

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Luis Fernando Lima e Silva

**DIMENSÕES CURRICULARES DO ENSINO DE FILOSOFIA:
UMA INTERLOCUÇÃO COM A ARTE**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2017

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Luis Fernando Lima e Silva

**DIMENSÕES CURRICULARES DO ENSINO DE FILOSOFIA:
UMA INTERLOCUÇÃO COM A ARTE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob a orientação da Professora Doutora Nadia Dumara Ruiz Silveira

SÃO PAULO

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fim de estudo ou pesquisa, desde que citada a fonte.

Banca examinadora

Prof.^a Dr.^a Nadia Dumara Ruiz Silveira
(Orientadora)

Dedicatória

Dedico esta dissertação a Maria, minha mãe, que me ensinou a pensar por imagens e a Marcelo, meu companheiro e inspiração.

Agradecimentos

À CAPES pela concessão da bolsa,
o que permitiu a realização deste estudo

AGRADECIMENTOS

À PUC-SP por ter sido o espaço em que pude pensar sobre minha identidade enquanto profissional da educação.

À comissão de Bolsas da PUC-SP, e principalmente, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa taxa para o desenvolvimento da minha pesquisa.

À Professora Nadia Dumara Ruiz Silveira pelas contribuições no mestrado e apoio ao longo desta etapa formativa.

À Professora Marinê de Souza Pereira por me instigar a pensar sobre o Ensino de Filosofia no Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia (LaPEFil) e sua generosidade em compartilhar conhecimento, desde a época da minha graduação.

À Professora Ivani Catarina Arantes Fazenda por me mostrar que a Interdisciplinaridade implica em ação e esta, é transformadora.

Aos professores do Programa Educação: Currículo que me apresentaram novos horizontes literários para pensar a Educação.

A todos os amigos que suavizaram o caminho, em especial, Cíntia, Bel, Cris, Ana e Márcia, que pacientemente me ouviram falar de Educação.

Aos meus irmãos, que amo.

A todos que de alguma forma contribuíram para esta pesquisa.

LISTA DE SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LaPEFil	Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Linguagens artísticas presentes na Unidade Didática 1.....	94
Gráfico 2	Linguagens artísticas presentes na Unidade Didática 3.....	94
Gráfico 3	Linguagens artísticas presentes na Unidade Didática 5.....	94
Gráfico 4.	O Uso do objeto estético enquanto recurso metodológico, Unidade 1.....	98
Gráfico 5.	O uso do objeto estético enquanto recurso metodológico, Unidade 3.....	99
Gráfico 6.	O uso do objeto estético enquanto recurso metodológico, Unidade 5.....	100
Gráfico 7.	Situações em que o objeto de arte é articulado com a composição reflexiva da Unidade didática 1.....	101
Gráfico 8.	Situações em que o objeto de arte é articulado com a composição reflexiva da Unidade didática 3.....	101
Gráfico 9.	Situações em que o objeto de arte é articulado com a composição reflexiva da Unidade didática 5.....	101

RESUMO

SILVA, Luis Fernando Lima. **DIMENSÕES CURRICULARES DO ENSINO DE FILOSOFIA: uma interlocução com a Arte**. 2017.113f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

A presente pesquisa tem como foco central o ensino de Filosofia em interlocução com a Arte. Este estudo se propõe a investigar a dimensão curricular da disciplina de Filosofia ao longo da história, assim como o potencial do objeto de Arte e seu caráter formador em Filosofia. Enfatiza-se como pressuposto nessa dimensão a compreensão da Arte como recurso comunicativo, perceptivo e reflexivo no processo educativo em Filosofia, sendo este concebido de modo dialógico e tendo o professor como importante mediador de tal processo. Neste viés, assume-se a hipótese de que o tratamento dado ao objeto de Arte em sala de aula pode ultrapassar o sentido usual de ilustração ou sensibilização e caracteriza o ensino de Filosofia respaldado na interlocução de saberes. As reflexões desenvolvidas sobre o significado da Arte no ensino de Filosofia, repercutem em um processo exploratório sobre o papel do livro didático no processo de interlocução de saberes. As investigações foram realizadas tendo como objeto o livro didático *Filosofia: experiência do pensamento* (2014), por conter subsídios para uma leitura crítica sobre a interlocução entre Arte e Filosofia, dada sua estrutura diferenciada na apresentação das problemáticas filosóficas que traz um número considerável de peças de Arte utilizadas no processo formativo em Filosofia. As análises têm como premissa que o material didático reflete intencionalidades educativas e ainda é um instrumento que subsidia práticas de ensino. Por fim, a pesquisa reconhece o lugar da estética enquanto linguagem que propicia um conhecimento por meio da Arte, não restrito à contemplação ou à apreensão do belo, mas sim, como um elemento importante no processo de construção de saberes filosóficos.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Arte. Estética. Dimensões Curriculares. Prática Educativa.

ABSTRACT

SILVA, Luis Fernando Lima. **CURRICULAR DIMENSIONS FO THE PHILOSOPHY TEACHING: an interlocution with Art.** 2017.113f. Dissertation (Master in Education: Curriculum) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

The present research has as central focus the teaching of Philosophy in interlocution with Art. This study aims to investigate the curricular dimension of the discipline of Philosophy throughout history, as well as the potential of the object of Art and its formative character in Philosophy. The understanding of Art as a communicative, perceptive and reflexive resource in the educational process in Philosophy is emphasized as presupposing in this dimension, being this one conceived in a dialogical way and having the teacher as an important mediator of that process. In this bias, the hypothesis is assumed that the treatment given to the object of Art in the classroom can exceed the usual sense of illustration or sensitization and characterizes the teaching of Philosophy supported in the interlocution of knowledge. The reflections developed on the meaning of Art in the teaching of Philosophy, have repercussions on an exploratory process on the role of didactic book in the process of interlocution of knowledge. The investigations were carried out having as object the didactic book *Filosofia: experiência do pensamento* (2014), since it contains subsidies for a critical reading on the interlocution between Art and Philosophy, given its differentiated structure in the presentation of the philosophical problems that brings a considerable number of pieces of Art used in the formative process in Philosophy. The analysis has as premise that the didactic material reflects educational intentionalities and it is still an instrument that subsidizes teaching practices. Finally, the research recognizes the place of aesthetics as a language that provides knowledge through art, not only restricted to the contemplation or apprehension of beauty, but rather as an important element in the process of building philosophical knowledge.

Keywords: Philosophy teaching. Art. Aesthetics. Curricular dimensions. Educational Practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 DIMENSÕES CURRICULARES DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL E O POTENCIAL FORMATIVO DA ARTE.....	21
1.1 História do Ensino de Filosofia no Brasil e articulação curricular.....	22
1.2 Ensino de Filosofia na realidade educacional brasileira.....	30
1.3 Arte e sua articulação com a Filosofia.....	36
2 DIALOGISMO BAKHTINIANO, ARTE E MEDIAÇÃO DO SABER FILOSÓFICO.....	48
2.1 Linguagem, discurso e dialogismo.....	48
2.2 Inacabamento e acabamento do objeto de arte.....	52
2.3 Mediação como via de ensino em Vigotski.....	56
2.4 Sistemas simbólicos e linguagem.....	59
2.5 Aprendizagem em Filosofia e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD).....	62
3 LIVRO DIDÁTICO E APRENDIZAGEM: ARTE E FILOSOFIA.....	67
3.1 Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio: Filosofia.....	70
3.2 Apresentação do livro: Filosofia: experiência do pensamento.....	72
3.2.1 Ensaios didáticos do ensino de Filosofia.....	77
3.3 Organização do livro: Filosofia: experiência do pensamento.....	88
3.4 Metodologia de análise de conteúdo.....	91
3.5 Análise das unidades de ensino.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	109

“O campo de nossas lutas é onde nos encontramos”

Hilton Japiassu

INTRODUÇÃO

Falar sobre Filosofia e seu ensino sempre terá um lugar na dimensão da minha experiência existencial, pois diz respeito a uma postura relacionada à leitura do mundo e vivências no cotidiano de trabalho.

Desde meus primeiros anos, a leitura de contos e contação de histórias, assumidas por minha mãe, me despertaram a curiosidade em relação ao mundo, um encantamento pelo desconhecido e a motivação do imaginário. Essa experiência da infância, sem sombra de dúvida, contribuiu para a opção sobre minha formação que me direcionou ao estudo da Filosofia na busca de um entendimento da complexidade do mundo, das relações e da constituição das identidades.

Em paralelo com a graduação em Filosofia, sempre estive em contato com teatro, dança, cinema e literatura, e durante a formação acadêmica a Filosofia e as experiências com a Arte não me pareciam dissociadas do processo de construção de conhecimento, embora a academia não estimulasse esse diálogo de maneira explícita.

O incômodo com a falta de articulação de saberes entre Arte e Filosofia me aproximaram de um filósofo que é mais reconhecido por suas obras literárias, dramáticas e jornalísticas do que por escritos filosóficos. Por empatia e reconhecimento a ideia “[...] só se pensa por imagens. Se você quer ser filósofo, escreva romances” (Camus, 1962, p. 23), me levou a pesquisar como trabalho de conclusão de curso o filósofo franco-argelino Albert Camus, pensador que entende a literatura como lugar de possibilidade do fazer filosófico.

Quando comecei a lecionar na Educação Básica, Ensino Médio, ciclo em que a disciplina de Filosofia é obrigatória desde 2008, pude fazer alguns experimentos didáticos explorando as linguagens literárias e audiovisuais nas aulas, os quais me fizeram refletir sobre práticas de ensino e me impulsionaram a participar de um grupo de pesquisa no Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia (LaPEFil), na Universidade Federal do ABC, espaço no qual o diálogo sincero sobre os desafios da prática docente em Filosofia instigou a continuidade de um processo investigativo no que diz respeito a essa temática.

Concomitantemente às atividades junto ao grupo de pesquisa, realizei uma especialização em Ensino de Filosofia e passei a pesquisar, no trabalho de finalização deste curso, a Interdisciplinaridade entre Literatura e Filosofia numa perspectiva teórico-prática.

Assim, após uma primeira sistematização de um trabalho que se propunha a relacionar um objeto de linguagem artística e o ensino de Filosofia, o interesse pela continuidade do estudo nessa direção se fortaleceu, outras questões emergiram, se ampliaram e algumas delas se materializam na tessitura desta dissertação.

A presente pesquisa concebe a experiência com a Arte em múltiplas linguagens artísticas e sua interlocução com a Filosofia; tendo como premissa a relação imbricada entre a Filosofia e a Arte, tal qual é defendida por Danto (2010, p. 99), ao dizer que “a investigação do fato de que a arte se presta espontaneamente ao tratamento filosófico pode nos ensinar alguma coisa a um só tempo sobre filosofia e sobre a arte”.

“A arte é pensar por imagens”. Assim se inicia o texto *A Arte como Procedimento*¹, de Chklovski (1973). Essa afirmação sintetiza o campo de investigação no qual se situa a pesquisa aqui proposta. Nesta dissertação discorreremos sobre a Arte e seu potencial altamente reflexivo e pedagógico na perspectiva do ensino de Filosofia. Assim, admitimos que como a Arte, a Filosofia se coloca no campo de reflexão que visa ir além do mundo familiar, ou seja, além do conhecido, problematizando a cotidianidade que nos encerra em um círculo de ações que nos distanciam de uma reflexão mais profunda sobre o mundo e o indivíduo.

Desse modo, a concepção de ensino de Filosofia, adotada neste estudo, estabelece uma relação muito íntima com as demais ciências, conforme aponta Maugué (1955)²:

No conjunto dos conhecimentos humanos a posição do ensino de filosofia é ao mesmo tempo extremamente humilde e

¹ “A arte como procedimento” reforça os ideais dos formalistas russos, os quais tinham por objetivo sistematizar o funcionamento da arte, em especial a literatura.

² Jean Maugué foi um filósofo francês, professor catedrático no curso de Filosofia da FFCL-USP, entre os anos de 1935 a 1944.

extremamente orgulhosa. É muito humilde, pois o estudo da filosofia só vem depois das outras ciências. Seria absurdo imaginar que este ensino pudesse precedê-las. É necessário primeiro que a inteligência se tenha exercido, para que tenha dado resultados concretos, que se tenha, por assim dizer, verificado pelos seus próprios sucessos, para que, depois disso, se possa voltar sobre si mesma. É através de outras ciências, das matemáticas, da física ou de outras artes, da pintura, da música, que a filosofia se exercerá. (MAUGUÉ, 1955, p.2).

Ainda nesse sentido, em Fazenda (2003), encontramos subsídios teóricos que fundamentam a perspectiva de estudo presente nesta dissertação, visto que a autora entende o conhecimento interdisciplinar como busca da totalidade, respeitando a especificidade de cada disciplina, que neste estudo se configura pela Arte e Filosofia. A autora ressalta que a interdisciplinaridade se faz por meio da própria disciplinaridade, de forma reflexiva, dialógica e relacional. “Ela (a interdisciplinaridade³) é a arte do tecido que nunca deixa ocorrer o divórcio entre seus elementos, entretanto de um tecido bem trançado e flexível.” (FAZENDA, 2003, p.29).

