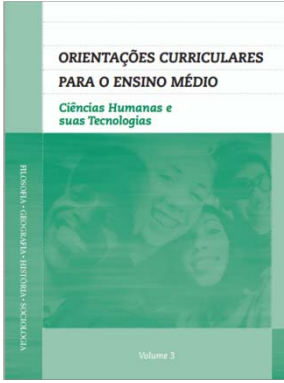
detrimento das demais áreas do conhecimento. Ou seja, a área de Ciências da Natureza e Matemática contabilizam, juntas, 11 aulas semanais, equiparando-se também à área de Linguagens, quando somada às 02 aulas de Língua Inglesa da Parte Diversificada. Por fim, em outrora, a chamada “Humanidades”, aparece com apenas 08 aulas, sendo 02 aulas para a Filosofia e para as demais disciplinas pertencentes a esta área do conhecimento.


Dessa forma, resta-nos questionar até quando os currículos escolares exaltarão o quão imprescindível é a Filosofia para a formação de jovens compromissados com novos olhares para a sociedade, para a política, para a ética, quando na verdade, o que vemos é o contrário: quanto mais ressaltam sua importância nos ambientes escolares, menos se preocupam em mudar o atual cenário educacional para lhe dar o devido valor.

3.3 Filosofia no Currículo do Estado de São Paulo

Procuramos realizar a análise da organização do ensino de Filosofia no Currículo do Estado de São Paulo sob a visão de cinco eixos norteadores: propósitos da disciplina, competências e habilidades, organização dos conteúdos, metodologia de ensino e de aprendizagem e proposta de avaliação. Para isso, foram consultados quatro documentos oficiais, a fim de verificar possíveis diálogos entre os mesmos. São eles:

QUADRO 7 – Apresentação dos documentos

Documentos	Características
 <p>The image shows the cover of a curriculum guide. The title is 'ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO' in bold, followed by 'Ciências Humanas e suas Tecnologias' in a smaller font. At the bottom, it says 'Volume 3'. The cover has a green and white color scheme with a faint background image of people.</p>	<p>Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006)</p> <p>Constituem uma importante referência aos Sistemas Estaduais de Educação, pois sugerem abordagens mínimas que devem ser levadas em consideração quanto à estrutura dos currículos escolares no que concerne às disciplinas que compõem o Ensino Médio atualmente. O documento foi redigido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.</p>

	<p>Currículo de Ciências Humanas (SÃO PAULO, 2012)</p> <p>Apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Com isso, a área de Ciências Humanas tem como principais inspirações no Currículo as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia.</p>
	<p>Material de Apoio: Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014)</p> <p>São dois volumes por série e seu propósito é apoiar os professores no planejamento das aulas, explorando as competências e habilidades necessárias que comportam a construção do saber e a apropriação dos conteúdos das disciplinas, além de permitir uma avaliação constante das práticas metodológicas em sala de aula, objetivando a diversificação do ensino.</p>
	<p>Material de Apoio: Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014)</p> <p>São dois volumes por série e o objetivo principal deste Caderno é contribuir para a realização de bons encontros, reflexão e debate entre os alunos, as diversas realidades e a Filosofia. Para tanto, foram selecionados alguns temas, textos e atividades que propiciarão a apreensão de um conjunto de saberes para que se compreenda a Filosofia mais de perto.</p>

Nota: Organizado pelo autor.

3.3.1 Propósitos da Disciplina

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) reforçam que a Filosofia, juntamente com outras disciplinas, deverá contribuir para o pleno desenvolvimento do educando e que ela, enquanto componente curricular do Ensino Médio deve oportunizar o encontro com a cidadania e a oferta de um ensino de qualidade, tendo como principal papel, formar e articular noções mais duradouras frente à volatilidade advinda das informações. Ainda lembra que, é esperado do profissional da área, peculiaridades de sua formação quanto ao caráter plural e

diverso, enfatizando o pressuposto de que não existe uma Filosofia, mas Filosofias, e que isso não deve restringir o papel de formador do professor.

Na mesma linha, faz referências (BRASIL, 2006, p. 29) aos objetivos da Filosofia no Ensino Médio, afirmando que “ela é parte de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações”. Dessa forma, a formação do aluno será contemplada de forma mais ampla, e com conhecimentos mais abrangentes, o que poderá contribuir para que o mesmo consiga constituir seu próprio conjunto de opiniões e aprimorar-se enquanto ser humano, buscando o sentido real das coisas que o cerca.

O Currículo de Ciências Humanas (SÃO PAULO, 2012) por sua vez, pretende promover o trabalho educativo de maneira interdisciplinar, fazendo com que a interpretação e, conseqüentemente a compreensão dos fatos torne-se acessível, para que ensina e para quem aprender. Atribui-se, então, que o processo conjunto entre a Filosofia, a Sociologia, a História e a Geografia, sirva como parâmetro ao pleno entendimento do aluno quanto às relações humanas e o meio em que vive, atribuindo sentido às formas em que se relaciona consigo e com o outro. Nesse contexto, a Filosofia visa contemplar os valores necessários ao exercício da cidadania, bem como, retrata que “são decisivas as influências que o aluno armazena dos ambientes sociais por ele frequentados cotidianamente, em especial a família” (SÃO PAULO, 2012, p. 115).

Com isso, verifica-se que ambos os documentos mantém uma estreita relação quanto aos “propósitos da disciplina”, pois indicam como uma das finalidades primeiras da Filosofia, fazer com que os alunos retomem a concepção dos direitos e deveres enquanto cidadãos, e que os mesmos possam se tornar pessoas atuantes e responsáveis diante das situações do cotidiano, o que caracteriza um espaço essencial desta disciplina no ambiente escolar para promover discussões acerca dos assuntos que envolvam a vida social e política.

3.3.2 Competências e Habilidades

As Orientações Curriculares afirmam que para se alcançar os objetivos propostos ao ensino da Filosofia, citados anteriormente, faz-se necessário o

desenvolvimento de competências e habilidades específicas, e que são compostas a partir de três grupos (BRASIL, 2006, p. 33-34), distribuídas da seguinte forma:

QUADRO 8 – Competências e habilidades em filosofia

Competências	Habilidades
Representação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Ler textos filosóficos de modo significativo; • Ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros; • Elaborar por escrito o que foi aprendido de modo reflexivo; • Debater e tomar uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.
Investigação e Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> • Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.
Contextualização sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

Nota: Organizado pelo autor.

No Currículo de Ciências Humanas, a autonomia no processo de ensino é norteada a partir do exercício de princípios engajados a um currículo comprometido com o seu tempo (SÃO PAULO, 2012, p. 12-20), princípios estes, que estão vinculados à apreensão de competências, assim concebidas:

QUADRO 9 – Princípios das competências no currículo

Competências	Concepções
Leitura e Escrita	A leitura e a produção de textos são atividades permanentes na escola, no trabalho, nas relações interpessoais e na vida.
Aprender	Adota como competências para aprender aquelas que foram formuladas no referencial teórico do ENEM (1998): <ul style="list-style-type: none"> • Dominar a norma-padrão da Língua Portuguesa; • Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento; • Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações; • Relacionar informações e conhecimentos para construir argumentação; • Recorrer aos conhecimentos para realizar intervenção solidária na realidade.
Referência	O aluno poderá fazer a leitura crítica do mundo, questionando-o para melhor compreendê-lo, compartilhando ideias.

Nota: Organizado pelo autor.

Pode-se, neste momento, afirmar que existe uma correspondência entre os três grupos de competências presentes nos dois documentos, pois a competência de leitura e escrita converge ações do grupo de representação e comunicação; a competência para aprender leva em consideração atividades articulada às diversas formas de conhecer, associando-se a competência de investigação e compreensão e a competência como referência pressupõe a própria independência de pensamento a partir do meio em que se insere o sujeito, ou seja, a contextualização sociocultural.

Com isso, a partir dos três princípios de competências, comum a todas as áreas do conhecimento constantes no Currículo do Estado de São Paulo, as mesmas possuem o caráter de dialogar com as habilidades específicas de cada disciplina. Estas, por sua vez, quando sugeridas na disciplina de Filosofia, se constituem por ações de âmbito prático, reflexivo e conceitual, ou melhor dizendo, ações que permeiam a investigação, o raciocínio, a formação de conceitos e a tradução, segundo Lorieri (2002).

QUADRO 10 – Habilidades em filosofia no currículo paulista

1ª Série do Ensino Médio	
1º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar movimentos associados ao processo de conhecimento. • Identificar informações em textos filosóficos. • Reconhecer manifestações históricas e sociais do pensamento filosófico. • Relacionar questões atuais a questões da História da Filosofia. • Expressar conceitos relativos ao funcionamento do intelecto.
2º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Criticar a concepção de conhecimento científico como verdade absoluta. • Refletir sobre o conceito de alteridade para análise de diferentes Culturas. • Relacionar práticas de cidadania ao respeito às diferenças. • Discutir a condição estética e existencial dos seres humanos. • Questionar o conceito de etnocentrismo na relação de diferentes culturas. • Discutir a relação entre cultura e natureza.
3º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Expressar escrita e oralmente o conceito de Estado. • Construir argumentos que expressem reflexão crítica sobre o Estado. • Identificar e discutir problemas do Estado brasileiro. • Analisar a relação entre Estado e sociedade. • Analisar o mundo do trabalho e da política a partir de teorias filosóficas.
4º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a condição de pobreza material como questão social. • Analisar a questão da pobreza no âmbito da reflexão sobre justiça social.

<ul style="list-style-type: none"> • Expressar escrita e oralmente a relevância dos direitos humanos. • Identificar diferentes conceitos de democracia e relação com a igualdade. • Reconhecer e planejar práticas de participação política. • Identificar e discutir fenômenos históricos, sociais, culturais e artísticos. • Identificar, selecionar e problematizar informações em textos filosóficos. • Elaborar textos-síntese a partir dos conteúdos filosóficos estudados. • Relacionar informações para construir argumentação consistente.
2ª Série do Ensino Médio
1º Bimestre <ul style="list-style-type: none"> • Questionar a realidade social e planejar ações de intervenção solidária. • Identificar conceitos de liberdade com base em teorias filosóficas. • Relacionar liberdade à solidariedade. • Relacionar ética e moral.
2º Bimestre <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a ética na perspectiva do indivíduo. • Refletir sobre as perspectivas de pertencimento e de responsabilidade. • Identificar diferentes concepções de indivíduo. • Identificar as subjetividades como resultado de construção social. • Identificar processos sociais merecedores de crítica. • Expressar o conceito de indústria cultural e alienação moral.
3º Bimestre <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e criticar práticas de humilhação social. • Construir argumentação crítica sobre as práticas sociais de discriminação. • Analisar diferenças e igualdades entre homens e mulheres. • Identificar e questionar práticas de racismo. • Expressar a relevância da educação para a superação de preconceitos.
4º Bimestre <ul style="list-style-type: none"> • Expressar sobre o avanço tecnológico e o pensamento tecnicista. • Discutir questões do campo da Bioética. • Identificar e problematizar valores sociais e culturais da sociedade. • Identificar, selecionar e problematizar informações em textos filosóficos. • Elaborar textos-síntese a partir dos conteúdos filosóficos estudados. • Relacionar informações para construir argumentação consistente.
3ª Série do Ensino Médio
1º Bimestre <ul style="list-style-type: none"> • Identificar situações de preconceito e em relação à Filosofia. • Reconhecer a dimensão política do preconceito diante da Filosofia. • Elaborar hipóteses e questões a partir das leituras e debates realizados. • Identificar a presença da Filosofia no cotidiano. • Estabelecer distinção entre o filosofar espontâneo e o próprio filosofar. • Identificar características da Filosofia como reflexão. • Distinguir diferenças e aproximações entre linguagem e língua. • Relacionar pensamento, linguagem e língua.
2º Bimestre <ul style="list-style-type: none"> • Identificar marcas dos discursos filosófico, mitológico e religioso. • Elaborar hipóteses e questões a partir de leituras e debates realizados. • Identificar situações de desigualdade social, sobretudo no Brasil. • Reconhecer o caráter ingênuo de explicações aceitas pelo senso comum.

<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir o conceito de desigualdade presente em Platão e em Rousseau. • Questionar o papel social do Estado e das leis.
3° Bimestre <ul style="list-style-type: none"> • Distinguir diferentes concepções sobre a ideia de liberdade. • Relacionar liberdade à política com mediação do conceito de democracia. • Elaborar hipóteses e questões a partir de leituras e debates realizados. • Discutir a liberdade, a partir de diferentes entendimentos sobre o ser livre. • Relacionar liberdade à solidariedade em uma sociedade democrática.
4° Bimestre <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o tema felicidade no contexto da contribuição filosófica. • Distinguir relações mantidas por diferentes culturas com a felicidade. • Distinguir abordagens pessoais e sociais a respeito da ideia de felicidade. • Ler, compreender e interpretar textos filosóficos. • Elaborar hipóteses e questões a partir de leituras e debates realizados. • Identificar diferentes conceitos de felicidade, com questões sobre ser feliz. • Relacionar a ideia de felicidade a uma ética solidária.

Nota: Organizado pelo autor, a partir do Currículo (SÃO PAULO, 2012, p. 120-131), com adaptações.

Como é possível perceber no quadro anterior, num primeiro momento, as habilidades por si só não possuem uma representatividade ou valor expressivo para o currículo. Porém, quando agrupadas, as habilidades descritas nas três séries do Ensino Médio constituem-se em 14 ações diferentes a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo das aulas.

Dessa forma, ao nos depararmos com as habilidades presentes no currículo, é preciso compreendê-las de forma integrada. Para tanto, a fim de entendermos o real sentido de sua inserção na estrutura curricular, bem como sua contribuição para o ensino de Filosofia, é pertinente que façamos um paralelo das habilidades descritas no Currículo (SÃO PAULO, 2012), com os grupos de habilidades básicas do pensamento propostas por Lorieri (2002).

QUADRO 11 – Habilidades do pensamento e do currículo

Habilidades do Pensamento	Habilidades do Currículo
Investigação	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar hipóteses • Questionar • Reconhecer
Raciocínio	<ul style="list-style-type: none"> • Criticar • Discutir • Distinguir • Identificar • Refletir • Relacionar

Formação de Conceitos	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar • Construir • Expressar • Sintetizar (elaborar textos-síntese)
Tradução	<ul style="list-style-type: none"> • Ler, compreender e interpretar

Nota: Organizado pelo autor.

No processo de agrupamento apresentado no quadro acima, verifica-se que o desenvolvimento das habilidades presentes no Currículo (SÃO PAULO, 2012), quando dispostas nos respectivos níveis de abordagem indicados por Lorieri (2002), adquire um sentido próprio para o ensino de Filosofia, que por sua vez, deverão ser apropriadas e adequadas gradualmente, a partir das diversas situações propostas nas aulas.

Nesse sentido, Lorieri (2002, p. 123) reforça:

As habilidades de pensamento não são utilizadas, por nós, uma de cada vez. São utilizadas em grupos e de forma articulada e integrada. Não todas de uma vez, mas em agrupamentos de habilidades, dependendo dos desafios de cada situação em que estejamos envolvidos.

Dessa forma, apreender uma competência implica na capacidade de desenvolver habilidades e articulá-las de maneira integrada em cada situação de aprendizagem proposta.

3.3.3 Organização dos Conteúdos

A fim de contemplar os três grupos de competências expostos anteriormente, bem como as habilidades desenvolvidas em cada um deles, são apontados 30 temas referentes à organização dos conteúdos que poderão ser trabalhados em sala de aula, porém, sem especificar a correspondência de cada tema à respectiva série do Ensino Médio. Estão dispostos nas Orientações Curriculares (BRASIL, 2006, p. 34-35) da seguinte forma:

QUADRO 12 – Conteúdos dispostos nas Orientações Curriculares

Temas em Filosofia
<ol style="list-style-type: none"> 1. Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia; 2. Validade e verdade; proposição e argumento; 3. Falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma; 4. Quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas; 5. Tabelas de verdade; cálculo proposicional; 6. Filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade; 7. Teoria das ideias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade; 8. A política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles; 9. A ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas; 10. Conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica; 11. Verdade, justificação e ceticismo; 12. O problema dos universais; os transcendentais; 13. Tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino; 14. Teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino; 15. A teoria das virtudes no período medieval; 16. Provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico; 17. Teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; ideias; causalidade; indução; método; 18. Vontade divina e liberdade humana; 19. Teorias do sujeito na filosofia moderna; 20. O contratualismo; 21. Razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito; 22. Éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito; 23. Idealismo alemão; filosofias da história; 24. Razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã; 25. Crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger; 26. Fenomenologia; existencialismo; 27. Filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena; 28. Marxismo e Escola de Frankfurt; 29. Epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica; 30. Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze.

Nota: Organizado pelo autor.

As 30 temáticas abordadas possibilitam um ponto de referência para que futuras propostas curriculares venham a se estruturar, indicando os assuntos de forma ampla e que terão seus desdobramentos de acordo com as demandas educacionais de cada sistema de ensino. Pensando-se nesse aspecto, o Currículo de Ciências Humanas (SÃO PAULO, 2012, p. 120-131) selecionou os conteúdos básicos a serem contemplados ao longo do Ensino Médio e os organizou bimestralmente, nas respectivas séries, como apresentado no quadro:

QUADRO 13 – Conteúdos básicos em filosofia no ensino médio

1ª Série do Ensino Médio	
1º Bimestre	Por que estudar Filosofia? As áreas da Filosofia
2º Bimestre	A Filosofia e outras formas de conhecimento <ul style="list-style-type: none"> • Mito, Cultura, Religião, Arte, Ciência
3º Bimestre	Introdução à Filosofia Política Teorias do Estado <ul style="list-style-type: none"> • Socialismo, anarquismo e liberalismo
4º Bimestre	Filosofia Política <ul style="list-style-type: none"> • Democracia e cidadania: origens, conceitos e dilemas • Desigualdade social e ideológica • Democracia e justiça social • Os direitos humanos • Participação política
2ª Série do Ensino Médio	
1º Bimestre	Introdução à ética <ul style="list-style-type: none"> • O eu racional • Autonomia e liberdade
2º Bimestre	Introdução à Teoria do Indivíduo <ul style="list-style-type: none"> • John Locke, Jeremy Bentham e Stuart Mill Tornar-se indivíduo <ul style="list-style-type: none"> • Paul Ricoeur e Michel Foucault Conduas massificadas Alienação moral
3º Bimestre	Filosofia, Política e Ética <ul style="list-style-type: none"> • Humilhação, velhice e racismo • Homens e mulheres • Filosofia e educação
4º Bimestre	Desafios éticos contemporâneos <ul style="list-style-type: none"> • A Ciência e a condição humana Introdução à Bioética
3ª Série do Ensino Médio	
1º Bimestre	O que é Filosofia? <ul style="list-style-type: none"> • Superação de preconceitos em relação à Filosofia e definição e importância para a cidadania O homem como ser de natureza e de linguagem
2º Bimestre	Características do discurso filosófico <ul style="list-style-type: none"> • Comparação com o discurso religioso O homem como ser político A desigualdade entre os homens como desafio da política
3º Bimestre	Características do discurso filosófico <ul style="list-style-type: none"> • Comparação com o discurso científico Três concepções de liberdade <ul style="list-style-type: none"> • Libertarismo, determinismo e dialética
4º Bimestre	Características do discurso filosófico <ul style="list-style-type: none"> • Comparação com o discurso da literatura Valores contemporâneos que cercam o tema da felicidade e das dimensões pessoais e sociais da felicidade

Nota: Organizado pelo autor.

Analisando-se os conteúdos básicos do Currículo Paulista percebe-se que todos eles, de uma forma ou de outra, estão inseridos nas 30 temáticas disponibilizadas pelas Orientações Curriculares, o que era de se supor, tendo em vista a amplitude de possibilidades para que se fizessem as adequações pertinentes por cada Secretaria Estadual de Educação.

Esses mesmos conteúdos foram subdivididos no Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), contemplados pro meio de recortes temáticos que sugerem possíveis direcionamentos ao trabalho docente a partir de Situações de Aprendizagem, sendo que:

[...] as Situações de Aprendizagem dos Cadernos de Filosofia do programa São Paulo faz escola são propostas para subsidiá-lo, ou seja, não se configuram como uma camisa de força, mas sim como sugestões. Cabe destacar a valorização do docente como educador e mediador para estabelecer a relação entre os filósofos e os estudantes. Este caderno, portanto, depende diretamente da sua atuação.

Assim, o material de apoio não pretende limitar e muito menos acomodar o professor no processo de ensino, pois este possui papel fundamental no planejamento dos conteúdos e quais abordagens são pertinentes que se faça no decorrer das aulas.