A relação entre Filosofia e Arte caracteriza-se como um campo fértil à construção de conhecimento filosófico, partindo do pressuposto que este se constitui por inúmeras relações de força que convergem em um campo de signos, símbolos e conceitos, trazidos pelas linguagens, ações e afetos, o que possibilita a experiência do conhecer.

O lugar da estética, enquanto linguagem que propicia um conhecimento por meio da Arte, não será aqui entendida como algo que se restringe à contemplação ou à apreensão do belo, mas sim, como um elemento importante no processo de construção de saberes filosóficos, o qual se dá por meio dos sentidos corpóreos, da subjetividade, da apreensão da expressividade simbólica do objeto artístico e reflexão.

A escolha pela abordagem estética no ensino de Filosofia se baseia na compreensão de que é possível aprender com o objeto artístico, considerando a percepção e pensamento que o mesmo pode revelar.

³ Acrescentamos o termo "interdisciplinaridade" à citação para explicitar a relação anafórica que o pronome "ela" exerce na citação original, visto que a autora, nesse momento, não repete a palavra interdisciplinaridade exatamente por conta da função do pronome "ela" na sentença.

[...] seja qual for o objeto do meu pensamento, aprendo ao mesmo tempo sobre o objeto e sobre o próprio pensamento, de modo que a estrutura dos objetos que o ato de pensar revela também são revelações sobre estruturas do pensamento. A natureza da filosofia é de tal sorte que ela parece estar logicamente coimplicada em cada objeto de que se ocupa. (DANTO, 2010, p.99).

Desse modo, a percepção da Arte enquanto objeto que a Filosofia pode se ocupar, nos direciona a refletir sobre o potencial formativo da Arte em sua interlocução com outros saberes do ponto de vista da história, da linguagem, da cultura e da reflexão filosófica.

A pesquisa realizada reflete essas discussões e inclui em seu primeiro capítulo, um histórico da disciplina de Filosofia no Brasil, atentando para seus aspectos curriculares, desde suas oscilações entre permanência e retirada do currículo obrigatório da educação brasileira até as orientações curriculares que norteiam as práticas educativas desta área do conhecimento, especialmente as que incluem a Arte como componente importante da aprendizagem em Filosofia.

Considera-se importante salientar que, neste primeiro capítulo, ao evidenciar as indicações curriculares e contribuições da Arte, em seu potencial formador de conhecimento específico em Filosofia, o objeto artístico é entendido em seu caráter comunicativo e perceptivo, no qual a experiência estética de *fruição* pode se estender a uma reflexão de natureza filosófica. A noção de fruição é referenciada por Roland Barthes ao indicar que:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, que rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* de leitura. Texto de fruição; aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 1977, p. 21)

Nota-se a sinalização, na citação acima, da distinção entre o texto de prazer e o texto de fruição. Embora o conceito de fruição formulado por Barthes se refira

especificamente à experiência com os textos, neste estudo seu sentido é alargado, por ser aplicado a todas as manifestações artísticas.

A fim de compreender a apreensão da Arte enquanto experiência de conhecimento tomamos por empréstimo os dizeres de Merleau-Ponty (1945, p. 281), para quem "ter a experiência dum estrutura não é recebê-la passivamente: é vivê-la, retomá-la, assumi-la, reencontrando o sentido imanente". Em outras palavras, na busca de sentido a essa experiência estética, a Arte nos induz a um movimento de desconforto, inquietação, questionamento e reflexão.

No segundo capítulo, as reflexões sobre a perspectiva de fruição da obra de Arte nos inclinam a investigar os processos dialógicos que circundam esta experiência com o objeto estético. No que diz respeito ao dialogismo, este conceito é entendido à luz de Bakhtin (2002), a fim de apresentar as possibilidades e intencionalidades comunicativas dos discursos no processo de aprendizagem em Filosofia a partir da experiência estética.

Mikhail Mikhailovitch Bakhtin, importante pensador da linguagem, é tomado aqui de maneira abrangente e não especificamente quanto ao caráter linguístico ou literário. O que nos direciona a este pensador, especificamente, é o seu conceito de dialogismo e sua concepção de linguagem, entendendo que o mesmo privilegia não a ação do eu individual e particularizado, mas a ação com o outro na relação comunicativa do discurso.

Referente ao conceito de dialogismo cabe destacar a definição, expressa na obra *Questão de literatura e de estética: a teoria do romance*, originalmente publicada em 1975, pouco antes da morte de seu autor, Bakhtin.

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é

possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar. (BAKHTIN, 2002, p. 88).

Constatado que o dialogismo se faz pela relação de sentido de dois ou mais enunciados e por considerá-lo como parte integrante e indissociável no processo de comunicação, refletimos sobre a possibilidade metodológica de um ensino de Filosofia que explore a relação dialógica constituinte do objeto estético e sua recepção por parte de seu interlocutor, enquanto experiência sensível e comunicativa que propicia um saber, baseado na experiência e reflexão emergidas de um objeto de Arte, seja ele escrito, visual ou sonoro.

Adotando uma perspectiva centrada na concepção comunicativa do discurso, reforçada pela noção *translinguística* bakhtiniana – que contempla as unidades concretas do discurso “examinando o funcionamento real da linguagem em sua unicidade e não somente o sistema virtual que permite esse funcionamento” (Fiorin, 2006, p.21) – evidenciamos o discurso do ponto de vista estético como indicador de possibilidade no ensino de Filosofia.

Importante dizer que é entendido por discurso tudo aquilo que possui uma intencionalidade comunicativa. Tal premissa consolida nossa escolha em ter o objeto estético como significativo no processo de ensino de Filosofia, assumindo que a Arte pode promover reflexão, por meio de sua construção estético-discursiva.

Ainda no segundo capítulo, é discutido o papel do professor de Filosofia enquanto mediador do processo de apreensão e construção de conhecimento das questões trazidas pelas obras de Arte, que em consonância com conceitos filosóficos, explicita e problematiza as vozes discursivas do objeto de Arte.

A função da mediação exercida pelo professor de Filosofia é de suma importância na construção de conhecimento, visto que a apreensão de um objeto artístico é, a princípio, particular e não mensurável, advinda de uma experiência individual.

Desse modo, para refletir sobre o papel da mediação na concepção de ensino de Filosofia e sua relação com aprendizagens sobre Arte e Filosofia por meio do objeto

estético, nos respaldamos teoricamente no psicólogo russo Lev Semionovitch Vygotsky (1896 - 1934), segundo o qual o homem se produz na e pela linguagem, isto é, na interação com outros sujeitos e formas de pensar.

O terceiro capítulo desta pesquisa é dedicado à análise de conteúdo de três unidades temáticas do livro didático: *Filosofia: experiência do pensamento* (2014) escrito por Silvio Gallo, obra em volume único, destinada à docência em Filosofia nos três anos do Ensino Médio.

Identifica-se na apresentação do livro, explicitações sobre a organização do material escrito, caracterizado pela inserção de boxes ao longo de cada capítulo, com a indicação de resenha de filmes, músicas, poemas e recomendação de livros que, segundo o autor, fornecerão elementos para o exercício do pensamento com a base conceitual.

Assim, entendemos que o interesse pela análise da referida obra se justifica por possibilitar reflexões sobre a relação entre os conteúdos filosóficos e as representações artísticas no material didático. Esta escolha é considerada relevante visto que o livro se constitui num referencial expressivo na abordagem da Arte no ensino de Filosofia, além da possibilidade da proposição de intervenções sobre esse procedimento didático pedagógico, de acordo com a proposta metodológica desta dissertação.

O que nos motiva a realizar este estudo é a percepção de que usualmente, na área de ensino de Filosofia, valoriza-se o saber lógico, racional e analítico centrado sob o estatuto dos conceitos, o qual se sobrepõe ao conhecimento perceptivo. Este conhecimento tem seu valor reafirmado por toda uma tradição de estudos em Filosofia que denunciam e atestam a insuficiência do saber sensível e perceptivo, o qual pode ser construído pela intersecção com objetos de Arte.

A reflexão central desta dissertação destaca a concepção de que a experiência estética sensível e a capacidade cognitiva não se desvinculam do processo de aprendizagem, assim como não se admite a necessidade de sobreposição de uma em relação à outra, visto que, ambas são elementos constitutivos do saber filosófico.

1. DIMENSÕES CURRICULARES DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL E O POTENCIAL FORMATIVO DA ARTE

Mesmo sem a pretensão de caracterizarmos estritamente a natureza da Filosofia, tendo em mente a pluralidade de posições atribuídas a ela, conforme frisa Murcho (2002).

[...] de tantas posições diferentes quanto à natureza da filosofia, há uma certa convergência entre os filósofos. A filosofia é uma atividade crítica, que consiste no estudo rigoroso dos conceitos mais básicos que usamos no dia-a-dia, nas ciências (humanas e da natureza), nas religiões e nas artes. (MURCHO, 2002, p. 21).

Entendemos o ensino de Filosofia como uma disciplina que deve fomentar a reflexão crítica, na busca da compreensão sobre a realidade para além do perceptível aparente e imposto, nos colocando em contato com uma pluralidade de “verdades” disponíveis pela tradição do pensamento, na dimensão histórica e social das diversas áreas do conhecimento.

Contudo, embora uma gama de especialistas em Filosofia e Educação assumam a importância desta área do conhecimento, a disciplina de Filosofia se insere ao longo da história da educação brasileira com oscilações entre sua permanência e retirada do currículo obrigatório nacional, mediante intencionalidades políticas, econômicas, sociais e concepções de ensino que se alteraram ao longo dos tempos.

Neste capítulo apresenta-se um resgate histórico do ensino de Filosofia no Brasil, atentando especialmente para os registros documentais que legitimaram ou não a obrigatoriedade da disciplina no currículo ao longo dos tempos, assim como também as orientações curriculares mais recentes, a partir da obrigatoriedade da disciplina em 2006, que indicam uma articulação entre os conteúdos de Filosofia e a Arte. Cabe destacar uma carência de registros sobre a presença da Arte no ensino de Filosofia, tanto na educação básica quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Filosofia.

1.1 História do Ensino de Filosofia no Brasil e articulação curricular

O ensino de Filosofia no Brasil iniciou-se durante século XVI, com a chegada da Companhia de Jesus (ordem religiosa formada pelos padres conhecidos como jesuítas), fundada por Inácio de Loyola em 1534, que possuía como plano de estudos *o Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*. O referido plano assumia uma vertente predominantemente religiosa, tendo em seu ensino expressiva articulação entre a Filosofia aristotélica e os pressupostos cristãos, sob a forma do chamado tomismo, corrente de pensamento sistematizado por São Tomás de Aquino, que durou por aproximadamente dois séculos.

Com a reforma pombalina⁴, após a expulsão dos jesuítas, por meio do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal abole a educação jesuítica e sua metodologia, resultando em um ensino de Filosofia, nesse momento, desvinculado de valores doutrinários da Igreja e aberto aos movimentos científicos da época, como o pensamento de Descartes, Newton, Bacon, Galileu e outros.

Assim, o Alvará Régio de 1759 promove uma mudança não só no ensino de Filosofia, mas uma reforma educacional que contemplava ideais iluministas, que preveem uma nova ordem social, um novo modelo de homem constituído por intermédio da educação e uma nova sociedade pautada nos valores do sistema de produção pré-capitalista: ideais especialmente difundidos na França e Inglaterra.

No empreendimento de modernização da sociedade e de desenvolvimento da economia portuguesa, sob o regime do Marquês de Pombal, a educação passou a ser uma questão de Estado, na qual instituiu-se um modelo de ensino que notadamente tinha como objetivo a formação da nobreza, espelhado no modelo educacional de Portugal.

⁴ A reforma pombalina foi realizada por Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal. O regime de Pombal foi caracterizado por um despotismo esclarecido que visava uma conciliação entre os ideais conservadores monárquicos e princípios econômicos racionais, no qual se criou uma série de reformas modernizantes com o objetivo de melhorar a administração do Império português através da exploração colonial.

Com o crescente desenvolvimento do Brasil, no século XIX, especialmente no setor econômico, correntes filosóficas em ascensão, como o positivismo, ganham repercussão no seio da intelectualidade brasileira e se refletem na educação, especialmente por volta de 1870.

Neste contexto, tanto as disciplinas científicas quanto as tradicionais, por meio de um ensino mais enciclopédico, tendiam a combater os saberes metafísicos evidenciando e valorizando o conhecimento das ciências racionais positivistas, como por exemplo, o evolucionismo. Esta Filosofia positivista, naturalista, condizia com a mentalidade das elites brasileiras, segundo Costa, 1967, p.279, citado em Cartolano, 1985, p.35. Desse modo, a Filosofia neste período, se apresentava como construção teórica que visava práticas formadoras daqueles que viriam a administrar e governar o país.

Já no século XX, no ano de 1908, fundou-se a Faculdade Livre de Filosofia e Letras, com uma base neotomista e forte orientação católica. Seis anos mais adiante, embora criado o curso superior de Filosofia no Brasil, em 1915, é proposto com o Decreto n. 11.530 uma reorganização do ensino secundário e superior no país, que colocou o ensino de Filosofia no secundário como disciplina facultativa, dada a sua não obrigatoriedade, para atender às demandas do ideário positivista ainda vigente, que apregoavam um ensino de caráter prático, sem a função preparatória ao ensino superior.