As Situações de Aprendizagem (SÃO PAULO, 2014, p. 7-8) estão organizadas em dois volumes, sendo que cada volume contempla os conteúdos básicos que deverão se trabalhar ao longo do semestre letivo nas respectivas séries do Ensino Médio:

QUADRO 14 – Situações de Aprendizagem

1ª Série do Ensino Médio	
Volume 1 – 1º Semestre	Volume 2 – 2º Semestre
1. Criando uma imagem crítica da Filosofia; 2. Como funciona o intelecto? Introdução ao empirismo e ao criticismo; 3. Instrumentos de pesquisa em História da Filosofia; 4. Áreas da Filosofia; 5. Introdução à Filosofia da Ciência; 6. Introdução à Filosofia da Religião: Deus e a Razão; 7. Introdução à Filosofia da Cultura:	1. O Estado; 2. O Estado, os Poderes e as leis; 3. Dois modelos de Estado: liberal e anarquista; 4. Capitalismo segundo Marx; 5. Desigualdade social e ideologia; 6. Democracia e justiça social; 7. Os Direitos Humanos; 8. Participação política.

Mito e Cultura; 8. Introdução à Filosofia da Arte: Nietzsche.	
2ª Série do Ensino Médio	
1. O Eu racional; 2. Introdução à Ética; 3. A liberdade; 4. Autonomia; 5. Introdução à Teoria do Indivíduo; 6. Tornar-se indivíduo; 7. Condutas massificadas; 8. Alienação moral.	1. O envelhecimento na sociedade contemporânea; 2. Filosofia e racismo; 3. Filosofia e as relações de gênero; 4. Filosofia e educação; 5. Introdução à bioética; 6. A técnica; 7. A condição humana e a banalidade do mal.
3ª Série do Ensino Médio	
1. O preconceito em relação à Filosofia; 2. Filosofia como atividade reflexiva e sua importância para o exercício da cidadania; 3. A condição animal como ponto inicial no processo de compreensão sobre o homem; 4. A linguagem e a língua como características que identificam a espécie humana; 5. Filosofia e Religião; 6. O homem como ser político; 7. Platão e a justa desigualdade; 8. A desigualdade segundo Rousseau.	1. Filosofia e Ciência; 2. O libertarismo; 3. O determinismo; 4. A concepção dialética da liberdade; 5. Filosofia e Literatura; 6. A felicidade segundo o estoicismo e o epicurismo; 7. Ser feliz é preciso; 8. Felicidade e compromisso: consigo e com o outro.

Nota: Organizado pelo autor.

Pensando-se nas Situações de Aprendizagem (recortes temáticos) selecionados para distribuir os conteúdos de Filosofia no Currículo Paulista (2012), bem como no Caderno do Professor (2014), é possível afirmar que alguns temas não são de exclusividade da Filosofia, tais como: política, democracia, desigualdade e direitos humanos, ou seja, poderiam ser estudados também em outras disciplinas.

Entretanto, ao retomarmos que o propósito geral do Currículo de Ciências Humanas é fazer com que a interdisciplinaridade se sobressaia nas disciplinas pertencentes a essa mesma área de conhecimento, torna-se compreensível, até certo ponto, que tais assuntos estejam disponíveis para serem estudados na perspectiva da Filosofia, o que não anula o estudo do mesmo tema a partir de outros enfoques próprios, sejam eles históricos, sociológicos e geográficos.

Outro ponto a ser observado, e este serve tanto para a organização dos conteúdos quanto para o desenvolvimento das respectivas habilidades, é que, em um ano letivo, a previsão da carga horária para a disciplina de Filosofia é de 80 horas, tendo em vista a disponibilidade de estudos de apenas duas aulas semanais.

Nesse aspecto, há de se reforçar que, até seria possível cumprir o mínimo previsto no plano curricular, porém, o pouco tempo disponibilizado não permite espaço para os aprofundamentos que se fizerem necessários em determinados momentos. Consequentemente, a qualidade das aulas bem como das discussões surgidas, estarão comprometidas, o que revela mais uma vez que não só a Filosofia, como também as Ciências Humanas ainda estão em último plano nos currículos escolares.

Contudo, cabe-nos refletir ainda que tais conteúdos presentes no Currículo, bem como no Caderno do Professor, representam apenas alguns recortes temáticos disponibilizados a partir de uma amplitude riquíssima presente na história da filosofia. Sendo assim, é preciso que se compreenda que a Filosofia não deve se resumir apenas a esses recortes ou temas selecionados, necessitando que o leque seja ampliado (mesmo com todos os percalços que encontramos) e possa percorrer outras possibilidades além das apresentadas no documento.

Nesse sentido, entendemos que não se pode haver uma espécie de resistência ou contentação com os temas selecionados para serem abordados em sala de aula. E é preciso que isso esteja claro para o professor, caso contrário, as aulas se limitarão ao puro reducionismo do conhecimento, e não aos novos questionamentos e possibilidades, que é o propósito primeiro da disciplina.

3.3.4 Metodologia de Ensino e de Aprendizagem

Quanto à metodologia de ensino, as Orientações Curriculares (BRASIL, 2006) afirma que é preciso considerar as especificidades do ensino da disciplina, onde a aula dialógica, por muitas vezes, é o principal apoio na formação de debates e trabalhos em grupos, além de indicar a utilização de livros didáticos e apostilas como suporte para se trabalhar com textos.

Nesse mesmo sentido, o Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014, p. 5) aponta que a metodologia a ser adotada em cada Situação de Aprendizagem poderá ser composta por cinco momentos distintos durante a aula, fazendo com que

o ensino seja abordado com base no diálogo e nas discussões, proponentes essenciais para a disciplina de Filosofia, e que pode ser visto no esquema a seguir:

QUADRO 15 – Caderno do professor: abordagem dialógica

Metodologia de Ensino	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir os alunos e ser ouvido por eles; 2. Dialogar com base no que se ouve na sala de aula e se lê nos textos filosóficos; 3. Ler com os alunos e promover ou provocar a leitura investigativa; 4. Refletir e fazer que eles coloquem suas vidas em meio à discussão filosófica; 5. Finalmente, escrever, como forma de expressão dessa reflexão. 	

Nota: Organizado pelo autor.

Torna-se perceptível que a proposta dialógica visa garantir ao professor um trabalho didático-pedagógico que favoreça uma maior participação e envolvimento dos alunos durante as aulas, criando-se um espaço colaborativo. Sendo assim, os cinco momentos podem ser associados a cinco etapas do processo de aprendizagem:

- **Ouvir:** Corresponde a etapa de “*sondagem e sensibilização*”, entendida como sendo a introdução do assunto, o que geralmente ocorre por meio de perguntas que possibilitam a reflexão do aluno.
- **Dialogar:** Este processo é percebido a partir da “*problematização*” do tema, possibilitada pela utilização de textos de apoio que possam gerar discussões coletivas.
- **Ler:** Indica o momento da “*contextualização*”, ou seja, de compreender e interpretar informações a partir da leitura e análise de textos filosóficos, tabelas, esquemas, garantindo-se a assimilação do assunto.








- **Refletir:** Revela a “*aprendizagem significativa*”, sugerindo que o aluno possa retomar anotações ou ideias discutidas anteriormente, criando um suporte para criar suas próprias concepções.
- **Escrever:** Pressupõe a “*sistematização do conhecimento*” por meio de registros realizados pelo aluno nos exercícios propostos.

O Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014, p. 6) também reforça a importância de se esquematizar o processo de estudos levando-se em conta o protagonismo dos alunos durante as aulas, o que coincidirá com as habilidades a serem desenvolvidas e já citadas anteriormente, quando afirma que:

Os temas deste Caderno devem ser estudados principalmente com base na análise de textos – leitura, interpretação, compreensão, síntese, associação, classificação, comparação, organização, caracterização, estabelecimento de relações e conclusão – e na realização de pesquisas extraclasse. É essencial sempre valorizar a participação dos alunos em sala.

Compatível ao Caderno do Professor, o Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014, p. 5) propõe-se a abordar uma metodologia de aprendizagem dinâmica e de fácil entendimento ao aluno, indicando qual será a ação pretendida em uma determinada situação de estudo e localizando-o sobre como deverá se dar a sua participação durante a aula, orientando-se a partir das seguintes atividades:

QUADRO 16 – Caderno do aluno: atividades participativas

Metodologia de Aprendizagem			
 Para começo de conversa	 Leitura e análise	 Você aprendeu?	 Lição de casa
 Para saber mais	 Pesquisa individual	 Pesquisa em grupo	 Pesquisa de campo

Nota: Organizado pelo autor.

Os ícones possuem as seguintes representatividades nas atividades:

- **Para começo de conversa:** Sugere alguns questionamentos sobre o conhecimento prévio dos alunos a respeito da temática proposta.

- **Leitura e análise:** Apresenta um texto que servirá como suporte para o entendimento e contextualização da aula.
- **Você Aprendeu:** Propõe exercícios para retomar ou relembrar pontos importantes discutidos ao longo da situação de aprendizagem estudada.
- **Lição de casa:** Oferece um trabalho complementar extraclasse para que o aluno desenvolva mais autonomia nos estudos.
- **Para saber mais:** Sugere algumas referências eletrônicas (sites) e bibliográficas (textos, livros) para aperfeiçoar o assunto da aula.
- **Pesquisa individual:** Propõe-se a trabalhar com a noção de conceitos durante a aula, uma espécie de vocabulário com palavras-chave que serão utilizadas no decorrer dos estudos.
- **Pesquisa em grupo:** Pressupõe uma atividade ou trabalho que amplie a capacidade de discussão coletiva entre os alunos.
- **Pesquisa de campo:** Indica uma ação extraclasse que funcionará como suporte ou prolongamento do tema proposto na aula.

Com as estratégias e recursos metodológicos apresentados, pretende-se que ocorra uma participação ativa na formação do jovem e uma capacidade de dialogar com as demais áreas do conhecimento, não perdendo de vista as características próprias da Filosofia.

Com isso, cabe ainda lembrar que as Orientações Curriculares (BRASIL, 2006, p. 36) sugerem alternativas de aprendizagem, tais como “o uso de seminários realizados pelos alunos, pesquisas bibliográficas e, mais ocasionalmente, o uso de música, poesia, literatura e **filmes** em vídeo para sensibilização quanto ao tema a ser desenvolvido”.

Assim, os conteúdos e habilidades descritos nos quadros servirão como base para a sugestão dos filmes a serem utilizados em sala de aula com o auxílio dos roteiros pedagógicos, que serão indicados posteriormente no capítulo 5.

3.3.5 Proposta de Avaliação

Quanto ao processo avaliativo, as Orientações Curriculares (BRASIL, 2006, p. 36) não apresentam uma proposta específica para o ensino de Filosofia,

porém insiste que “para que o aluno desenvolva as competências esperadas ao final do ensino médio, não pode haver uma separação entre conteúdo, metodologia e formas de avaliação”. Fica claro, que mesmo não citando um instrumento ou processo próprio para a Filosofia, ressalta-se a importância de avaliar o aluno dentro da perspectiva de aula trabalhada, buscando alguma forma de registrar a participação do aluno.