Este panorama educacional de difusão de uma formação com finalidade técnica-linear, ou seja, com ênfase no controle dos processos educacionais visando instrumentalização para o mundo do trabalho, não se restringia só ao Brasil. Segundo Silva (2007, p.23), [...] de acordo com Bobbitt⁵, o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos apoiam-se num exame das habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta e desenvolver o que chamou de “grande consciência de grupo”, não havendo lugar para os diferentes e divergentes. Nas palavras de Bobbitt:

⁵ Franklin John Bobbitt, em 1918, nos EUA, publicou a obra “The Curriculum”, inaugurando os estudos curriculares educacionais e a chamada teoria curricular tradicional.

Como desenvolver um sentimento genuíno de pertencer a um grupo social, quer grande quer pequeno? Parece haver apenas um método, e este é pensar e sentir e AGIR com um grupo como parte dele à medida que ele exerce suas atividades e se esforça por atingir seus fins. Os indivíduos são amalgamados em pequenos grupos coesos, os pequenos grupos divergentes são amalgamados no grande grupo de cooperação, quando atuam juntos para fins comuns, com visão comum, e com juízo unificado. (BOBBIT apud APPLE, 1982, p. 107).

Tomando como pressuposto as conclusões de Silva (2007, p.25), é Ralph Tyler que consolida a teoria de Bobbitt, ao propor que o desenvolvimento do currículo escolar deve responder a quatro questões elementares: quais objetivos educacionais deve a escola procurar atingir; que experiências educacionais podem ser oferecidas com probabilidades de alcançar esses propósitos; como organizar eficientemente essas experiências educacionais e como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados.

Esta concepção de educação que tem em vista a formação para as práticas produtivas, dada a mecanização dos novos sistemas de produção, evidencia uma concepção de currículo educacional tradicional no Brasil, marcado pela racionalidade técnica, não havendo espaço e interesse estatal pela formação crítica e reflexiva, elementos estes, associados aos saberes advindos do exercício do pensar filosófico.

É importante salientar que o contexto histórico, social, econômico, cultural e político do Brasil, assim como influenciam o desenvolvimento e os determinantes das atividades produtivas, também refletem nos modelos educacionais vigentes. (SAVIANI, 2007). De acordo com as demandas exigidas para este momento sócio-histórico desenvolvimentista do país, o ensino de Filosofia estava aquém dos interesses sociais, políticos e econômicos deste período, o que de certo modo justificava sua não obrigatoriedade.

Assim, imerso neste contexto curricular tradicional é percebida uma desvalorização do ensino de Filosofia no Brasil. Contudo, com a reforma educacional de 1942, de acordo com o Decreto n. 4.244, intitulada Lei Orgânica do Ensino Secundário, que previa uma divisão do ensino em dois ciclos: o ginásio e o colegial, o ensino de Filosofia retorna ao currículo obrigatório.

De acordo com o Decreto n. 4.244, o colegial, correspondente aos 3 anos finais da formação básica, subdividia-se em científico e clássico. O científico tinha por objetivo abarcar o ensino das ciências; já o clássico, por sua vez, abarca o ensino de Filosofia, com uma carga horária de quatro horas semanais.

No ano de 1961, com a edição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4024 o ensino de Filosofia passa por um novo processo de desvalorização, dado que a disciplina adota um caráter complementar e não mais obrigatório. A segunda edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 5692, de 1971 reforça este movimento de desinteresse no ensino de Filosofia ao excluir a disciplina do currículo escolar brasileiro, sendo tal medida motivada pelos constantes conflitos políticos vivenciados no Brasil neste momento histórico.

O pensamento predominante entre os militares que instituíram o governo vigente, neste período, era de que os estudantes não deveriam se envolver ou fazer política, mas sim estudar. Isso acontece pelo fato de os estudantes politizados se articularem e lutarem contra o governo.

Assim, em 1969, no governo Médici, foi proibido qualquer tipo de manifestação política nas instituições de ensino, e adotada a inclusão à grade curricular da disciplina de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, substituindo a disciplina de Filosofia, que foi abolida de fato em 1971.

Durante a década de oitenta é constatado o fracasso da reforma prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, havendo a necessidade de atualização desse documento e reformulação dos princípios educacionais do país.

Neste momento histórico o paradigma curricular tradicional, marcado pela racionalidade técnica começa a ser criticado e reconceptualizado, especialmente no Estados Unidos e Inglaterra (mas com forte impacto nas discussões educacionais do Brasil), dando espaço a novas teorias curriculares, dentre elas a teoria curricular crítica, que refletiu significativamente nas novas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que vieram a seguir, dando espaço inclusive para discussão sobre o retorno da obrigatoriedade do ensino de Filosofia na Educação Básica do Brasil.

No escopo das discussões educacionais em meados da década de 70 e 80, haviam premissas respaldadas em referenciais neomarxistas, da teoria crítica frankfurtiana, da nova Sociologia da Educação inglesa, da Psicanálise e outras tendências teóricas. Tais pressupostos teóricos reforçavam a necessidade de se pensar processos educativos centralizados no desenvolvimento do aluno como sujeito do processo de aprendizagem, dando significativa importância à comunicação interpessoal como centro de referência dos métodos de ensino, e ainda, a compreensão de que o currículo escolar não é separado da totalidade social, visto que contempla a história e cultura, cabendo a ele o estímulo ao despertar de uma consciência política, cívica e emancipatória no aluno.

No Brasil, um dos pensadores expoentes da perspectiva crítico emancipatória do ensino é Paulo Freire (1921-1997), cujo legado teórico-reflexivo até hoje é constituir-se em referência destacável nas discussões sobre educação.

O educador e filósofo brasileiro é reconhecido internacionalmente por sua contribuição para as reflexões educacionais, sobretudo pelo método de ensino de adultos com viés altamente político e crítico. O pensador propõe uma prática de ensino significativa, vinculada à realidade concreta da vida.

Mas para mim, desde o início, nunca foi possível separar a leitura das palavras da leitura do mundo. Segundo, também não era possível separar a leitura do mundo da escrita do mundo. (FREIRE, 2001, p. 56).

Ainda, nesse sentido, o autor entende que os saberes são socialmente construídos na prática comunitária, sendo o ato de educar uma ação social que não pode ser desvinculada da criticidade.

Freire condena o modelo de ensino tradicional, identificado pelo pensador como educação bancária, cuja natureza pressupõe a passividade e docilidade do aluno, frente a todo tipo de processo de exclusão fomentado pela burguesia.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador depositantes. Em lugar de comunicar-se o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem

pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 2005, p. 66).

A perspectiva crítica freireana, na contramão do ensino tradicional, entende a função da educação como componente emancipatório, que visa despertar no aluno a criticidade e a práxis política, por meio da tomada de consciência do ser social e histórico que ele é, como ser pensante, crítico, transformador, criador e inconcluso, e que atribui à educação um caráter de processo permanente. (FREIRE, 2010, p.58).

Com isso, o professor, que parte dessa perspectiva de ensino tomado pela convicção de que a educação deve fundar-se em propiciar condições para que o aluno se emancipe, por meio das práticas educativas, deverá assumir a responsabilidade, enquanto formador, de intervir na realidade, consciente de que sua função também é política, determinada por atitudes condizentes com esta concepção:

[...] nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem *estuda*, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão, escolha e intervenção* na realidade. (FREIRE, 2010, p. 77).

No que diz respeito à perspectiva crítica do currículo, presente nos pressupostos que foram objeto de reflexão de Paulo Freire, esta enfatiza a necessidade da compreensão sobre os sistemas sociais e sua relação com a educação. Com isso, “ideologia, cultura e poder, em suas relações com o currículo, são conceitos centrais e que sintetizam as preocupações e problemáticas da teorização educacional crítica.” (MOREIRA; SILVA, 2013, p.39).

Tal concepção de currículo critica o processo de escolarização, atentando para o fato de que todo currículo possui uma ideologia ou interesse, e estando a serviço da classe dominante, terá por objetivo alienar e produzir pessoas passivas, servindo ao

reprodutivismo de um sistema opressor e às necessidades do mundo do trabalho, alheio à formação reflexiva e crítica.

Ainda nesse sentido, alinhado com Freire (2010), cabe ressaltar com apoio em Michael Apple (2013), que não há educação neutra, pois esta envolve o capital cultural e econômico em seu empreendimento educacional, ou seja, as instituições escolares envolvem-se em um processo político, seja consciente ou não, de maneira inevitável.

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2013, p.71).

Ao atentar para o fato de que é na escola que se reproduzem e criam-se, muitas vezes, ideologias excludentes, Apple destaca a necessidade de uma compreensão de que a conjuntura educacional não se desvincula da história, cultura e interesses políticos, manifestos por detrás do currículo, seja aberto ou oculto.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, várias mudanças educacionais são contempladas e dentre elas o documento faz menção ao ensino de Filosofia. O Art. 36, inciso III aponta o ensino de Filosofia e Sociologia como necessários ao exercício da cidadania, ideia que dialoga com os novos interesses educacionais vigentes, se contrapondo ao modelo curricular tradicional ou técnico-linear.

Contudo, em 1996, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assumisse a importância dessas áreas do conhecimento, ela não as garantia enquanto disciplinas, mas sim, como *tema transversal*⁶ no âmbito escolar. Tal paradoxo fomentou várias discussões sobre a necessidade de se repensar a importância da Filosofia na Educação Básica e incutiu o interesse em produções acadêmicas que tinham como tema

⁶ Os temas transversais são constituídos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e compreendem seis áreas: Ética, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo.

a questão do ensino dessa área do conhecimento, resultando em algumas obras como: *Por que filosofia no 2º grau?* (Silva,1992), *Currículo e formação: ensino de Filosofia* (Silva, 1993), *Filosofia e seu ensino* (Arantes et al., 1995) e *Filosofia no ensino médio*. (Gallo; Kohan, 2000).

As obras citadas acima somam-se a outras que marcam uma crescente produção de artigos e livros acerca do tema, incitando discussões que materializavam o interesse, primeiramente, no retorno da obrigatoriedade da disciplina no currículo, como a tida no *Primeiro Simpósio sul-brasileiro sobre ensino de filosofia (2001)*, realizado na Universidade de Passo Fundo, em que se discutiu a validade de mecanismos que assegurassem o direito dos alunos ao acesso a disciplina de Filosofia.

Em 2004, professores de Filosofia e Sociologia se reuniram em nível regional e nacional para discutir os parâmetros curriculares do Ensino Médio, e reivindicar aquilo que a lei assegura, nesse caso, a ideia de que a Filosofia e a Sociologia são necessárias ao exercício da cidadania, havendo a necessidade da obrigatoriedade da disciplina.

Cabe ainda citar outro evento significativo na luta pela reinserção da disciplina no currículo, como a carta Manifesto de Londrina (2006), na qual se fez clara a posição de vários professores e pesquisadores a favor do retorno das disciplinas de Filosofia e Sociologia.

Certamente influenciado pelos movimentos político-pedagógicos que defendiam a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia, respaldados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, como vimos anteriormente, em 2006, o Conselho Nacional de Educação CNE|CEB aprova o parecer que tornam o ensino de Filosofia e de Sociologia obrigatórios no ensino médio, tendo um prazo de um ano para adequação a essa nova exigência. Efetivamente, as disciplinas foram incorporadas ao currículo obrigatório da educação básica, em nível médio, apenas em 2008.

A afirmação de que o ensino de Filosofia é necessário ao exercício da cidadania, dialoga com uma concepção de ensino que se contrapõe ao modelo curricular tradicional tecnicista, tendo em vista o pressuposto de que por meio desta disciplina estimula-se a consciência crítica e reflexiva sobre o mundo e seus determinantes sociais,

assim como também, um entendimento sobre a importância da vida pública e participação política, no exercício da cidadania, o que denota uma concepção curricular que compreende a emancipação e libertação por meio de processos pedagógicos, possibilitando a consciência do poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais dominantes.

Contudo, dado o contexto sócio-político do Brasil atual, a questão do ensino de Filosofia na Educação Básica ainda não está encerrada. É importante salientar que, embora haja uma quantidade significativa de professores e especialistas na Filosofia e na Educação que reiterem a relevância da disciplina, como componente curricular obrigatório, a discussão sobre sua obrigatoriedade ainda se mantém no âmbito de políticas educacionais.

Uma evidência dessa afirmação é a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que prevê uma reformulação do Ensino Médio e que gera incertezas sobre a permanência da disciplina de Filosofia, visto que o documento não faz menção à sua obrigatoriedade enquanto disciplina, mas sim dos conteúdos filosóficos, como pode ser lido em seu Art. 3º no § 2º, onde consta que “ *a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia*”, o que abre precedentes para uma nova retirada da disciplina do currículo ou até mesmo uma retomada do que antes era tido como conjunto de temas transversais.

Todavia, optamos por enfatizar o exposto na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que caracteriza os conhecimentos de Filosofia como necessários ao exercício da cidadania, e assim, julgamos pertinente refletir sobre as práticas educativas em Filosofia.

1.2 Ensino de Filosofia na realidade educacional brasileira

O histórico do Ensino de Filosofia revela que a disciplina foi, durante muito tempo, desconsiderada pelos parâmetros curriculares da Educação Básica. Recentemente observa-se um movimento de superação por meio da busca do seu sentido pedagógico. Discussões didáticas e metodológicas sobre o ensino da Filosofia emergem num

crecente, visto que não é uma tarefa fácil estabelecer conteúdos básicos ou definir uma metodologia para a área.

A concepção do ensino em Filosofia comumente aceita apoia-se nas premissas das Orientações Curriculares Nacionais – OCN, de 2006, o que indica que esta prática deve se fundar em “insistir na centralidade da história da Filosofia, como fonte para o tratamento adequado de questões filosóficas” (2006, p.17).

Cabe ressaltar que, independentemente da abordagem assumida pelo docente, para o ensino da história da Filosofia como centro ou como referência (Silva,1986), deve-se assumir como desafio central que o pensar é significativo na aprendizagem do aluno e o que contribui para a sua formação em caráter humanístico e social.

Ainda na perspectiva formativa da disciplina, além de seu caráter humanístico e social, pressupõe-se o desenvolvimento de habilidades e competências como: leitura, análise, produções textuais, argumentação, problematizações e outros; conforme referenciado nas OCNs de 2006, que as caracteriza a partir de três grupos:

1º) Representação e comunicação:

- Ler textos filosóficos de modo significativo;
- Ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros;
- Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo;
- Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em fase de argumentos mais consistentes.

2º) Investigação e compreensão:

- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.

3º) Contextualização sociocultural:

- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológico. (BRASIL, 2006, p.33).

Além de apresentar em linhas gerais habilidades e competências a serem desenvolvidas em Filosofia, o documento ainda indica temas de conteúdos que perpassam a história da Filosofia e garantem sua disciplinaridade, tais como:

- 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 de 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; casualidade; indução; método;
- 18) vontade divina e liberdade humana;
- 19) teoria 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, Russel e Wittgenstein; o Círculo de Viena;
- 28) marxismo e Escola de Frankfurt;
- 29) Epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema de demarcação entre ciência e metafísica;
- 30) Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze. (BRASIL, 2006, p.34).

A sequência de temas apresentados são indicações referenciais que podem ser contemplados no trabalho em sala de aula, considerando o currículo mínimo dos cursos de graduação em Filosofia e os conteúdos cobrados como itens de avaliação dos egressos do curso.

Neste sentido cabe destacar uma problemática presente no documento ao tratar das competências e habilidades em Filosofia e os conteúdos indicados a serem trabalhados. Na primeira citação, dentre as competências e habilidades em Filosofia, é possível observar a menção à necessidade de articulação entre conhecimentos filosóficos, diferentes conteúdos e modos discursivos nas artes e produções culturais.

Contudo, nos temas presentes na segunda citação (com observável ênfase em conteúdos relacionados à Filosofia geral, lógica, teoria do conhecimento, ética, história da Filosofia), não há nenhum indicador de conteúdo que privilegie a abordagem artística, estudos sobre estética ou Filosofia da arte, embora a disciplina de estética, nos cursos de graduação em Filosofia, deva ser considerada como componente curricular, dado o desenvolvimento dos estudos em Filosofia nas últimas décadas, conforme aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia.

O elenco tradicional das cinco disciplinas básicas (História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral: Problemas Metafísicos, - além de duas matérias científicas), tem se comprovado como uma sábia diretriz. Tal elenco vem permitindo aos melhores cursos do País um ensino flexível e adequado da Filosofia. Entretanto, tendo em vista o desenvolvimento da Filosofia nas últimas décadas, algumas áreas merecem ser consideradas, como: Filosofia Política, Filosofia da Ciência (ou Epistemologia), Estética, Filosofia da Linguagem e Filosofia da Mente. No caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. (BRASIL, 2001, p. 3).

Desse modo ressaltamos a necessidade da articulação dos conteúdos e modos discursivos da Filosofia com a Arte e outras produções culturais, o que reflete nosso interesse na investigação da intersecção da Arte com a Filosofia, embora assumida que cada área possua sua especificidade.

Sobre as especificidades da Filosofia, cujo sentido está enraizado em sua construção textual, na linguagem em que é expresso e nos conceitos que nele se apresentam, vemos:

Cabe, então, especificamente à filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posição diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania. (BRASIL, 2006, p.26).

Desse modo, fica evidente a importância da leitura de textos filosóficos e não filosóficos que envolvam análise, interpretação e crítica, o que caracteriza, atributos indispensáveis ao desenvolvimento do aluno por meio do ensino da Filosofia, tornando-se imprescindível a investigação e compreensão do processo de articulação dos conhecimentos filosóficos com a arte, considerando que a prática de leitura filosófica pode ampliar-se e não se restringir apenas a textos escritos.

Entendemos grosso modo a leitura como a capacidade de interpretação de um conjunto de informações – uma prática de decodificação de signos e símbolos, que possibilita a comunicação, interação, informação e relação entre os indivíduos. Nessa perspectiva, aquilo que comunica é passível de leitura. Assim, assumir a importância da prática leitora enquanto fonte de formação exige do professor de Filosofia uma postura metodológica e olhar para o material didático de modo atento e cuidadoso, principalmente quando entendemos que a reflexão de natureza filosófica é decorrente da referida prática.

Contudo, o contexto educacional de hoje demonstra um quadro em que até mesmo o aluno do Ensino Médio apresenta problemas sérios de letramento, encontrando-se muitas vezes, despreparado para a prática da leitura escrita por possuir sérias dificuldades de decodificação dos símbolos, signos linguísticos e até mesmo vocabulário, o que acaba tornando o trabalho interpretativo do texto filosófico e não filosófico mais um desafio a ser superado pelo professor de filosofia.

No que diz respeito a essa discussão, poderíamos dizer que sem a prática leitora dificilmente conseguiremos ensinar Filosofia explorando suas potencialidades

investigativas, ou seja, na leitura reside um dos problemas que devem ser evidenciados no que tange ao processo de ensino em Filosofia.

Este estudo tem como pressuposto que o pensar filosófico alia-se à experiência leitora, constituindo-se de reflexões que contemplam a percepção e sensibilidade estimulados por recursos imagéticos, literários e sonoros, pertencentes ao domínio da Arte. Com isso, a leitura, neste estudo, parte da ideia de que a prática leitora não se restringe a textos escritos, mas sim de linguagens artísticas que possibilitam uma leitura reflexiva a partir de suas potencialidades discursivas, interpretativas e de *fruição*, o que detalharemos mais adiante neste estudo ao dissertar sobre a Arte e sua articulação com a Filosofia.

Lemos em Japiassu (2001) o que se constitui em um dos pressupostos basilares de nossa investigação, visto que o autor atribui ao pensar uma relação intrínseca com a experiência, o que neste estudo se materializa sob a forma da experiência com o objeto de arte.

Assim, pensar é exercer uma atividade propriamente intelectual pela qual transformamos (por nossa ação) o que nos é dado pela experiência imediata (como matéria prima) num produto novo (objeto cultural). Nesta atividade não há uma apropriação intelectual de dados empíricos ou conceituais, mas a produção de um saber novo mediante o exercício e reflexão. (JAPIASSU, 2001, p.13).

Ainda nessa linha, Gardner (1999, p.57) afirma que “o sensível e o intelectual não estão dissociados dos processos cognitivos, uma vez que o indivíduo necessita do sistema corporal, sensível e cognitivo para comunicar-se no mundo das ideias, das sensações e das emoções”. Tal afirmação nos leva a crer e ressaltar que tanto o conhecimento sensível quanto o racional têm seu grau de importância no processo de ensino e aprendizagem, pois ambos, são partes integrantes e essenciais na experiência humana. Nesta perspectiva este estudo investiga a arte em seu potencial formador de discursos e promotor de saberes na dimensão do ensino de Filosofia, sem a pretensão de ter como objetivo a conceituação de arte e sua finalidade, mas visando entender sua importância e potencial educacional.

1.3 Arte e sua articulação com a Filosofia

A arte se insere no mundo como produção humana de ordem estética, em muitos casos, dotada de potencial comunicativo, perceptivo ou reflexivo, constituída pela linguagem e expressa sob diferentes manifestações artísticas, como as pinturas, desenhos, esculturas, música, dança, teatro, cinema e outras.

Cada teoria da arte busca à sua maneira as propriedades definidoras do que é Arte e requer para si o estatuto de verdadeira, alertando para a insuficiência de teorias anteriores, ao formular sua definição. (COLI, 1995).

Cabe citar ao menos três definições teóricas clássicas de arte (dentre outras existentes), para uma melhor explanação da pluralidade de teorias disponíveis que pretendem estabelecer critérios que visam elencar aquilo que caracteriza e distingue a arte dos objetos comuns. São elas, a arte definida como imitação (mimética), forma (formalismo) e expressão (expressionismo).

Segundo Costa (2006), o representacionalismo é a mais antiga concepção sobre a natureza da arte. A arte como mimese, ou seja, imitação ou representação da natureza, foi defendida por Platão em sua obra República, no livro IX. Mesmo Aristóteles, em sua Poética, se opondo a Platão sobre a função e importância das artes não questiona o caráter imitativo da arte.

Tal concepção de arte se manteve predominante até as últimas décadas do século XIX, neste período começou-se a problematizar o que é arte, especialmente a partir da possibilidade de reprodução técnica da arte e do surgimento de novos gêneros artísticos – fotografia, cinema, performance, instalações e outros – tornando cada vez mais difícil delimitar ou definir com precisão os limites do que pode ser considerado arte.

As teorias formalistas caracterizam a arte mediante harmonia de sua forma. Clive Bell (1881-1964), crítico de arte inglês e grande defensor do formalismo, com sua teoria da forma significant, veio em defesa das pinturas abstratas e semi-abstratas, ao identificar o que é arte como resultado de uma harmonia na combinação de formas, dimensões, linhas e cores e não o seu caráter representativo. Contudo, tal teoria por

desconsiderar o contexto representacional das obras se torna passível de críticas, como podemos ver na citação seguir:

A teoria da forma significativa foi útil como defesa da pintura abstrata ou semi-abstrata surgida desde o final do século XIX. Mas ela possui defeitos sérios. Para Bell, a representação e o contexto não possuem relevância. Mas não é difícil encontrarmos exemplos de obras de arte nas quais o elemento representacional ou o contexto são importantes. Considerem-se os auto-retratos de Rembrandt, ou ainda, o quadro de Géricault, *A Jangada do Meduza*. A composição do quadro é importante, mas o que ele representa também. (COSTA, 2006, p. 28)

Segundo teorias expressivistas, a arte se caracteriza como meio de expressão de emoções. Um dos grandes defensores dessa teoria é o filósofo inglês R. G. Collingwood, que em seu livro *The Principles of Arts (1938)*, apresenta a imaginação e o pensamento como faculdades tão importantes quanto à expressão de emoções na produção artística. Num movimento de reconhecimento de suas emoções, pela imaginação o artista elabora, organiza e produz sua obra, tornando possível que o apreciador da mesma a reconheça e se sensibilize.

Para Collingwood, que era uma pessoa com experiência pessoal da criação artística, ao contrário do expressivismo ingênuo, antes do artista produzir a sua obra ele ainda não possui a emoção estética que a sua obra produzirá na audiência e em si mesmo; o que ele possui é uma “excitação emocional”, um sentimento indefinido e incompreensível. Na medida em que ele utiliza a sua imaginação e seu pensamento planejando e produzindo a obra de arte, ele consegue reconhecer melhor a natureza de suas emoções, defini-las, refiná-las, clarificá-las e articulá-las em sua relação com seus objetos. Essas emoções assim clarificadas são, por sua vez, imaginativamente reconhecidas como tais pela audiência capaz de apreciar a obra de arte. (COSTA, 2006, p. 30).

Desse modo, dada uma pluralidade de interpretações sobre o que caracteriza a arte, tomaremos inicialmente a noção de arte tida por Danto (2010,p.105) na qual “Arte é um conceito aberto” e Coli (1995, p.8) ao entender a arte como “certas manifestações da atividade humana diante das quais nosso sentimento é admirativo, isto é: nossa cultura possui uma noção que denomina solidamente algumas de suas atividades e as privilegia”. Esta concepção de que a arte é algo mais elevado, que aparece no mundo como objeto criado pela e na cultura, englobando aspectos históricos, sociais, políticos e

estéticos, tem seu estatuto determinado mediante uma noção própria da cultura na qual se insere.

Podemos citar dois exemplos dessa perspectiva, sendo um primeiro caracterizado pela influência das reflexões acerca da subjetividade, trazidas à tona principalmente por Freud, o que motivou vários artistas europeus. Dentre eles temos o consagrado pintor e escultor espanhol Salvador Dalí que criou obras repletas de humor, sonhos, utopias e representações contrárias a lógica, compondo assim o que veio a ser o movimento artístico denominado surrealismo, iniciado na década de 1920, na França.