Pelo fato da Filosofia trabalhar basicamente com a subjetividade em seus questionamentos e diálogos durante as aulas, é preciso que, de alguma forma, o professor possa considerar estratégias que possibilitem o registro da oralidade, visto que a aula se dá pela abordagem dialógica.

Com isso, o Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014, p. 6) cita:

A avaliação só se reveste de significado se for capaz de proporcionar o aprimoramento das atividades pedagógicas, tanto por parte do professor quanto do aluno. Trata-se de um momento de reflexão para ambos e deve fazer parte do processo de aprendizagem. Os procedimentos de avaliação visam, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de leitura, reflexão e escrita, fundamentada em conteúdos conceituais da Filosofia. Além disso, tais conteúdos devem se constituir como instrumentos para desenvolver conteúdos procedimentais e atitudinais, pois esta proposta está comprometida com uma escola que promove o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos – o que inclui a formação de cidadãos críticos e participativos, comprometidos com o universo social em que estão inseridos.

Percebe-se, então, que o eixo estruturante de avaliação e, ao mesmo tempo de autoavaliação, para o professor e para o aluno, fundamenta-se na leitura, reflexão e escrita, juntamente com o desenvolvimento das competências e habilidades próprias da Filosofia. O próprio Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014) aponta o item “Você Aprendeu?”, indicado anteriormente na metodologia de aprendizagem, como uma proposta de registro a ser feita após as discussões e reflexões geradas acerca dos conteúdos estudados.

Percebemos que a Filosofia ainda encontra desafios a serem superados, seja pelo pouco espaço que ocupa nos currículos ou pela própria organização do seu ensino. Quanto ao Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2012) e seu Material de Apoio: Caderno do Professor e do Aluno (SÃO PAULO, 2014), é perceptível que muitas de suas peculiaridades estão norteadas nas Orientações Curriculares (BRASIL, 2006).

Entretanto, entendemos que a Proposta Curricular de Filosofia não pode se configurar como um documento pronto e acabado, a fim de que seja aplicado de forma obrigatória e mecânica, sem qualquer relação com a realidade dos agentes envolvidos no processo educativo, no caso, professor e aluno.

Nessa perspectiva, é fundamental que se perceba o currículo como um instrumento mobilizador para o conhecimento, e isso pressupõe ampliar as estratégias de ensino, ampliar os horizontes filosóficos, seja por meio da própria história da filosofia ou através de novas abordagens que venham suscitar no aluno o espírito questionador, crítico e reflexivo esperado pela Filosofia e também diante do próprio currículo que se apresenta.

4 O FILME COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE FILOSOFIA

Do mesmo modo como temos buscado criar, nos diferentes níveis de ensino, estratégias para desenvolver o interesse pela literatura, precisamos encontrar maneiras adequadas para estimular o gosto pelo cinema. (DUARTE, 2009, p. 72)

Esta seção se ocupará em caracterizar a apropriação do Cinema no contexto educativo, refletindo sobre a sua utilização enquanto recurso didático, e no contexto filosófico, ressaltando as contribuições no processo de sensibilização dos alunos. Nesse sentido, será referenciado o Projeto “O Cinema vai à Escola”, criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que se propõe a disponibilizar um acervo cinematográfico para utilização em atividades curriculares. Na sequência, retratar-se-á a importância dos roteiros de aula ao planejar o uso de filmes no ambiente escolar, dispondo da elaboração dos mesmos para apoiar o ensino de Filosofia em consonância com o Currículo Paulista.

4.1 Cinema na Sala de Aula: contexto educativo e filosófico

Haja visto que o atual cenário educacional encontra-se em constante processo de formação e transformação, não é difícil percebermos a necessidade dos professores em buscar novas estratégias e formas de adequar o ensino à realidade dos alunos, utilizando-se para isso de formas, métodos, materiais e recursos dos mais diversos possíveis, no intuito de que a aprendizagem possa ser contemplada.

Mesmo o Cinema sendo considerado um dos recursos didáticos que se faz presente nos ambientes escolares, sua apropriação na sala de aula ocorre de maneira progressiva, tendo em vista que pouco mais de um século após o seu surgimento, a utilização de filmes para fins pedagógicos ainda é um desafio para a educação.

Nesse sentido, é importante lembrar que o nascimento do Cinema ocorreu no final do século XIX quando os irmãos Auguste e Louis Lumière, em 1895, apresentaram o cinematógrafo no Salão Grand Café em Paris. Com as evoluções

permitidas pelo tempo, o Cinema foi aderindo a uma variedade de linguagens compartilhadas com as demais artes, pois, segundo Thiel (2009, p. 16):

O cinema é conhecido como a sétima arte porque, além de suas características peculiares, associa elementos da literatura, da música, da arquitetura, das artes cênicas. Ao tratarmos da recepção, leitura e interpretação de filmes, é importante lembrarmos que esses são textos, tecidos com diversos elementos visuais, verbais, sonoros, arranjados de acordo com técnicas específicas. Portanto, os objetos fílmicos devem ser lidos e analisados a partir de suas especificidades, o que nos conduz à necessidade de conhecermos os elementos constitutivos da arte cinematográfica.

Thiel nos mostra que a interpretação fílmica é desencadeada por um conjunto de elementos que, quando associados, produzem significado e permite ao espectador a elaboração de um conceito. Nessa perspectiva, é preciso reconhecer o Cinema como uma nova linguagem a ser explorada para fins educativos.

Napolitano (2009, p. 11) afirma:

O cinema pode ser considerado uma “nova” linguagem centenária, pois apesar de haver completado cem anos em 1995 a escola o descobriu tardiamente. O que não significa que o cinema não foi pensado, desde os seus primórdios, como elemento educativo [...].

As possibilidades de uso do Cinema no processo educativo bem como levá-lo a se tornar um recurso que favoreça a compreensão de conteúdos, depende de como os professores direcionam as atividades de análise contidas nos filmes.

Almeida (2001, p. 29) comenta:

Embora o cinema já seja utilizado há algum tempo por muitos professores, pelo menos desde o final dos anos 1980, só mais recentemente estão surgindo algumas propostas mais sistematizada que orientem o professor. [...] Acreditamos que é possível, mesmo o professor não se tornando um crítico cinematográfico altamente especializado, incorporar o cinema na sala de aula e em projetos escolares, de forma a ir muito além do “conteúdo” representado pelo filme.

Ultrapassar o conteúdo exposto em um filme, é de certo modo, poder enxergar-se diante da história, comungar da ficção como se a mesma fosse real, porém, ao mesmo tempo, é preciso entender que apesar de o filme transparecer a realidade, o mesmo se constitui de um recorte do real com uma intencionalidade

direcionada a um público, cabendo ao espectador criar seu próprio conceito de realidade a partir do seu “filtro” cultural, ideológico e valorativo.

Nessa perspectiva, Duarte (2009, p. 73) enfatiza que “o cinema é um instrumento precioso, para ensinar o respeito aos valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais que integram as sociedades”. Com isso, pode-se pensar que todos esses elementos se constituem em um importante processo para aproximar o aluno do meio em que vive e, também, fazer com que o professor perceba o caráter pedagógico do filme.

Para tanto, a linguagem cinematográfica possui inúmeras formas de abordagem e de adequações a serem pensadas no âmbito da educação escolar, desafiando o professor a identificar quando e como adaptar um filme ao conteúdo ou aprendizagem para que o mesmo esteja articulado à aula, ou seja, é preciso delinear as habilidades ou objetivos que deverão ser alcançados e organizar as ações que poderão ocorrer antes, durante e depois da exibição.

Sobre este aspecto, Napolitano (2009, p. 165) acrescenta:

Ao escolher um ou outro filme para incluir nas suas atividades escolares, o professor deve levar em conta o problema da adequação e da abordagem por meio de reflexão prévia sobre os seus objetivos gerais e específicos. Os fatores que costumam influir no desenvolvimento e na adequação das atividades são: possibilidades técnicas e organizativas na exibição de um filme para a classe; articulação com o currículo e/ou conteúdo discutido, com as habilidades desejadas e com os conceitos discutidos; adequação à faixa etária e etapa específica da classe na relação ensino-aprendizagem.

Thiel (2009, p. 13) complementa a ideia:

Nesse sentido, o professor atua como um mediador da leitura do filme em sala de aula e, com vistas a promover a fruição e também uma análise mais eficiente desse gênero, deve dialogar com os alunos sobre alguns elementos constitutivos do texto fílmico, propondo atividades variadas para que os alunos compreendam a obra como significativa.

Refletindo sobre as ideias de Napolitano de Thiel, ao se planejar as atividades que serão desenvolvidas, torna-se também essencial pensar no papel a ser desempenhado pelo professor como mediador da leitura do filme exibido, ou seja, propiciar um espaço aberto ao diálogo onde o aluno seja capaz, por si só, de relacionar a imagem em movimento com a construção de seus próprios conceitos, fazendo com que a aprendizagem possa ser experienciada.

É nesse aspecto que o sentido filosófico também permeia o uso do cinema na sala de aula, quando, segundo Perissé (2009, p. 90), “a experiência estética nos faz perceber a variedade, a multiplicidade, a complexidade, as diferenças, as muitas verdades que nos rodeiam e solicitam nossa atenção”. Desse modo, é possível perceber a importância da experiência a ser vivenciada por meio de processos reflexivos mútuos entre professores e alunos estabelecidos na relação de ensino e de aprendizagem, pois:

Pensar o cinema é pensar a imagem e o conceito, visando colocar em evidência o sentido de uma obra e sua essência. O movimento que o cinema nos leva a fazer é um movimento de pensar e refletir as realidades que são projetadas para nós, ou despertadas, enquanto vemos a imagem, enquanto entramos na visualização da tela e dela retiramos algo: o sentido, a esperança, a dor, o lapso ou, até mesmo, a morte. [...] O cinema narra e faz com que nos elevemos no conceito de dizer e ver o que dizer; o cinema fala e, em sua fala, nos movimenta ao espaço da imaginação e da reflexão; o cinema educa e alcança a experiência do ensino-aprendizagem. (REDYSON, In: ALMEIDA; AGUIAR, 2010, p. 121).

Isso nos mostra que a relação empírica com o mundo, num determinado momento, nos conduz à produção de ideias a partir das experiências sensoriais, sendo que, ao assistirmos um filme, é possível refletir a respeito do mesmo e, ao mesmo, tempo criar conceitos por meio das imagens experienciadas ao longo da sua exibição, ou seja, o ato de pensarmos o cinema favorece a associação entre a imagem em movimento e a conceituação daquilo que podemos ver, ouvir e sentir.

É nesse momento que, segundo Cabrera (2006, p 21):

Um conceito-imagem é instaurado e funciona no contexto de uma *experiência* que é preciso *ter*, para que se possa entender e utilizar esse conceito. Por conseguinte, não se trata de um conceito externo, de referência exterior a algo, mas de uma *linguagem instauradora* que precisa passar por uma experiência para ser plenamente consolidada.

Ora, tal “linguagem instauradora” exposta por Cabrera consiste em aproximar saberes e realidades, oferecer ao aluno a possibilidade de participar e de se sentir parte de um todo, pois, no momento em que assiste ao filme, possibilidades imagéticas (ideias criadas a partir da imagem gerada pelo filme), ganham uma proporção amplamente criativa que perpassa pela imaginação e formação de novos

conceitos, obtidos por meio da sensibilização experienciada naquele momento da aula.

Para que este momento realmente seja produtivo, Moran (1995, p. 27-35) reforça a utilização principal do filme para sensibilizar o aluno, ao afirmar:

É, do meu ponto de vista, o uso mais importante na escola. Um bom vídeo é interessantíssimo para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas. Isso facilitará o desejo da pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do vídeo e da matéria.

E é por meio da sensibilização que a criatividade do aluno deverá ser explorada e valorizada pelo professor no planejamento das aulas quando este utilizar filmes, pois, o intuito é que aquele momento seja visto como algo prazeroso e propício para novos conhecimentos e possibilidades, porque, para Silva (2007, p. 50) “os filmes são uma fonte de conhecimento e se propõem, de certa forma, a “reconstruir a realidade””, justificando que o tempo disponibilizado para a exibição não seja desprezado e possa envolver todos os alunos.

Sobre isso, Perissé (2009, p. 87) argumenta:

A palavra criativa é o melhor recurso de que o professor dispõe. Essa palavra abre espaço para a verdade do encontro, indo em direção ao outro ao mesmo tempo que encoraja o outro a assumir seu papel no jogo do aprender-ensinar. [...] A aula é encontro se houver espírito de infância, criação de situações que detêm o tempo. Quando nos encontramos numa situação criadora, ambital, lúdica, o tempo não passa.

Como expôs Perissé, o fato de se trabalhar com o filme na sala de aula deve ser um estímulo à criatividade, que por sua vez, transforma-se em uma situação propícia para a criação de conceitos, capacitando o aluno a desenvolver um processo de autonomia no que cerne ao entendimento e compreensão fílmica.

Nessa direção, Veiverberg (2012, p. 76) afirma que “o filme é uma ferramenta didática, mas não apenas; é também um objeto cultural, que exige contextualização e justificação de seu uso”. Portanto, torna-se imprescindível pensar que o uso do cinema no ambiente escolar deverá contribuir não apenas como uma estratégia ao ensino, mas também a possibilidade de fortalecer o acesso à cultura. Pensando nisso, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo criou em 2008 o Programa Cultura é Currículo e disponibilizou, gradualmente, um acervo de filmes para uso didático nas escolas por meio do Projeto “O Cinema vai à Escola”.

4.2 Cultura é Currículo: “O Cinema vai à Escola”

O Programa Cultura é Currículo integra o conjunto de ações definidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para concretização da sua política educacional, seja no sentido de atender aos desafios do mundo atual, como em relação à função de construção do saber, para inserção social de seus alunos.

Nesse contexto, a definição do Programa orientou-se por três objetivos básicos a serem alcançados:

1. Democratizar o acesso de professores e alunos da rede pública estadual a equipamentos, bens e produções culturais que constituem patrimônio cultural da sociedade, tendo em vista uma formação plural e a inserção social;
2. Fortalecer o ensino por meio de novas formas e possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos curriculares em articulação com produções socioculturais e fenômenos naturais, diversificando-se as situações de aprendizagens;
3. Estimular e desenvolver a aprendizagem por intermédio de interações significativas do aluno com o objeto de estudo/conhecimento de disciplinas, reforçando-se o caráter investigativo da experiência curricular.

(Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/cultura-curriculo>. Acesso em: 18 mar. 2015).

A partir dos três objetivos e com o intuito de reforçar o caráter investigativo da experiência curricular, é que o projeto “**O Cinema vai à Escola**” passou a integrar o Programa Cultura é Currículo, tendo em vista que na contemporaneidade é importante que a educação escolar ofereça aos alunos oportunidades de conhecer e aprender por meio de uma das principais linguagens da atualidade: a linguagem cinematográfica.

Para tanto, espera-se que com este projeto o aluno possa:

- Conhecer a linguagem cinematográfica como mais um elemento constitutivo de sua formação;
- Analisar produções cinematográficas, estabelecendo o diálogo entre a narrativa do cinema, os conhecimentos adquiridos ao longo da escolaridade básica e os demais conhecimentos;
- Incorporar a arte do cinema ao seu repertório cultural, ampliando, assim, sua potencialidade no exercício de uma postura crítica e reflexiva na vida e no trabalho.

(SÃO PAULO, 2008, p. 9).

Para que o aluno consiga incorporar a arte do cinema ao seu repertório cultural, é permissível que o uso de filmes como prática educativa possa facilitar significativamente o diálogo entre os conteúdos curriculares e os conhecimentos mais gerais, pois, por intermédio da leitura e análise de imagens e de ferramentas utilizadas pelo cinema, o trabalho com essa linguagem, entre outros aspectos, contribui para o desenvolvimento da compreensão crítica do mundo e das novas tecnologias, tendo em vista os benefícios que proporciona à formação do aluno.

Nesse aspecto, é importante ressaltar que com a criação da Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014, tornou-se obrigatória a exibição de filmes de produção nacional, por, no mínimo, 02 (duas) horas mensais nas escolas de educação básica. Porém, ao mesmo tempo em que a lei favorece a possibilidade de repertoriar culturalmente os alunos a conhecerem as produções cinematográficas nacionais, a mesma não cria mecanismos para disponibilizar o acervo fílmico específico, nem mesmo materiais e equipamentos necessários para a sua exibição.

É possível questionarmos se, assim como ainda existem percalços para a concretização dos projetos governamentais que incentivam a cultura no país, inclusive para financiar a produção de obras cinematográficas nacionais, essa lei possa realmente se tornar uma prática nas escolas públicas. Dessa forma, percebe-se que apenas a criação da lei não garante que as boas intenções da proposta sejam viabilizadas com qualidade e acessibilidade a todos os alunos brasileiros.

Entretanto, com a inserção do projeto “**O Cinema vai à Escola**”, foi fornecido às escolas de Ensino Médio da rede pública paulista um conjunto de filmes de diferentes categorias e gêneros acompanhados de materiais de apoio à prática pedagógica. Em pouco mais de sete anos de implantação do projeto, o acervo fílmico disponibilizado contabiliza 64 filmes, sendo 20 deles nacionais.

Com esse acervo, pretende-se facilitar o acesso dos alunos a produções cinematográficas que contribuam para a formação crítico-reflexiva do jovem e do adulto, a ampliação do seu repertório cultural, o desenvolvimento da sua competência leitora e o diálogo entre o currículo escolar e as questões socioculturais mais amplas.

No âmbito do projeto, os universos reais e fictícios projetados na tela simulam contextos e cenários que retratam valores individuais e coletivos, que poderão ser discutidos e ampliados por meio do debate com a comunidade escolar. Com sua expressiva versatilidade, a linguagem cinematográfica compreende, além

de um corpo de conhecimento notável, mecanismo de interfaces com outras linguagens, dialogando com várias expressões: o teatro, a dança, a música e as artes visuais.

Para apoiar o desenvolvimento do projeto, foram criados três principais materiais de apoio à prática pedagógica, que são:

- **Caderno de Cinema do Professor:** Esta publicação trata de alguns referenciais teóricos e de orientações didático-metodológicas para o trabalho com a linguagem cinematográfica na escola, por meio de textos produzidos por especialistas e entrevistas com cineastas e educadores. Além disso, oferece informações técnicas como sinopses e créditos dos filmes, glossário e referências bibliográficas.
- **Vídeo Luz, Câmera... Educação:** Este vídeo especialmente produzido para o projeto aborda a linguagem cinematográfica, seus códigos e artifícios, com o intuito de apurar o olhar reflexivo do aluno espectador. A partir de uma cena original, são desvelados e analisados vários aspectos de uma produção cinematográfica, tais como o uso da câmera, das lentes, da iluminação, a direção de arte, o figurino, o som direto, a trilha, a montagem, a dramaturgia entre outros.
- **Filmes em DVD:** A definição dos critérios de escolha dos filmes considerou o interesse e as necessidades do público jovem e jovem adulto, tendo em vista o currículo do Ensino Médio e a prática docente.

(SÃO PAULO, 2008, p. 5).

Constatando-se que o Caderno de Cinema do Professor é um importante recurso para orientar o docente quanto às possibilidades de se trabalhar com os filmes, tendo como base as disciplinas constantes no currículo do Ensino Médio, surge nesse mesmo caminho, a necessidade de se elaborar um roteiro de aula com o propósito de apoiar a prática pedagógica do professor e contemplar o uso didático adequado do cinema na sala de aula.

4.3 Roteiros de Aula: planejando o uso de filmes

Antes de discorrer sobre o que seria um roteiro de aula, é preciso lembrar o conceito de aula, pois quando planejada e articulada com o currículo, pode fazer com que a aprendizagem torne-se produtiva no contexto da ação docente.

Sobre o conceito de aula, Libâneo (1994, p. 45), lembra que:

[...] devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula do processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo de aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos.

Assim, quando uma aula é previamente organizada, torna-se possível para o professor pensar na elaboração de roteiros de aula com atividades de caráter educativo e que possam contribuir na compreensão dos temas abordados em sala, levando-se em consideração elementos norteadores referentes à sua disciplina, tais como: competências e habilidades e a relação com os conteúdos ou situações de aprendizagem descritas no currículo.

Sobre roteiro de aula, uma definição seria:

Roteiro de Aula, como o nome indica, corresponde a um caminho – um roteiro – que o aluno poderá seguir para acompanhar a aula, no respectivo ponto que está sendo ministrado. [...] É um *roteiro* que visa facilitar a caminhada no estudo daquele assunto específico. (MEYER, 2015, p. online).

Na formulação do roteiro de aula, faz-se necessário pensar no planejamento das atividades que serão propostas a partir da exibição dos filmes. Napolitano (2009, p. 79-87), sugere alguns procedimentos básicos:

Fase 1: Planejando as atividades

1. Pense no emprego do filme dentro de um planejamento geral;
2. Selecione uma sequência de filmes a serem trabalhados;
3. Antes de trabalhar com o filme em sala de aula, procure algumas informações básicas;
4. Procure conhecer a cultura cinematográfica da classe.