Um segundo exemplo se dá na década de 30, na Espanha, com a divisão entre grupos políticos de esquerda e direita: a Frente Popular comandada pelos comunistas; e a Falange Espanhola Tradicionalista que agrupava ultraconservadores fascistas espanhóis, que instalaram um clima de guerra civil na Espanha, onde os longos conflitos decorrentes dessa oposição partidária deixaram o país vivendo uma situação de caos e horror, com aproximadamente um milhão de espanhóis mortos. Durante batalhas que duraram de 1936 a 1939, período em que Pablo Picasso (artista espanhol destacado em várias áreas das artes plásticas) pinta seu mural mais famoso: *Guernica* (1937), pertencente ao movimento artístico expressionista, que retrata a violência e massacre sofridos pela população na cidade de Guernica, na Espanha.

Mesmo sem unanimidade e com limites imprecisos sobre os valores atribuídos às obras de arte, estes são construídos em nossa cultura ao longo da história por meio de instrumentos específicos. Um deles se caracteriza pelo reconhecimento e autoridade dos discursos realizados por críticos e historiadores de arte.

Os discursos sobre arte, elaborados por críticos e historiadores da arte, comumente buscam por meio de uma análise objetiva algo que lhes confirmem conclusões sobre a obra. Respaldados por certo rigor científico, sistematizam classificações estilísticas a fim de compreender as inter-relações exteriores e interiores das obras. Todavia, esse instrumento de análise das obras não pode ser considerado satisfatório em sua integralidade, dada sua complexidade e pelo fato das obras não poderem ser reduzidas a uma definição formal e lógica.

As limitações estilísticas visam abarcar expressões, sistemas plásticos e literários de movimentos artísticos historicamente situados e que desempenham funções diferentes em cada época, podendo evoluir de acordo com o contexto histórico e social. Este fato coloca em dúvida o rigor científico buscado pelos especialistas de arte, ao demarcar o artístico do não artístico apenas por meio de classificações estilísticas, levando-se em conta a complexidade do fazer artístico, que implica uma visão e atitude do artista para com sua história e a sociedade.

Desse modo, as teorias de arte se dedicam a desvelar a natureza da produção artística e os elementos que possibilitam o prazer perceptivo, cada uma à sua maneira, em sua compartimentalização de concepções de arte, idealizando uma experiência comum por meio de um repertório de qualidades artísticas que promoveriam uma aceitação geral.

Dewey (2010) atenta para um elemento importante na caracterização do que é artístico. Segundo o autor, os objetos adquirem estatuto estético ao passo que se colocam como experiência humana: “uma teoria do lugar da estética na experiência não tem de se perder em detalhes minuciosos, ao iniciar pela experiência em sua forma elementar. Bastam os contornos gerais”. (DEWEY, 2010, p 74).

Conforme verificado, definir o que é arte não é algo fácil e seria simplista afirmar que a legitimação da arte é norteadada por uma única teoria de arte ou de responsabilidade dos críticos e historiadores de arte, visto que os discursos desses especialistas em arte são variáveis e com vários fatores em jogo, dentre eles a análise técnica da obra, uma afinidade entre a cultura do crítico e a do artista e até mesmo um conhecimento sobre os problemas tratados na obra. Assim, o estatuto de arte “não parte de uma definição abstrata, lógica ou teórica, do conceito, mas de atribuições feitas por instrumentos da nossa cultura, dignificando os objetos sobre os quais ela recai”, conforme descreve Coli (1995, p 11).

Com a noção de obra de arte parte de instrumentos da história e cultura, é muito comum instaurar aos objetos de arte um lugar específico no mundo, como salas de concerto, museus, teatros, cinemas, revistas especializadas, embora existam manifestações artísticas que explorem outros espaços.

O que nos confere discutir agora é a possibilidade de promover situações de aprendizagem considerando o objeto estético, de modo significativo, no interior da sala de aula, ou seja, em espaço diferenciado dos lugares prestigiados às obras de arte.

Nas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio-OCN 2006, é reforçada a importante relação entre a Filosofia e as outras áreas do conhecimento, dentre elas a Arte, incluindo a identificação de uma conexão e intimidade com a Filosofia, conforme citação abaixo:

Se a filosofia não é uma ciência (ao menos não no sentido em que se usa essa palavra para designar tradições empíricas de pesquisa voltadas para a construção de modelos abstratos dos fenômenos) e tampouco uma das belas-artes (no sentido poético de ser uma atividade voltada especificamente para a criação de objetos concretos) ela sempre teve conexões íntimas e duradouras com os resultados das ciências e as artes. (BRASIL, 2006, p.22).

[...] A compreensão da filosofia como disciplina reforça, sem paradoxo, sua vocação transdisciplinar, tendo contato natural com toda a ciência que envolva descoberta ou exercite demonstrações, solicitando boa lógica ou reflexão epistemológica. Da mesma forma, pela própria valorização do texto filosófico, da palavra e do conceito, verifica-se a possibilidade de estabelecer proveitoso intercâmbio com a área de linguagens. (BRASIL, 2006, p.18).

Apesar de possuir elementos bem definidos que a caracteriza enquanto disciplina, a Filosofia estabelece relações muito próximas a outros saberes. O que é proposto neste estudo, no que diz respeito ao trato com o objeto de Arte na prática pedagógica do professor de Filosofia, pode ser observado nas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2006) e não se desvincula do que é esperado de um profissional formado em Filosofia, tal qual é indicado pelas Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia e pela Portaria INEP n. 171, de 24 de agosto de 2005, que além de instituir o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de Filosofia, nos apresenta as habilidades e as competências esperadas desse profissional que atuará no ensino médio da Educação Básica, conforme referenciado nas OCN de 2006:

- a) capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;
 - b) capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;
 - c) capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnica hermenêutica;
 - d) compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;
 - e) percepção da integração necessária entre a Filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;
 - f) capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos.
- Destacando ainda a mesma portaria, que o egresso do curso de Filosofia, seja ele licenciado ou bacharel, deve apresentar uma sólida formação em História da Filosofia, que o capacite a:
- a) compreender os principais temas, problemas e sistemas filosóficos;
 - b) servir-se do legado das tradições filosóficas para dialogar com as ciências e as artes, e refletir sobre a realidade;
 - c) transmitir o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. (BRASIL, apud.2006, p.31)

Percebemos, então, que o professor de Filosofia, além de possuir uma sólida formação em História da Filosofia, deve ser dotado da capacidade de articulação entre as produções culturais, artísticas e científicas para o exercício pleno de sua atividade docente.

Com isso, pressupõe-se uma prática docente que contemple a perspectiva interdisciplinar no processo de ensinar em Filosofia. Nessa direção, tomamos como referência teórica sobre a importância da interdisciplinaridade na formação profissional do educador, as conceituações de Fazenda (2015).

A interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem ao seu melhor exercício. Neste caso, o desenvolvimento das competências necessárias requer a conjugação de diferentes saberes disciplinares sejam de ordem prática e/ou didática. Entenda-se por saberes disciplinares: saberes da experiência, saberes técnicos e saberes teóricos interagindo dinamicamente sem nenhuma linearidade ou hierarquização que subjugue os profissionais participantes. (FAZENDA, 2015 p.13).

A concepção de ensino de Filosofia que abarca a interdisciplinaridade tem o objetivo de estabelecer um campo fértil à construção de conhecimento filosófico, partindo do pressuposto que este se constitui por inúmeras relações de força que convergem em um campo de signos, símbolos e conceitos, trazidos pelas linguagens, ações e afetos, o que possibilitam uma experiência com o conhecimento, e não somente a apreensão do mesmo:

Os próprios *conceitos filosóficos*, que não devem ser identificados à abstração dos *universais*, são elásticos, variáveis, submetem-se à força de extravio dos *significados*, embora se mantenham imantados pelo *traço distintivo* de cada texto. Eles passam uns nos outros, co-determinam-se, sofrem mutações contextuais. Além disso, o *discurso filosófico* abriga “personagens conceituais”, “heterônimos filosóficos” (como Sócrates, Dom Juan ou Zaratrusta). E utiliza “figuras estéticas” ou “formações simbólicas”, exprime-se por imagens, metáforas ou neologismos que impedem a redução dos conceitos às formas lógicas (como em Bachelard, Lyotard ou Deleuze). Mas isto não significa que haja uma indiferenciação dos discursos filosófico e artístico, ou ainda, científico. Ou que não é possível caracterizar o “plano de imanência da filosofia, o plano de composição da arte e o plano de referência da ciência” – “a forma do conceito, a força da sensação e a função do conceito”, na *conceituação* de Deleuze e Guatarri. Apenas revela que as *formas do pensamento* se conectam, conservam um *ar de família*, segundo as postulações da linguagem; são *zonas de vizinhança*, instáveis, de fronteiras esbatidas, submetidas a interferências recíprocas, de modo que “um rico tecido de correspondência pode se estabelecer entre elas”. Caberá ao professor de filosofia, em sintonia com as demais disciplinas, *realizar esta interdisciplinaridade*. (FABBRINI, 1995, p. 90).

Entendemos ainda que aprendizagem significativa em Filosofia é aquela que vai além da apresentação e discussão de conceitos, que promove uma experiência de conhecimento visando à totalidade e se coloca aberta a novas possibilidades de interpretação da complexidade do mundo.

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem deve ser uma experiência significativa, tomaremos aqui o cuidado de evidenciar o valor da experiência, que segundo Jorge Larrosa Bondía (2011), é uma condição necessária para a formação e transformação do indivíduo.

No texto *“Experiência e Alteridade em Educação”*, Bondía (2011) aponta algumas possibilidades de pensar a educação a partir do valor da experiência, atribuindo à experiência o caráter “daquilo que nos passa”, ou seja, um acontecimento independente e exterior a nós, que nos atravessa e deixa um registro.

Sendo a experiência decorrente de um acontecimento externo ao sujeito, mas que se dá nele, em um movimento contínuo de ida e volta, o que Bondía chama de “princípio de reflexibilidade” ou “princípio de transformação”, encontrar-se nesta concepção de experiência uma possibilidade de transformação do sujeito, na medida em que este vai ao encontro do acontecimento e é afetado por ele, influenciando em suas ideias, palavras, ações, sentimentos, intenções, projetos, vontades, etc.

Cabe destacar, ainda, que a experiência é sempre singular, e é nessa singularidade subjetiva que se abre possibilidade ao caráter transformador e formador, naquele que é sujeito da experiência.

Pensar a leitura como formação implica pensa-la como atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas, com o que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma ou nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão daquilo que somos. A leitura, portanto, não é só passatempo, um mecanismo de fuga do mundo real e do eu real. E não se reduz tampouco a um meio para adquirir conhecimentos. (BONDÍA, 2011, p.12).

Assim, é possível atribuir à experiência um papel importante no aprendizado do aluno, por criar condições para que este inicie um processo de reconhecimento de si, como pessoa atuante no mundo, sendo possível valer-se da experiência como elemento interrogante e de sua emancipação.

Dada esta perspectiva sobre a relevância da experiência, tendo como objeto promotor desta, a Arte, o papel do professor de Filosofia em sala de aula, na perspectiva de ensino adotada nesta dissertação, na qual a Arte possui potencial altamente formador, deve potencializar e estimular as interrogações e intersecções com outros saberes, no seu contato com o objeto estético.

Assumida a importância do objeto de arte como via de conhecimento filosófico, valoriza-se a sensibilidade como formadora, tendo como pressuposto a ideia de que a arte, em suas múltiplas linguagens, pode despertar sentimentos e percepções que influenciam as ações do indivíduo no mundo, mediante um processo de entendimento daquilo que o atingiu enquanto experiência sensível, segundo Dewey, “Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo”. (DEWEY, 2010, p 111).

Desse modo, se coloca em questão o que caracterizaria um objeto de arte com potencial formador em Filosofia, ou seja, quais objetos estéticos podem ser eleitos/selecionados/definidos para o trato filosófico.

Ao discorrer sobre essa problemática não pretendemos limitar a escolha dos objetos estéticos ou indicar uma via única de escolha para os mesmos, mas sim, adotar um ponto de vista que julgamos pertinente a ser considerado na escolha de um objeto de Arte em relação a outros na prática docente em Filosofia.

Assim, é possível a utilização de um objeto estético de conhecimento dos alunos ou não, desde que a obra possua elementos que causem estranhamento no aluno, e o despertem para uma curiosidade sobre o objeto ou o impulsione a um processo busca por entendimento daquilo que lhe foi apresentado.

Um filme como *A origem* (Inception, 2010), dirigido por Christopher Nolan, que retrata um mundo em que é possível entrar na mente humana e implantar sonhos, desejos, medos, experiências, criar novos mundos e até mesmo roubar segredos do inconsciente, pode ser um exemplo de filme para a se trabalhar nesta perspectiva de ensino. Embora seja uma produção de grande repercussão midiática, possui elementos visuais e discursivos bem interessante do ponto de vista estético, não seguindo uma narrativa comum ou familiar, o que causa estranhamento, abrindo espaço para uma discussão sobre a linguagem visual do filme e suas intencionalidades, articulando-os com reflexões de natureza filosófica, visto que o filme problematiza o que é a realidade, os sentidos como via de conhecimento, ética e até mesmo questões de natureza existencial, ou seja, possui potencial formativo a partir da experiência estética que promove.