Fase 2: Analisando o filme

1. Não inicie o trabalho de análise exibindo o filme em classe;
2. Forneça um roteiro de análise para os alunos;
3. Selecione, se for preciso, textos de apoio;
4. Forme grupos de discussão com base nos relatórios;
5. Organize uma síntese da discussão grupal, relacionando-a com o conteúdo trabalhado.

A partir dos procedimentos indicados por Napolitano, é importante lembrar também que um roteiro de aula não pode ser considerado um recurso isolado, apenas do ponto de vista pedagógico. Ele deve ser pensado também do ponto de vista motivacional, ou seja, um instrumento a mais para que o professor possa motivar o aluno e estimular a sua aprendizagem, preparando-o para novas experiências educativas.

Piletti (2013, p. 31-32), confirma:

Todo o esforço do professor será completamente inútil se o aluno não estiver interessado em aprender. [...] Motivar significa predispor o indivíduo para certo comportamento desejável naquele momento. O aluno está motivado para aprender quando está disposto a iniciar e continuar o processo de aprendizagem, quando está interessado em aprender determinado assunto [...].

Nessa perspectiva, segundo Piletti, a motivação educacional deve manter uma relação intrínseca com o desejo de aprender e, nesse caso, seria interessante que o professor conhecesse a realidade fílmica dos alunos por meio de uma pesquisa prévia, para que posteriormente selecione filmes que atendam as expectativas dos mesmos e favoreça o empenho na realização das atividades.

Veiverberg (2012, p. 76), enfatiza:

Cada indivíduo desenvolverá uma compreensão diferente dos elementos presentes na obra fílmica, ou seja, o aluno espectador do filme é um agente, não passivo, desde que haja um impacto e uma *interpretação pessoal* e que ela possa ser compartilhada, seja através da fala, da escrita ou de algum tipo de produção.

Concordando com Veiverberg, Napolitano (2009, p. 82), reforça que “qualquer que seja o tipo de exibição escolhida pelo professor, é de fundamental importância a elaboração de um roteiro de análise”. Assim, o roteiro de aula poderá contribuir ativamente para que o professor possa direcionar o olhar do aluno durante a exibição do filme, fazendo com que cada qual possa chegar a uma interpretação própria, porém, vinculando-o a um propósito comum relacionado ao assunto e disciplina trabalhados na aula, nesse caso, à Filosofia.

Para tanto, propomos que o roteiro de aula seja estruturado a partir dos elementos indicados no quadro a seguir:

QUADRO 17 – Estrutura dos Roteiros de Aula

Momentos/Elementos	Objetivo
<p>1</p> <p>ANTES</p> <p>Parte Informativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fornecer informações básicas do filme: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ficha Técnica ✓ Sinopse ✓ Personagens Principais (Elenco)

2	DURANTE Parte Interpretativa	<ul style="list-style-type: none"> • Direcionar o olhar do aluno para aspectos importantes do filme por meio de questões que o levem a refletir filosoficamente através dos quatro passos didáticos propostos por Gallo (2012): <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sensibilização ✓ Problematização ✓ Investigação ✓ Conceituação
3	DEPOIS Parte Formativa	<ul style="list-style-type: none"> • Referenciar a Situação de Aprendizagem do Currículo de Filosofia a ser desenvolvida a partir do filme exibido, utilizando-se: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Orientação do Caderno do Professor ✓ Atividade do Caderno do Aluno ✓ Sugestão de Atividade Complementar ao Filme

Nota: Criado pelo autor, a partir de elementos sugeridos por (NAPOLITANO, 2009, p. 82).

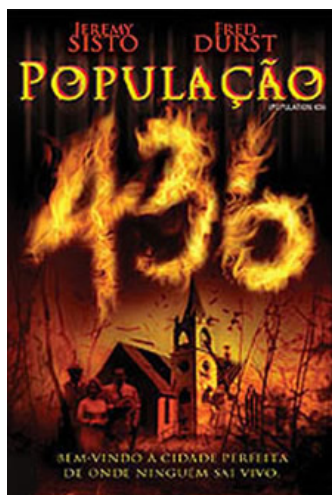
Veiverberg (2012, p. 77) enfatiza que “uma aula de Filosofia que se vale do recurso fílmico não pode perder o seu caráter de aula e o seu objetivo de que nela ocorra ensino e aprendizagem”. Dessa forma, é possível observar que a estrutura dos roteiros de aula se constitui em três partes principais: informativa, interpretativa e formativa, a serem contempladas a partir da exibição de um filme, e é com base nesses procedimentos que propomos a elaboração dos mesmos para apoiar, concomitantemente, o ensino e a aprendizagem da Filosofia em consonância com o Currículo do Estado de São Paulo (2012).

Procedemos à escolha dos filmes a partir da experiência com os mesmos na prática docente, além de afinidades particulares, no entanto, demos preferência a títulos que não estão presentes no acervo do Projeto “O Cinema vai à Escola”, ampliando-se, assim, a possibilidade de conhecer novas histórias e realidades fílmicas. Nesse sentido, propomos um roteiro de aula para cada série do Ensino Médio, a partir de filmes e gêneros diferentes, sendo:

- ✓ 1ª Série – Filme: População 436 (Suspense);
- ✓ 2ª Série – Filme: A Ilha do Dr. Moreau (Ficção Científica);
- ✓ 3ª Série – Filme: Um Bom Ano (Comédia Romântica).

4.3.1 Roteiro de Aula: 1ª Série do Ensino Médio

→ Parte Informativa



Ficha Técnica

- ✓ **Título:** População 436
- ✓ **Gênero:** Suspense
- ✓ **Direção:** Michelle MacLaren
- ✓ **Ano:** 2006
- ✓ **Duração:** 92 minutos
- ✓ **País:** Canadá / Estados Unidos
- ✓ **Distribuidora:** Sony Pictures
- ✓ **Classificação Indicativa:** 14 anos

Sinopse

O filme retrata uma pequena, aliás, minúscula cidade do interior dos Estados Unidos onde tudo é tranquilo, pessoas felizes e, claro, por trás desta premissa, um mistério. O agente do censo norte americano Steve Kady é enviado a Rockwell Falls para atualizar o censo demográfico para Washington. Mas no caminho já acontecem situações estranhas: as pessoas a quem pede informação sobre como chegar ao local preferem evitar o assunto. Tudo fica mais estranho ao primeiro contato com o policial da cidade que, à primeira vista, tenta evitar o acesso de Kady ao local, mas vendo ser impossível tal fato, os moradores preferem consumir a situação. Lá, entre entrevistas e fatos estranhos, Kady percebe que a cidade guarda um mistério: sua população há mais de quatro décadas permanece a mesma: 436 habitantes.

Personagens Principais (Elenco)

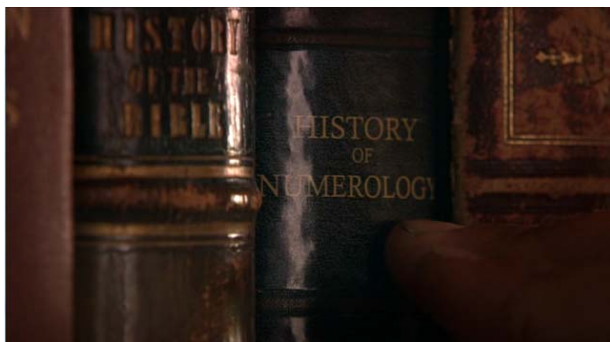
- Steve Kady (Jeremy Sisto)
- Bobby (Fred Durst)
- Dr. Greaver (David Fox)
- Prefeito Grateman (Frank Adamson)
- Amanda Jacobs (Reva Timbers)
- Courtney (Charlotte Sullivan)

→ Parte Interpretativa**Cena: 2 minutos****Sensibilização**

Por que uma morte e um nascimento, juntos, modificariam a ordem cronológica?

Cena: 17 minutos**Problematização**

Os números seriam capazes de explicar e ordenar tudo o que acontece à nossa volta?

Cena: 42 minutos**Investigação**

Que influência poderia ter os números na crença e no modo de viver das pessoas?

Cena: 1 hora e 25 minutos**Conceituação**

A ordem da vida poderia ser determinada pela relação dos números com o divino?

→ Parte Formativa



Caderno do Professor

- **Orientação:** Como a pesquisa é fundamental para o desenvolvimento autônomo do educando, sugerimos dar a ele algumas ferramentas de pesquisa em História da Filosofia, de modo especial pela elaboração de biografias. (vol. 1, p. 23)



Caderno do Aluno

- **Série:** 1ª Série do Ensino Médio (vol. 1, p. 21)
- **Situação de Aprendizagem 3:** Instrumentos de pesquisa em História da Filosofia.
- **Habilidade:** Relacionar questões atuais a questões da História da Filosofia.

Atividade do Caderno do Aluno

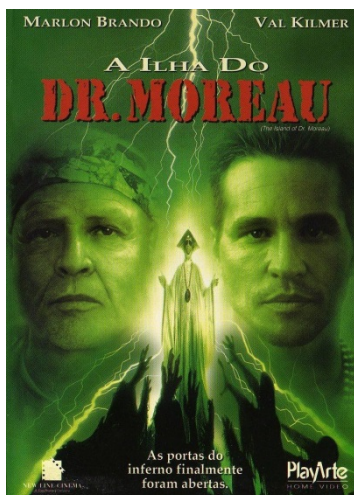
O objetivo dessa atividade é caracterizar, de forma mais ampla, os diferentes momentos da Filosofia Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, abordando o contexto histórico geral, datas, subdivisões do período, principais problemas filosóficos, principais escolas filosóficas e uma pequena biografia dos grandes filósofos de cada período. Posteriormente, é indicada na lição de casa (pág. 25), que se realize uma pesquisa biográfica sobre a vida de um filósofo indicado pelo professor, ressaltando o que o mesmo pensou sobre ética, política e teoria do conhecimento (nesse caso, sugerimos a pesquisa sobre Pitágoras).

Sugestão de Atividade Complementar ao Filme

Na pesquisa realizada pode-se também reforçar a importância dos pré-socráticos para o surgimento da Filosofia, enfatizando a Escola Pitagórica e, em especial, as contribuições de Pitágoras na matemática. Nesse sentido, a partir da exibição do filme e da ideia de que “números regem o universo”, pode-se pedir aos alunos que organizem uma cronologia das atividades do seu cotidiano e, em seguida, fazer um breve relato escrito, levando-os a uma reflexão sobre como estão fazendo o uso do tempo em suas vidas.

4.3.2 Roteiro de Aula: 2ª Série do Ensino Médio

→ Parte Informativa



Ficha Técnica

- ✓ **Título:** A Ilha do Dr. Moreau
- ✓ **Gênero:** Ficção Científica
- ✓ **Direção:** John Frankenheimer
- ✓ **Ano:** 1996
- ✓ **Duração:** 96 minutos
- ✓ **País:** Estados Unidos
- ✓ **Distribuidora:** New Line Cinema
- ✓ **Classificação Indicativa:** 14 anos

Sinopse

Em uma remota ilha no Pacífico Sul, o Dr. Moreau usou a chave da ciência para abrir os portões do inferno neste fantástico thriller de ficção científica baseado no best-seller de H. G. Wells. Dr. Moreau é um brilhante geneticista em busca da evolução. Quando um diplomata das Nações Unidas visita o laboratório de Moreau em sua ilha, descobre fantásticos, mas brutais experimentos transformando animais em besta humanoides. Enquanto Moreau e seu assistente seguem em busca da criação da forma de vida perfeita, começa uma rebelião entre as feras que ameaça não só a ilha, mas toda a humanidade!

Personagens Principais (Elenco)

- Dr. Moreau (Marlon Brando)
- Montgomery (Val Kilmer)
- Edward Douglas (David Thewlis)
- Aissa (Fairuza Balk)
- Pregador da Lei (Ron Perlman)
- Lo-Mai (Mark Dacascos)
- M'Ling (Marco Hofschneider)
- Azazello (Temuera Morrison)

→ Parte Interpretativa

Cena: 3 minutos**Sensibilização**

O instinto de sobrevivência pode levar seres humanos a se comportarem como animais selvagens?

Cena: 30 minutos**Problematização**

A Ciência seria capaz de modificar a existência e o comportamento humano a ponto de criar uma espécie perfeita?

Cena: 41 minutos**Investigação**

A manipulação genética poderia levar animais selvagens a raciocinar como seres humanos?

Cena: 1 hora e 21 minutos**Conceituação**

Existe um limite quanto à interferência da Ciência na manipulação da vida humana?

→ Parte Formativa



CADERNO DO PROFESSOR

Caderno do Professor

- **Orientação:** Sugerimos a leitura de um excerto para promover uma reflexão profunda sobre o que queremos quando manipulamos os processos de vida e morte e as consequências geradas a partir disso. (vol. 2, p. 43)



CADERNO DO ALUNO

Caderno do Aluno

- **Série:** 2ª Série do Ensino Médio (vol. 2, p. 32)
- **Situação de Aprendizagem 5:** Introdução à Bioética.
- **Habilidade:** Discutir questões do campo da Bioética, distinguindo o papel da reflexão filosófica para o seu enfrentamento.

Atividade do Caderno do Aluno

O objetivo dessa atividade é promover a reflexão acerca de temas relacionados à bioética utilizando-se da análise e interpretação de alguns excertos, tais como: “A duração da vida humana” (discute os progressos da biologia celular nos processos de envelhecimento), “Bioética” (discute o surgimento do termo e seus campos de análise), “Declaração Universal sobre o Genoma Humano e os Direitos Humanos” (discute sobre a manipulação do genoma humano) e “A medicalização e a mercantilização da vida” (discute como tratamentos médicos e até pesquisas transformaram a vida em uma espécie de mercadoria ou fonte de consumo).

Sugestão de Atividade Complementar ao Filme

Com base nas leituras realizadas, percebe-se que a bioética consiste no estudo de questões de ordem moral suscitadas por pesquisas científicas e tecnológicas voltadas para a manutenção e/ou alteração dos ritmos da vida. Nesse sentido, a partir da exibição do filme, sugerimos que se realize um seminário reflexivo sobre temas bioéticos, tais como: pesquisas com células-tronco, clonagem, fertilização in vitro, aborto, eutanásia, produção de transgênicos, ética médica e científica, transplante de órgãos, uso de drogas ilícitas em tratamentos médicos etc.

4.3.3 Roteiro de Aula: 3ª Série do Ensino Médio

→ Parte Informativa



Ficha Técnica

- ✓ **Título:** Um Bom Ano
- ✓ **Gênero:** Comédia Romântica
- ✓ **Direção:** Ridley Scott
- ✓ **Ano:** 2006
- ✓ **Duração:** 118 minutos
- ✓ **País:** Estados Unidos / Reino Unido
- ✓ **Distribuidora:** Fox Filmes
- ✓ **Classificação Indicativa:** 10 anos

Sinopse

Aos 11 anos, Max Skinner é cuidadosamente educado na arte de saborear vinhos por seu tio Henry, dono de um vinhedo na França. Adulto, Max torna-se um bem-sucedido homem de negócios em Londres, sem qualquer tempo para degustações mais duradouras. Depois de anos sem contato com Henry, certo dia, Max recebe a notícia de que o tio morreu, deixando-o como único herdeiro. O investidor vê, então, a oportunidade da herança como um bom negócio e resolve fazer uma rápida viagem para a França, a fim de vender o imóvel. Porém, após alguns dias no local, suas lembranças voltam à tona e ele percebe que não será tão fácil vender o lugar no qual viveu por tanto tempo. Além disso, tudo se complica ainda mais quando surge uma bela mulher afirmando ser filha legítima de Henry.

Personagens Principais (Elenco)

- Max Skinner (Russell Crowe)
- Max – criança (Freddie Highmore)
- Tio Henry (Albert Finney)
- Fanny Chenal (Marion Cotillard)
- Francis Duflot (Didier Bourdon)
- Christie Roberts (Abbie Cornish)
- Gemma (Archie Panjabi)

→ Parte Interpretativa

Cena: 2 minutos**Sensibilização**

Seria a infância um momento determinante para uma vida feliz?

Cena: 5 minutos**Problematização**

Sucesso, poder e felicidade: relações possíveis ou limitações?

Cena: 28 minutos**Investigação**

Lembranças, lugares e pessoas: o que é preciso para ser feliz?

Cena: 1 hora e 43 minutos**Conceituação**

Ser feliz para dar sentido à vida ou dar sentido à vida para ser feliz?

→ Parte Formativa



CADERNO DO PROFESSOR

Caderno do Professor

- **Orientação:** Vamos trabalhar a Filosofia em relação a algumas questões próprias do cotidiano atual dos jovens brasileiros e que cercam o tema felicidade, tais como: prazer imediato, consumo, sucesso e reconhecimento social etc. (vol. 2, p. 61)



CADERNO DO ALUNO

Caderno do Aluno

- **Série:** 3ª Série do Ensino Médio (vol. 2, p. 67)
- **Situação de Aprendizagem 5:** Ser Feliz é Preciso.
- **Habilidade:** Identificar conceitos de felicidade, destacando questões associadas a diferentes entendimentos contemporâneos sobre “ser feliz”.

Atividade do Caderno do Aluno

O objetivo dessa atividade é criar imagens ou lugares que se associem a realização dos desejos. Para tanto, sugere a leitura do poema de Manuel Bandeira “Vou-me embora pra “Pasárgada””, a fim de que possam pensar em um ideal de felicidade. Em seguida, propõe a leitura e análise do texto “Entraves à felicidade”, para que reflitam se existiria uma justificativa para o fato de imaginarmos lugares nos quais nossa felicidade poderia ser completa e eterna e, também, se o nosso processo de maturidade emocional deveria contemplar a ideia de que estamos sujeitos a frustrações em nossos desejos. O intuito é que os alunos percebam que os desejos estão associados aos valores de cada momento histórico vivenciado.

Sugestão de Atividade Complementar ao Filme

O filme exibido retrata o conceito de felicidade por meio de um paralelo entre momentos da infância com momentos atuais, o que justifica as escolhas tomadas. Nesse sentido, sugerimos que o aluno busque em seus arquivos pessoais uma foto da infância e uma atual, ambas de momentos felizes, e apresente aos colegas em uma roda de conversa. Em seguida, peça uma dissertação a partir do tema: “Ser feliz para dar sentido à vida ou dar sentido à vida para ser feliz?”

Esperamos que os roteiros de aula aqui apresentados não sejam vistos como um ponto final para essa dissertação, nem mesmo como um instrumento estático e inalterável. Ao contrário, desejamos que os mesmos possam abrir caminhos para o Ensino de Filosofia, e também para as demais disciplinas, que poderão utilizar-se dessa metodologia e estrutura para elaborar seus próprios roteiros, adequando-os de acordo com a necessidade e realidade em que estiverem inseridas.

Dessa forma, desejamos que além de contribuir para a reflexão filosófica, os roteiros de aula possam suscitar novos olhares para uma educação transformadora, que não só exige como também necessita de professores dispostos a se aperfeiçoarem continuamente, promovendo melhorias na prática docente, mas também, preparando cidadãos conscientes e autores da própria mudança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No fim, no meio e no princípio, são os verbos: ler e perguntar, ver e ouvir, sentir e pensar, escrever e estudar. *Studium*, em latim, é dedicação, gosto, amor. Verdades vão surgindo. Não necessariamente originais, mas originárias. E deflagram em nós possibilidades, caminhos e iluminações. Estudar é praticar a arte da pergunta. (PERISSÉ, 2009, p. 96)

Seria correto iniciarmos pelo fim ou finalizarmos pelo princípio? Se estudar pressupõe recorrermos continuamente às perguntas (o que coincide com o propósito contundente da Filosofia), então poderíamos dizer que o fim nada mais é do que a busca pelo princípio, no qual foi norteado por uma indagação: Quais as potencialidades educativas do Cinema quando utilizado como recurso didático no Ensino de Filosofia? Partindo desta indagação, ao longo da pesquisa procuramos respondê-la a partir de quatro momentos e experiências filosóficas motivadoras: ler e perguntar, ver e ouvir, sentir e pensar, escrever e estudar.

No princípio foi preciso ler e perguntar. **LER** nas entrelinhas o mundo que nos cerca e **PERGUNTAR** a respeito da nossa prática docente no cotidiano escolar. Sim, sabemos que o Cinema já é algo presente nas escolas, porém, surgem muitas dúvidas quanto ao real sentido de sua utilização, bem como, se realmente contribuem para o processo de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o estudo recorreu a uma abordagem qualitativa, utilizando-se para tanto a pesquisa bibliográfica e documental.

Preocupamo-nos em reforçar as principais características do pensamento filosófico presentes no contexto educacional, abordando seu caráter autônomo, reflexivo, crítico, rigoroso, radical, abrangente e, principalmente, criativo. Também entendemos que tais características precisam estar associadas a elementos didáticos que direcionem o estudo da disciplina em sala de aula, seja por meio da sensibilização, problematização, investigação e conceituação.