Embora o exemplo citado se refira a um filme de fácil acesso aos alunos, vale salientar a importância de repertorizar os alunos com leituras, filmes e músicas que eles não estejam tão familiarizados, com o intuito de ampliar seu universo de experiências estéticas, o que não implica em selecionar objetos estéticos consagrados pela crítica ou que remeta a uma erudição clássica. Existem muitas obras de arte contemporâneas com forte potencial formativo, no que diz respeito à possibilidade de causar estranhamento.

Com isso, tomaremos como referencial de objeto estético que possibilita uma profícua relação com a Filosofia, aqueles que em nosso entendimento promovem experiência de *fruição*, tal qual fundamenta o pensador francês Roland Barthes (1915-1980).

Em sua concepção de texto de fruição, o pensador o entende por aquele que “pesa, cola-se ao texto, lê, se se pode assim dizer, com aplicação e arrebatamento, apreende em cada ponto do texto o assíndeto que corta as linguagens”. (BARTHES, 1977, p. 19).

Em definição mais direta Barthes (1977) reforça:

Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES. 1977, p. 22).

Embora na obra *O prazer do texto*, Barthes (1977) se dedique a discorrer sobre o prazer da leitura a partir do “espaço” entre o autor/leitor, assumindo que é neste “espaço” que se encontra a possibilidade de fruição e conseqüentemente o prazer do texto (tendo a escritura como objeto de fruição da linguagem), neste estudo adotaremos uma perspectiva alargada deste conceito, ou seja, trataremos da fruição estendendo-o à outras linguagens artísticas, e não com restrição apenas à linguagem escrita.

A fruição da obra de Arte se dá mediante a experiência com o objeto estético, esta, configurada no espaço ou lacuna deixado pelo próprio autor da obra de arte. Após a criação artística a obra ganha uma vida autônoma, sendo impossível ao seu criador ter

garantias de que as intencionalidades por ele representadas serão compreendidas em sua integralidade, o que exige do espectador desta criação artística um exercício de entendimento e muitas vezes ressignificação do objeto de Arte, na tentativa de preencher os vazios existentes na obra, a cada novo contato com a mesma.

Nessa perspectiva de estudo a experiência estética é entendida em seu potencial sensível e corpo reflexionante, tal qual Cerón e Reis (1999) concebem, ao considerar que muitas vezes se faz necessário atribuir significado ao que se está sentindo ou vivenciando, sendo esta sensação ou vivência fomentada por um processo reflexivo, criando uma relação de interdependência entre sensível e o intelectual.

Assim, o objeto de arte que causa fruição abre espaço a um procedimento reflexivo e não somente contemplativo, ilustrativo ou sensibilizador, visto que a partir de uma experiência sensível com o objeto de arte "Ele é reflexionante por ser requisitado a prestar contas sobre o significado do que está sentindo, e o que está sendo sentido é por sua vez alimentado por essa reflexão." (CERÓN;REIS,1999, p. 232).

Ainda nessa linha, Gardner (1999, p.57) afirma que “o sensível e o intelectual não estão dissociados dos processos cognitivos, uma vez que o indivíduo necessita do sistema corporal, sensível e cognitivo para comunicar-se no mundo das ideias, das sensações e das emoções”. Tal afirmação reforça nossa crença de que a experiência estética pode ser pensada à luz da sensibilidade como sendo algo reflexionante tornar-se objeto consciente reflexivo. Muitas vezes é necessário atribuir significado ao que se está sentindo, e o que está sendo sentido é fomentado por essa reflexão, estabelecendo uma relação de interdependência entre essas duas formas de conhecimento.

Assim, tanto a natureza sensível quanto a intelectual da Arte têm seu grau de importância no processo de ensino e aprendizagem, pois ambas são partes integrantes e essenciais na experiência humana.

Ao atribuir aos objetos arte de fruição uma convergência com a Filosofia, no campo pedagógico, assume-se que deles emergem tanto experiências sensíveis quanto reflexionantes em seu interlocutor, o que possibilita uma análise desse processo de conhecimento do ponto de vista dialógico.

No capítulo que segue, trataremos do processo dialógico, refletindo sobre o potencial reflexionante nas obras de Arte, considerando que estas são concomitantemente reflexo de um processo criativo que possibilita novas interpretações e ressignificações, por parte de seu interlocutor, na experiência com a obra de arte.

2. DIALOGISMO BAKHTINIANO, ARTE E MEDIAÇÃO DO SABER FILOSÓFICO

As reflexões sobre a produção de sentido, da significação, e as várias maneiras de funcionamento do discurso, nos impelem a ter como um dos referenciais teóricos deste estudo as premissas do pensador russo Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1895-1975), especialmente no que tange ao processo de entendimento do dialogismo bakhtiniano, que pressupõe a interação como centro de seu processo de apreensão de sentidos e significados do discurso.

Embora os escritos de Bakhtin se voltem para a linguagem textual articulada com a estética, filosofia e ética, a palavra não será o signo de nossa análise. O conceito de linguagem não está aqui comprometido com uma tendência linguística ou teoria literária, mas é entendido como forma de construção e instauração do sentido discursivo por meio das obras de arte.

Nesse sentido a linguagem será abordada em seu caráter artístico estético considerando suas múltiplas modalidades (literatura, filmes, músicas, pinturas, esculturas, instalações etc.) a fim de contemplar a arte como promotora de discursos, sentidos e significações.

Assim, neste capítulo, para reforçar a relevância do tratamento da arte nas aulas de filosofia, dissertamos sobre a arte enquanto objeto de conhecimento reflexivo que potencializa o ensino dos conteúdos específicos da disciplina de filosofia. Para tal, apresentamos pressupostos bakhtinianos sobre o dialogismo e sua relação com a linguagem artística.

2.1 Linguagem, discurso e dialogismo

Segundo Bakhtin, a linguagem tem a propriedade de ser dialógica, visto que em seus enunciados expressam-se uma dialogização interna, - que podem ser divergentes ou convergentes; de aceitação ou recusa - ou seja, os enunciados se constituem de, ao menos, dois discursos, em que um enunciado perpassa outro, em espécie de réplica.

Nas palavras de Fiorin (2006), ao explicitar o conceito de dialogismo vemos que:

[...] todos os enunciados no processo de comunicação independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir seu discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está sempre presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem em dois enunciados. (FIORIN, 2006, p. 19).

O dialogismo bakhtiniano pode ser entendido como o modo de funcionamento real da linguagem ou o princípio constitutivo dos enunciados, o que apresenta as relações dialógicas como extralinguística ou translinguística, visto considerar as particularidades discursivas da comunicação e não restrito a discursos que falam sobre a língua.

Para o autor russo, não há enunciado “puro”, no sentido de que ele não receba nenhuma influência de outros enunciados anteriores. Toda produção comunicativa humana é resultado das vivências (comunicativas) de seu autor. Quando produzimos um enunciado, este reflete as experiências em linguagens que carregamos conosco. Ao nos posicionarmos no discurso, nos reportamos a outros discursos.

Da mesma forma, nosso discurso e/ou enunciado atua em resposta direta a outro discurso (aquele com o qual somos confrontados). Ou seja, quando um indivíduo afirma “isto é bonito”, ele está, de alguma forma, confrontando um discurso (implícito, muitas vezes) que afirma o oposto, para que eu me posicione no discurso e afirme a beleza de algo, é porque quero combater a possibilidade de que algo seja julgado como feio. Esse movimento de confronto e retomada dos discursos de outrem é uma das manifestações que o filósofo e linguista russo chama de dialogismo.

Desse modo, a concepção dialógica da linguagem, em Bakhtin, é fator essencial para o desenvolvimento desse estudo, que entende a Arte em sua função formadora de discursos no diálogo com a Filosofia.

Assumimos então a posição de que assim como os signos da linguagem verbal e escrita, os signos da linguagem estética-artística são promotores de discursos, por meio de formas e técnicas que estruturam sua composição.

Estabelecendo uma relação entre a interação discursiva e a arte, podemos dizer que nenhum fazer artístico se faz de modo isolado e independente. Os objetos de arte se enunciam, por meio dos movimentos artísticos, do tempo, do lugar, da história, sociedade e do artista criador da obra.

A obra de Arte não é dotada de um sentido isoladamente. Todo artista imprime no seu processo de criação uma previsão possível de seu interlocutor, ou seja, a obra possui uma finalidade comunicativa em si, mesmo podendo se adaptar, transformar ou se resignificar frente às inúmeras reações perceptivas do seu interlocutor. Com isso, já se evidencia um processo de interação entre o artista e sua obra e a obra e seu interlocutor.

Nenhum enunciado em geral pode ser atribuído apenas ao locutor: ele é produto da interação dos interlocutores e, num sentido mais amplo, o produto de toda essa situação social complexa, em que ele surgiu. (BAKHTIN, apud TÓDOROV, 1981, p. 50).

Partindo da afirmação de que “a língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta” (BAKHTIN, 2006, p.160), não nos restringindo ao signo da língua, estritamente, podemos dizer que a arte também não se faz sozinha, mas é movimento que se concretiza, dado seu processo de criação, significação e resignificação no contato com seu interlocutor.

Segundo Bakhtin, o dialogismo se refere a um diálogo de discursos, ou seja, as relações de sentidos que se estabelecem entre enunciados em um processo constante de tensão e transformação, considerando uma premissa relacional entre os discursos e o mundo, de modo dialético. A linguagem, fruto de discursos, tem um caráter dinâmico na formação de sentidos.

A arte é possuidora de um movimento contínuo ao materializar-se no mundo na perspectiva social, histórica e simbólica. No que tange a imaterialidade da obra de arte,

em seu processo de criação, há intencionalidades em sua construção, que muitas vezes perpassam esferas histórico-sociais, movimentos estéticos ou até mesmo motivações subjetivas do artista criador, o que repercute no objeto de arte em sua materialidade, seja por meio das escolhas de material ou pelas formas que a obra adquire em sua composição.

Contudo, embora a obra de arte possua algo que a vincule ao seu criador, considerando-a como reflexo de uma determinada elaboração criativa, a obra adquire autonomia de seu criador ao ser exposta a um interlocutor, visto que está passível de ressignificação e interpretações que podem até mesmo extrapolar intenções iniciais do artista. Esta concepção revela um movimento dialético implícito na Arte, que indica a possibilidade de transformações e metamorfoses na relação do interlocutor e obra, ou seja, o sentido do discurso artístico se constrói socialmente em processo de interação.

Nessa perspectiva, o dialogismo se instaura como elemento interdiscursivo da linguagem artística, sendo impossível estudar uma obra de Arte desconsiderando o discurso que ela produz, as vozes que ela enuncia. “Não podemos perceber e estudar o sujeito enquanto tal, como se fosse uma coisa, já que ele não pode permanecer sujeito não tendo voz; por conseguinte, seu conhecimento só pode ser dialógico”. (BAKHTIN apud TODOROV, 1981, p. 34, 281).

A linguagem artística (em sua pluralidade de manifestações), enquanto objeto de enunciação de discursos e interação, funciona de modo diferente, para diferentes grupos, vistos os variados julgamentos de uma obra e a pluralidade de valores ideológicos atribuídos a mesma, o que nos leva a crer que seus signos e significados são um produto social passível de constante ressignificação.

Desse modo, sendo a enunciação uma atividade da linguagem e a representação um conjunto de operações que materializam o objeto artístico, o enunciado de uma obra de Arte é uma construção híbrida, (in) acabada por discursos que modificam-se em função da intervenção de outros discursos, reais ou não, o que indica a percepção inicial do seu interlocutor como não sendo uma fonte primeira de sentido.

Tomando por base a afirmação de que “o tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual pertence” (Bakhtin, 2006, p.134), a enunciação da obra de arte ou seu tema central, parte de expressão de situações históricas concretas que a configuram, manifestando-se formalmente por um determinado movimento estético situado histórica e socialmente, o que possibilita que a significação e ressignificação da obra perpassa esses discursos, antes mesmo da percepção sensível pelo interlocutor.

Embora, no capítulo anterior, tenhamos evidenciado a importância da experiência estética de fruição com o objeto de arte, como via de promoção de significado por seu interlocutor, não excluímos os atributos reflexivos que a obra de arte carrega em si, ou seja, seus enunciados discursivos.

Na citação abaixo, vemos em Bakhtin uma possibilidade de entendimento da relação entre o tema que identifica a obra e sua relação com o contexto histórico social no qual se situa:

Vamos chamar o sentido da enunciação completa o seu *tema*. O tema deve ser único. Caso contrário, não teríamos base para definir a enunciação. O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão da situação histórica concreta que deu origem a enunciação. (BAKHTIN, 2006, p 133).

Contudo, como dito anteriormente, não consideramos esta interpretação como única, na possibilidade de conhecimento do significado de uma obra de Arte, sendo que a mesma também nos atinge em nossa sensibilidade e esta não pode ser mensurada ou qualificada somente mediante elementos externos a nós.

2.2 Inacabamento e acabamento do objeto de arte

Na relação entre artista, criação do objeto de arte, composição estética, enunciado discursivo, interpretação e ressignificação por parte de seu interlocutor, pressupõe-se um processo de interação, tensão e transformação de discursos, o que impossibilitaria a criação de um produto artístico acabado.

Para Bakhtin, o inacabamento dos signos da linguagem nos obriga a um exercício de compreensão de vários pontos de vista, a fim de captar os processos de construção de um significado particular. É no inacabamento da obra de arte que se manifesta a dinâmica peculiar do processo dialógico de construção de sentido.

O inacabamento nos obriga a um exercício variado de compreensão sobre um determinado fenômeno ou ideia a partir de diferentes pontos de vista, com o objetivo de captar o momento de construção de sua significação. É pelo inacabamento que percebemos a dinâmica que condiz com os conceitos bakhtinianos.

Ainda nesse sentido, Wolfgang Iser (1926-2007) pensador alemão, estudioso da linguagem e literatura, e um dos expoentes da teoria da recepção⁷, ao se referir à literatura como objeto estético, nos indica em seus escritos a relevância da interconexão entre autor, texto e leitor, que é capaz de produzir algo que não existia. Tal concepção de processo de recepção, entendimento e reflexão da obra contrapõe-se à noção tradicional de arte como representação (uma realidade dada representada, tal qual concebe Aristóteles), pois considera os processos de elucidação, complementação e ressignificação da obra, em seu contato com o receptor.

Os elementos extratextuais adentram o processo da leitura literária em um jogo sobre a representação. O conceito de jogo desenvolvido por Iser se torna um conceito capaz de explicitar os processos de entendimento textual, visto que este conceito contempla a noção de que no jogo o texto é um ato intencional do autor, mas visa algo inacessível à consciência de seu receptor. Nesta concepção a obra não se restringe ao que pode significar e o texto não tende a retratar nada além do que é exposto, o que exige de seu receptor um esforço na atribuição de sentidos e significados a obra.

Segundo Iser (2002), as convenções da arte são um conjunto de esquemas que possibilitam novos usos e que estando dissociados da função de acomodação, se tornam subservientes à função assimilativa da obra. Nesse sentido, o autor indica que:

⁷Teoria de análise desenvolvida nos anos 60, especialmente na Alemanha e Estados Unidos, sobre o fato artístico ou cultural com enfoque no receptor.

O jogo, portanto, começa quando a assimilação desloca a acomodação no uso dos esquemas e quando o esquema se converte em uma projeção de maneira a incorporar o mundo em um livro e cartografá-lo de acordo com as condições humanas. (ISER apud LIMA, 2002, p. 111).

Embora no “jogo” se pretenda chegar a um fim ou a um resultado significante e desejável, dadas as multiplicidades de posições assumidas durante o percurso, essa lógica se contrapõe à ideia de atingir uma interpretação única.

Ao mesmo tempo em que o “jogo” propõe o estabelecimento de um significado, ele permanece livre e passível de outras significações. O significado do texto é constituído no “jogo” entre autor, texto e leitor, não havendo significado prévio, e ainda, considerando as inúmeras possibilidades de desempenhos, por terem diferentes receptores, este se mantém aberto ou inacabado constantemente.

Tal concepção de recepção do texto literário, tomado de maneira a contemplar outros objetos da linguagem artística, reforça a noção de incabamento bakhtiniano, dado que o conceito de “jogo” envolve tomada de decisões perante a obra.

Desse modo, ninguém pode se colocar frente a uma obra de arte de modo passivo e impune no processo de sua leitura e entendimento, o que nos direciona novamente ao conceito de dialogismo, como processo importante de comunicação e entendimento de uma obra de arte.

A relação entre elementos internos e externos da manifestação estética-artística pressupõe-se um exercício de busca pelo acabamento da obra. A noção de acabamento de Bakhtin, implica uma construção de sentido do todo através de relações entre partes. Como categoria estética, a noção de acabamento valoriza a relação entre o eu e o outro em relações dialógicas do “eu-para-mim”, do “outro-para-mim”, do “eu-para-o-outro”. Tal noção tende a organizar um entendimento dos vários pontos de vista incidentes sobre a criação do objeto estético. Tal noção entende que aquilo que é chamado de todo é uma determinação relativizada de visões individuais.

Assim, os escritos bakhtinianos, em cada unidade de formulação teórica, são potencializadores de inúmeras questões sobre o universo da linguagem, o que nos permite múltiplas focalizações e possibilidades de reflexão em relação à temática em questão.

A arte, neste estudo, sob a perspectiva do dialogismo bakhtiniano, na busca por uma compreensão de seu sistema de signos (entendemos por signo tudo aquilo que comunica), é criada a partir de um processo dialógico complexo de estreita ligação entre linguagem e sociedade, envolvendo uma atividade avaliativa e interpretativa de sujeitos em processo interativo.

A vivência com o objeto de arte é fundamental para que o conhecimento advindo de uma experiência de fruição e de exercício de acabamento da obra de arte (ao identificar enunciados discursivos e refletir sobre suas intencionalidades) chegue a problemáticas filosóficas que suscitem conhecimentos específicos desta área do conhecimento. Bakhtin, em seu texto *Autor e personagem na atividade estética* (1989) afirma que a vivência é o primeiro momento da atividade estética, conforme se pode verificar na citação abaixo:

[...] O primeiro momento da atividade estética é a vivência: eu tenho de viver (ver e conhecer) aquilo que está vivendo o outro, tenho de me colocar no seu lugar, como se coincidisse com ele [...] Devo assumir o horizonte vital dessa pessoa tal como ela o vive; dentro desse horizonte, contudo, há lacunas que só são visíveis do meu lugar [...] (BAKHTIN, 1989, p.30).

A experiência com o objeto de Arte não se encerra naquilo que é vivenciado, mas sim no excedente de visões suscitadas pelo inacabamento da obra. Desse modo, o sentido da obra só existe mediante a relação com seu interlocutor, mesmo que o discurso da obra seja co-participante do discurso exteriorizado por ela e determine sua forma ou conteúdo.

Uma obra de arte que reflete uma ligação com seu tempo, espaço ou posição diante do mundo, se torna objeto de profícua reflexão de natureza filosófica, considerando que se constitui de um processo vivo de interação social, envolvendo interlocutor, história e sociedade.

O exposto até o momento, remonta aos princípios bakhtinianos com o objetivo de compreender o potencial didático das obras de Arte nas aulas de Filosofia. Prosseguimos nossa reflexão sobre o processo necessário de mediação, realizado pelo professor de Filosofia, que adota como pressuposto didático a importância no tratamento do objeto de Arte como via de apreensão de conhecimentos específicos de Filosofia.

2.3 Mediação como via de ensino em Vygotsky

Contemporâneos, Bakhtin e Lev Semyonovich Vygotsky (1896- 1934) viveram no mesmo país – a Rússia-, experienciando o mesmo momento histórico e ambiente teórico-ideológico.

Embora possuam objetivos diferentes - Bakhtin, uma concepção social e histórica da linguagem e Vygotsky, uma psicologia historicamente fundamentada, ambos concebem a importância de um processo de interação do eu com o mundo e com o outro, seja do ponto de vista da construção do sentido e significação, como é o caso de Bakhtin, seja como o processo de desenvolvimento cognitivo e psicológico do indivíduo, como em Vygotsky.

É possível então, identificar como ponto de encontro entre estes dois pensadores a valorização do método dialético como via de apreensão de saberes e construção de identidades, o que possibilita um entrecruzamento de teorias, que neste estudo, tende a reforçar o tratamento da obra de arte nas aulas de filosofia.

O pensamento vigotskiano se faz relevante nesse estudo dado que contempla uma concepção de aprendizagem como processo interno, contínuo e interpessoal, que se dá por meio da linguagem e o meio em que o sujeito da aprendizagem está inserido.

As contribuições de Vygotsky para a educação e a psicologia estão intrinsecamente ligadas a fundamentos filosóficos de natureza marxista. Nesse sentido, cabe destacar a dialética materialista de Marx como elemento constitutivo nos procedimentos de apreensão dos fenômenos do mundo.

Sobre a dialética marxista, esta é fundamentada no materialismo, ou seja, a partir do entendimento dos fenômenos da vida social e sua história, isenta de perspectivas ou explicações metafísicas, o que neste ponto se distancia da dialética hegeliana, como pode ser entendido nas palavras finais da 2.^a edição alemã de O Capital, publicado em 1873:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel o processo do pensamento - que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia, - é o criador do real, e o real é apenas a manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. (MARX, 1980, p. 16).

Em linhas gerais, para Marx, o método dialético pressupõe que os fenômenos sociais devam ser analisados considerando sua conexão com as condições históricas que o cercam e influenciam, de modo a considerar que estes mesmos fenômenos estão sempre em movimento e transformação, havendo a necessidade de constante análise do desenvolvimento da história, do ponto de vista quantitativo e qualitativo, para uma compreensão da totalidade circundante, que influencia e determina os modos de ser do indivíduo e sociedade.

O método dialético materialista de Marx considera como premissa metodológica o movimento dos contrários, partindo da compreensão de que para cada tese há seu contrário (antítese), que gera uma síntese. A síntese se caracteriza como um novo produto ou nova tese, resultado da análise dos fenômenos contrapostos e que também pode ser negada, mediante uma nova antítese, não adquirindo o estatuto de verdade indubitável. Com isso, é possível considerar que a dialética marxista se coloca como método de pensar a realidade em contínua transformação.

Nesse sentido, Vygotsky sistematiza sua compreensão dos processos psicológicos em consonância com os pressupostos da dialética materialista na busca da síntese de uma psicologia íntegra.

Conforme Oliveira (1998), ao atentar sobre a síntese vygotskiana, vemos que:

A síntese de dois elementos não é a simples soma ou justaposição desses elementos, mas a emergência de algo novo, anteriormente inexistente. Esse componente novo não estava

presente nos elementos iniciais: foi tornado possível pela interação entre esses elementos, num processo de transformação que gera novos fenômenos. Assim, a abordagem que busca uma síntese para a psicologia integral, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico. (OLIVEIRA, 1998, p. 23).

Dada a similaridade procedimental da compreensão dos fenômenos sociais e dos processos psicológicos, sendo o primeiro por meio da dialética materialista e o segundo por meio da concepção de síntese, com o intuito de desenvolver uma psicologia materialista, Vygotsky considera o homem como alguém que se transforma nas relações que estabelece com uma determinada cultura ou momento sócio-histórico, ou seja, o desenvolvimento humano se dá numa relação de interação e troca ao longo de toda vida, entre o indivíduo e o meio.

Desse modo, na teoria vigotskiana, o indivíduo se constitui pelo entrelaçamento entre sua estrutura biológica e conjuntura histórica. Contudo, mesmo sendo produto do seu meio, o indivíduo é ativo na organização de sua interação com o mundo e não um ser passivo ao que lhe é externo.

Embora seja possível identificar várias classificações atribuídas ao pensamento vigotskiano, como o socioconstrutivismo, socio-interacionismo, socio-interacionismo construtivista, entre outras; este estudo não se prende ao rigor da denominação classificatória, visto não se pretender desenvolver uma discussão sobre uma determinada terminologia em detrimento de outra, mas sim, entender a relevância do pensamento do autor em sua teoria sócio-histórica do psiquismo humano e seus desdobramentos na formação do sujeito da aprendizagem.

A abordagem presente na teoria sócio-histórica contempla, em linhas centrais, os suportes biológicos das funções cerebrais, refletido nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo externo, estas, desenvolvidas na história e sociedade, mediadas por sistemas simbólicos (linguagem).

2.4 Sistemas simbólicos e linguagem

Em Vygotsky, lemos que “poesia e arte representam uma forma particular de pensamento, a qual certamente conduz ao mesmo que o conhecimento científico, porém por outro caminho” (1972, p. 50), o que nos direciona, neste ponto, a um entendimento da importância da linguagem nos processos de aprendizagem e construção de conhecimento. Cabe então destacar já de início que, ao se referir a linguagem, Vygotsky centra sua reflexão sobre a importância da língua e do discurso falado e escrito. Contudo, este estudo não adota essa mesma restrição, pois considera a linguagem a partir de seus sistemas simbólicos que perpassam e constituem o desenvolvimento cognitivo e psíquico do indivíduo.

A aprendizagem tomada de maneira ampla, como processo de aquisição de informações, atitudes, valores, conhecimento e etc., contempla a interação social, considerando a relação entre esses elementos atitudinais e psicológicos e sua relação com o meio (histórico-social) e o outro, o que na perspectiva vygotskiana, é mediada pela linguagem, o que discutiremos em maior detalhe a seguir.

A mediação pela linguagem possui então um papel fundamental no processo desenvolvimento do indivíduo, dada sua função comunicativa entre o ambiente sócio-cultural e a troca de experiências com outros indivíduos da mesma espécie, o que nas palavras de Vygotsky, é a função primeira da linguagem, como pode ser lido abaixo.

A função da linguagem é comunicativa. A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão [...] A linguagem como que coaduna as funções da comunicação e do pensamento, mas essas duas funções estão de tal forma interligadas que sua presença na linguagem condicionava a maneira como transcorria a sua evolução e como as duas se unificavam estruturalmente. [...] (VYGOTSKY, 2001, p.11).

A linguagem em sua função comunicativa se materializa enquanto sistema simbólico de representação do real, podendo ser interpretado e identificado por grupos da mesma espécie, dado que suas formas de organização são condições para que algo se torne conhecido ou entendido.