Todos esses elementos nos conduziram a perceber a possibilidade em desenvolver um ensino de Filosofia norteado por habilidades, neste caso, do pensamento, compreendidas no processo de investigação, raciocínio, formação de conceitos e tradução. Acreditamos que tais habilidades podem aproximar a

aprendizagem, tornando-a mais possível de ser construída, refletida e aperfeiçoada pelo próprio aluno.

No meio da pesquisa foi preciso ver e ouvir. O ato de **VER** implicou refletir sobre a inserção da Filosofia enquanto disciplina nos currículos escolares, convencendo-nos de que, historicamente, o espaço concedido à mesma passou e ainda passa por diversos percalços na educação brasileira, o que pressupõe alterações nas leis vigentes, favorecendo o aprimoramento do seu ensino.

Também foi preciso **OUVIR** o que a prática curricular tinha a nos dizer, permitindo analisar as características da Filosofia no Currículo Paulista. Quanto a esse aspecto, é possível afirmarmos que a proposta contribui com os primeiros passos para apoiar o ensino e a aprendizagem, porém também exige que o professor desenvolva autonomia para realizar as adequações necessárias e criatividade para buscar estratégias diferenciadas.

Buscamos, de certo modo, sentir e pensar. **SENTIR** que a experiência do cinema na sala de aula pode-nos parecer algo mágico, mas também se tornar uma prática vazia caso o seu uso não seja planejado de modo a contribuir no contexto educativo, onde, segundo Duarte (2009, p. 73) “é preciso elaborar um roteiro de discussão que coloque em evidência os elementos para os quais se deseja chamar a atenção”, e no contexto filosófico, como lembra Cabrera (2006, p. 45) “o cinema pode ser considerado *filosófico* se for possível analisar os filmes do ponto de vista conceitual”.

Para tentar unir a contribuição educativa e a filosófica em um único lugar, foi preciso **PENSAR** em um instrumento que atendesse as expectativas de ensino e de aprendizagem. Nesse caso, acreditamos que a elaboração dos roteiros de aula possa dimensionar de maneira positiva o trabalho com filmes em sala de aula, quando este considerar em sua estrutura três partes indispensáveis, sendo: parte informativa (conhecer o filme que será exibido), interpretativa (sensibilizar, problematizar, investigar e conceituar por meio de questões filosóficas) e formativa (explorar as possibilidades do currículo apoiadas no desenvolvimento de habilidades e estimular a criatividade dos alunos através de atividades diversificadas).

No fim **É** necessário escrever e estudar.

Mas por que utilizar o verbo no presente se esta pesquisa já aconteceu?

Acreditamos que o ato de **ESCREVER** seja uma ação contínua e, nesse sentido, essa dissertação continuará a ser escrita por todos aqueles que, quando a lerem, compartilharem da ideia de elaborar novos roteiros de aula para utilizarem filmes em sua prática docente, a fim de despertar novas possibilidades, caminhos e iluminações para a aprendizagem dos seus alunos.

Mas, e **ESTUDAR**? Ora, se estudar pressupõe recorrermos continuamente às perguntas (o que coincide com o propósito contundente da Filosofia), então poderíamos dizer que o fim nada mais é do que a busca pelo princípio, no qual foi norteado por uma indagação: Quais as potencialidades educativas do Cinema quando utilizado como recurso didático no Ensino de Filosofia? Pensamos que cada um buscará experienciar a resposta para essa questão a partir do seu próprio processo de reflexão e conceituação.

Assim, espera-se que a pesquisa possa contribuir para a sistematização do uso do Cinema na sala de aula e suas possibilidades de aplicação para apoiar o Ensino de Filosofia no Ensino Médio por meio de um direcionamento didático que pode se fazer presente nos roteiros de aula, reafirmando sua importância enquanto recurso disponível e acessível ao professor.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez, 2011.

ALMEIDA, J.; AGUIAR, I. (Coord.). **Filosofia, Cinema & Educação**. Vitória da Conquista, ES: Edições UESB, 2010.

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 2001.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de Ensino na universidade: pressupostos para as estratégias do trabalho em aula**. Joinville: Ed. Univille, 2003.

ASPIS, Renata Lima; Gallo, Sílvio. **Ensinar Filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. Casa Civil. **Lei n.º 11684 de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. Casa Civil. **Lei n.º 13006 de 26 de junho de 2014**. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm>. Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2015.

CABRERA, Julio. **O cinema pensa**: uma introdução à filosofia através dos filmes. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CAMARGO, Marcos H. **Princípios da Aísthêsis**. BOCC: Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, 2011. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/camargo-marcos-principios-da-aisthesis.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2015.

CARDOSO, Leila Aparecida Assolari; TOSCANO, Carlos. A mediação pedagógica na sala de aula: o papel do professor na construção do conhecimento. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 10., 2011. Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: EDUCERE, 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5829_2776.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Filosofia**: Série Novo Ensino Médio. São Paulo: Ática, 2003.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2013.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1999.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas: Papyrus, 2012.

GALLO, Sílvio. O problema e o conceito: em torno de um “método regressivo” para o ensino de Filosofia. In: GOTO, Roberto; GALLO, Sílvio (Orgs.). **Da filosofia como disciplina**: desafios e perspectivas. São Paulo: Loyola, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, maio/jun., 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75901995000300004&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 maio 2015.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Desafios educacionais na formação de empreendedores**. Porto Alegre: Penso, 2014.

HORN, Geraldo Balduino. A presença da filosofia no currículo do ensino médio: uma perspectiva histórica. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 17-33.

IGLESIAS, Maura. O que é filosofia e para que serve. In: REZENDE, Antonio (Org.). **Curso de Filosofia**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

LORIERI, Marcos Antônio. **Filosofia**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONDES, Danilo. É possível ensinar a filosofia? E, se possível, como? In: **Filosofia**: caminhos para seu ensino. KOHAN, Walter O. (Org.). Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MATOS, Olgária. **Para filosofar**. São Paulo: Scipione, 2007.

MENDES, Bárbara Maria Macêdo. Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 13, jul./dez., 2005. Disponível em:
<<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2013/artigo3.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2015.

MEYER, Lucia Luz. **Lucia Meyer Website**: roteiros de aula. Disponível em:
<<http://sites.google.com/site/meyerlucia/home>>. Acesso em: 20 maio 2015.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, n. 2, jan./abr., 1995. Disponível em:
<<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>>. Acesso em: 20 maio 2015.

MORAIS, Regis de. A criticidade como fundamento do humano. In: VEIGA, Ilma P.A.; CASTANHO, Maria Eugenia L.M. (Orgs.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PILETTI, Nelson. **Aprendizagem: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2013.

PUPIN, Eloy. **Trajetórias do ensino de filosofia no Brasil: rupturas e continuidades**. 2006. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP.

RAMOS, Marise Nogueira. **Da qualificação à competência: deslocamento conceitual das relações de trabalho-educação**. Niterói: Ed. UFF, 2001.

ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de filosofia e currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SÃO PAULO. **Caderno de Cinema do Professor: um**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2008.

SÃO PAULO. **Caderno de Cinema do Professor: dois**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2009.

SÃO PAULO. **Caderno de Cinema do Professor: três**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2009.

SÃO PAULO. **Caderno de Cinema do Professor: quatro**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2010.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo**: Ciências Humanas e suas tecnologias. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2012.

SÃO PAULO. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo**: caderno do professor; filosofia, ensino médio, 1ª série, vol. 1. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SÃO PAULO. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo**: caderno do professor; filosofia, ensino médio, 1ª série, vol. 2. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SÃO PAULO. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo**: caderno do professor; filosofia, ensino médio, 2ª série, vol. 1. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SÃO PAULO. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo**: caderno do professor; filosofia, ensino médio, 2ª série, vol. 2. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SÃO PAULO. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo**: caderno do professor; filosofia, ensino médio, 3ª série, vol. 1. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SÃO PAULO. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo**: caderno do professor; filosofia, ensino médio, 3ª série, vol. 2. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SÃO PAULO. **Reorganização do ensino fundamental e do ensino médio**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução n.º 53 de 2 de outubro de 2014**. Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/53_14.HTM?Time=14/10/2014%2002:51:54>. Acesso em: 20 maio 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino da Filosofia: entre a estrutura e o evento. In: GALLO, Silvio (Org.). **Ensino de filosofia**: teoria e prática. Unijuí: Ed. Unijuí, 2004.

SILVA, Roseli Pereira. **Cinema e educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

THIEL, Grace Cristiane. **Movie takes**: a magia do cinema na sala de aula. Curitiba: Aymará, 2009.

UTSUMI, Luciana Miyuki Sado. É possível formar professores reflexivos que possam situar-se em níveis da realidade escolar?: Considerações acerca da formação de professores na construção de uma escola reflexiva. **Academos**, v. 2, n. 2, jul./dez., 2006. Disponível em:

<http://intranet.fainam.edu.br/aceso_site/fia/academos/revista2/7.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.

VEIVERBERG, Fernanda de Oliveira. Cinema e Filosofia. In: TOMAZETTI, Elisete M. (Org.). **Filosofia no ensino médio**: experiências com cinema, teatro, leitura e escrita a partir do PIBID. São Leopoldo: Oikos, 2012.

VELLOSO, Renato. **Lecionando filosofia para adolescentes**: práticas pedagógicas para o ensino médio. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FILMES

A ILHA DO DR. MOREAU. Direção: John Frankenheimer. Produção: Edward R. Pressman. Intérpretes: Marlon Brando, Val Kilmer, David Thewlis, Fairuza Balk, Ron Perlman, Mark Dacascos, Marco Hofschneider, Temuera Morrison e outros. Roteiro: Richard Stanley e Ron Hutchinson. Música: Gary Chang. Los Angeles: New Line Cinema, 1996. 1 DVD (96 min).

POPULAÇÃO 436. Direção: Michelle MacLaren. Produção: Jessika Borsiczky e outros. Intérpretes: Jeremy Sisto, Fred Durst, David Fox, Frank Adamson, Reva Timbers, Charlotte Sullivan e outros. Roteiro: Michael Kingston. Música: Glenn Buhr. Culver City: Sony Pictures Entertainment, 2006. 1 DVD (92 min).

UM BOM ANO. Direção: Ridley Scott. Produção: Ridley Scott. Intérpretes: Russell Crowe, Freddie Highmore, Albert Finney, Marion Cotillard, Didier Bourdon, Abbie Cornish, Archie Panjabi e outros. Roteiro: Marc Klein. Música: Marc Streitenfeld. Los Angeles: 20th Century Fox, 2006. 1 DVD (118 min).