Sendo um sistema simbólico fundamental para a comunicação humana, a linguagem garante a transmissão, preservação e assimilação de experiências e acontecimentos; por meio dela é possível lidar com o mundo exterior, analisa-lo, conceitua-lo e ordena-lo, o que torna difícil uma separação entre a linguagem e o pensamento como via de aquisição de saber.

Sobre esta relação entre o pensamento e a linguagem, embora ambos possuam origens diferentes e desenvolvam-se de modos distintos, num primeiro momento, vemos que para Vygotsky, ambos possuem uma relação intrínseca quando se concebe o desenvolvimento de funções mentais superiores, não podendo desse modo, serem autônomos, independentes e isolados.

[...] Entretanto, como procuramos demonstrar desde o início da nossa investigação, seria incorreto conceber o pensamento e a linguagem como dois processos em relação externa entre si, como duas forças independentes que fluem e atuam paralelamente uma à outra ou se cruzam em determinados pontos da sua trajetória, entrando em interação mecânica. (VYGOTSKY, 2001, p.396).

Na medida em que os processos da linguagem se unem aos do pensamento, o indivíduo passa a ter um modo mais sofisticado de seu funcionamento psicológico, mediado pelo sistema simbólico da linguagem.

O conhecimento construído a partir da interação social imbuí à linguagem valor de mediação de funções psicológicas superiores, essas entendidas como os mecanismos psicológicos mais sofisticados e complexos que envolvem o comportamento e ações intencionalmente conscientes do indivíduo.

A mediação, nessa perspectiva, é tida como processo de intervenção numa relação que antes era direta, sem intermediários, ou seja, uma operação de estímulo-resposta é trocada por um ato de natureza complexa, mediado. Com isso, Vygotsky concebe a relação do homem com o mundo como uma relação mediada entre dois tipos de agentes mediadores: os instrumentos e os signos.

Em aderência aos pressupostos marxistas, o elemento mediador por instrumentos está diretamente associado ao universo do trabalho e a formação da sociedade, o que

nesse sentido, retoma a concepção materialista histórica ao entender o trabalho como elemento de desenvolvimento social, criador de cultura e da história humana, o que coloca a mediação por instrumento como elemento que promove transformações externas ao indivíduo.

No caso da mediação por signos ou “instrumentos psicológicos”, nos deparamos com processos orientados para o indivíduo em sua interioridade, como ferramentas que auxiliam no desempenho de atividades psicológicas de significação, decodificação e ressignificação.

Quando pensamos sobre os processos psicológicos, mediados pela linguagem, assume-se a importância deste processo, as representações mentais da realidade exterior e seus signos como os principais mediadores na relação do homem com o mundo e a ideia de que o indivíduo opera mentalmente sobre o mundo. Nas palavras de Oliveira (1998), vemos.

A própria ideia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo – isto é, fazer relações, planejar, comparar, lembrar, etc. – supõe um processo de representação mental. Temos conteúdos mentais que tomam o lugar dos objetos, das situações, e dos eventos do mundo real. Quando pensamos em um gato, por exemplo, não temos na mente, obviamente, o próprio gato; trabalhamos com uma ideia, um conceito, uma imagem, uma palavra, enfim, algum tipo de representação, de signo, que substitui o gato real sobre o qual pensamos. (OLIVEIRA, 1998, p. 35).

A capacidade de lidar com representações mentais, que possibilitam ao indivíduo fazer relações mentais internas, caracteriza os processos superiores psicológicos, estes, fundamentais para a aquisição e construção de significado e sentido dos signos linguísticos.

Com isso, reiteramos então a importância da linguagem e seus sistemas simbólicos como elementos fundamentais na mediação entre a interação do indivíduo com seu entorno, o que é condição para a construção do conhecimento e da aprendizagem.

A seguir, discorreremos sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), conceito elaborado por Vygotsky, e sua relação com os sistemas simbólicos da linguagem no desenvolvimento da aprendizagem.

2.5 Aprendizagem em Filosofia e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD)

Em seus estudos sobre os processos do desenvolvimento psicológico do indivíduo, Vygotsky sistematiza três conceitos importantes do ponto de vista da aprendizagem e da psicologia, sobre os modos de operação no desenvolvimento mental e cognitivo, socialmente situados: desenvolvimento real, desenvolvimento potencial e desenvolvimento proximal.

O desenvolvimento real diz respeito ao conjunto de conhecimentos e comportamentos que o indivíduo é capaz de produzir, no seu estado atual, ou seja, um conhecimento já constituído pelo indivíduo ao longo de suas vivências, como um saber estabelecido até o momento presente.

Sobre o desenvolvimento potencial, considerando a interação como componente fundamental na construção do conhecimento, esta é concebida como a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de outros, como processo colaborativo na formação do indivíduo. Caracteriza-se pela possibilidade de alteração de desempenho mediante o auxílio de um par mais experiente, partindo da zona de desenvolvimento real para zona de desenvolvimento potencial, indicando assim um avanço na construção de funções psicológicas humanas e aprendizagem, por meio da interação social.

Por fim, temos a zona de desenvolvimento proximal, esta, se caracteriza pelo postulado da existência dos dois níveis de desenvolvimento já citados – real e potencial – definidas por Vygotsky como:

O nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

A zona de desenvolvimento proximal se configura como o caminho percorrido pelo indivíduo no processo de amadurecimento de um conhecimento, que ao fim, se estabelecerá como desenvolvimento real. Assim, este se coloca como ponto de equilíbrio no processo de co-construção do saber, partindo da premissa de que o processo de desenvolvimento do indivíduo é contínuo e que, o que hoje o indivíduo necessita de ajuda para realizar, amanhã ele conseguirá fazer sozinho, ou seja, tornará parte constituinte de seu desenvolvimento real.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1984, p. 97)

Desse modo, vemos que o desenvolvimento real, desenvolvimento potencial e desenvolvimento proximal, são processos psicológicos importantes para a aprendizagem, visto contemplarem os avanços do indivíduo em sua apreensão do mundo e sua conexão com as estruturas socioculturais e históricas.

Embora Vygotsky não tenha elaborado uma concepção estruturada dos processos psicológicos do indivíduo, do nascimento até a fase adulta, tal qual Jean Piaget e Henri Wallon, vemos na teoria vygotskiana a preocupação com o entendimento dos processos de desenvolvimento psicológicos por meio da aprendizagem, visto que nela pressupõe a interação com o real, o ambiente e outras pessoas.

Ao enfatizar a importância dos processos de aprendizagem, há na teoria vygotskiana, uma preocupação com o processo de intervenção pedagógica, o que atrai os educadores a refletir sobre as práticas pedagógicas e sua função enquanto promotoras do desenvolvimento do aluno.

Dado o lugar de importância da escola na formação e desenvolvimento do indivíduo, que por meio das práticas pedagógicas constitui um ambiente propício para potencializar, estimular, problematizar e ressignificar o desenvolvimento real do aluno, se coloca enquanto questão a discorrer, o papel do professor como agente ativo na relação interacional e desenvolvimentista do aluno. A perspectiva da mediação

vygotiskiana, no que concerne ao fazer pedagógico, atribui ao professor a capacidade de mediar a relação do aluno com o conhecimento.

Considera-se, assim, que o desenvolvimento dos alunos está atrelado à concepção de ser social em suas várias relações com a sociedade (universal), constituindo-se enquanto indivíduo (singular) através das mediações sociais e entendimento dos signos linguísticos de uma determinada cultura e momento histórico, implicando ao professor uma responsabilidade sobre a qualidade no exercício de uma mediação dialógica que estabeleça condições de interação e apreensão do saber, podendo ser por meio de múltiplas linguagens.

Com isso, a relação comunicativa entre professor e aluno é sempre mediada por meio de signos linguísticos com o intuito de comunicar, informar, explicitar, problematizar e argumentar a favor de um determinado conteúdo. Contudo, esta mediação primeira, dada pela linguagem, não é condição suficiente para assegurar um ensino significativo.

Na perspectiva adotada neste estudo, a mediação do professor não se realiza em sua totalidade apenas pela comunicação ou clareza na explicitação de signos linguísticos que indicam um determinado conteúdo, o que recairia em um modelo de aula expositiva, mas sim pela escolha de signos linguísticos que propiciam uma experiência de conhecimento significativa e que coloque o aluno em situação de agente ativo no seu processo de construção de conhecimento.

A mediação nesta dissertação assume dupla função, a mediação do professor entre o aluno e o conhecimento, como ação relacional que promove construção de saber, e a mediação do professor entre o aluno e obra de Arte, entendendo a obra de Arte como objeto que propicia conhecimento, ou seja, como elemento de signos e sentidos que serão vivenciados pelos alunos e problematizados, discutidos e refletidos junto com o professor como mediador.

Assim, assume-se, neste estudo, que os signos que melhor dialogam com a perspectiva exposta, no ensino de Filosofia, são os signos trazidos pelas obras de Arte, uma vez que possibilitam uma investigação sobre sua dialogicidade e podem

contemplar a dimensão sensível, por meio da fruição, além de elementos socioculturais e históricos. Com isso, reconhecemos a mediação pelo professor como ato de intervenção numa relação que antes era direta, sem intermediários, entre o aluno e uma determinada obra de Arte, com o intuito de complexificar uma relação que comumente se pauta em uma operação de estímulo-resposta superficial, sem aprofundar na complexidade do que é experienciado e fruído.

Sendo a linguagem artística repleta de vozes discursivas, com potencial para dizer algo sobre o mundo que a cerca, por meio de sua composição expressiva, a mediação do professor de Filosofia, utilizando-se do objeto de arte, deve considerar tais elementos para estabelecer uma relação de interlocução entre os saberes da Arte e da Filosofia, no âmbito pedagógico.

Desse modo entendemos a ação do professor como agente importante no desenvolvimento do aluno por meio da mediação, que ao utilizar um objeto de Arte neste processo, considera a experiência estética de fruição como elemento que atua no estudante de modo a provocá-lo ou instigá-lo à busca de um entendimento sobre o objeto que lhe causou estranhamento. Acompanhando este processo, o professor dá indicações de possibilidades de interpretações da obra, atentando para os elementos que subsidiam, em termos de apreensão de conhecimento, uma relação com as problemáticas filosóficas de um determinado momento socio-histórico, acionando pensadores da história da Filosofia para respaldar tal interlocução de saberes.

Esse percurso de ensino de Filosofia, no qual há possibilidade de se apreender algo sobre a Arte e sobre a Filosofia, se configura num outro caminho metodológico do ensino, que tende a colocar o objeto estético como elemento que propicia conhecimento, tendo o professor como mediador na zona de desenvolvimento proximal do aluno.

Nesta abordagem metodológica de ensino, pressupõe-se que o aluno se coloca em atividade progressiva de entendimento dos conhecimentos aos quais terá acesso e agente atuante no processo de aquisição destes conteúdos e ressignificação dos mesmos, por meio de estímulos mediados pelo professor.

No capítulo que se segue, tendo por base as reflexões desenvolvidas sobre a relevância do diálogo da Filosofia com outros saberes, em especial a Arte; o potencial formador do objeto de Arte nas aulas de Filosofia; e a importância do professor mediador nesta perspectiva de aprendizagem, apresentam-se os resultados da análise do livro didático: *Filosofia: experiência do pensamento* (2014), com objetivo de identificar, sem a pretensão de sermos conclusivos, elementos que denotem o tratamento comumente realizado nas aulas de Filosofia em que são utilizados objetos de Arte como procedimentos metodológicos de ensino.

3. LIVRO DIDÁTICO E APRENDIZAGEM: ARTE E FILOSOFIA

Neste capítulo, considerando o percurso reflexivo proposto nesta dissertação, o papel do livro didático é tomado como relevante no processo de ensino por ser uma ferramenta de aprendizagem que revela intencionalidades educativas, tanto em seu conteúdo como na abordagem e procedimentos didáticos sugeridos, o que exige do professor um olhar atencioso e crítico para a escolha desta opção pedagógica.

O livro didático, na atualidade, enquanto instrumento de ensino, vale-se de várias funções. Dentre elas, é possível identificar na literatura recorrente, especialmente do ponto de vista crítico, a compreensão de que além de estar a serviço da relação aluno professor na transmissão de conteúdos e subsidiar práticas de ensino, o livro didático transmite uma visão de mundo e sociedade, podendo ainda ser tido como um meio para inculcar modos de pensar e agir. Sobre esta perspectiva, o livro didático pode favorecer a homogeneização, de acordo com uma determinada ideologia materializada pela concepção pedagógica adotada.

O livro didático também é importante em seu aspecto político e cultural, na medida em que reproduz e representa os valores da sociedade em relação à sua visão de ciência, da história, da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão de conhecimento. (OLIVEIRA, 1984, p. 11).

Intencionalmente ou não os livros didáticos assumem um papel importante na aprendizagem, por expressar visões do que se julga necessário ensinar e modos de como fazê-lo, o que no âmbito didático metodológico, exige do professor uma reflexão sobre suas intencionalidades pedagógicas ao adotar um determinado livro didático.

Isso significa que a elaboração dos objetivos pressupõe, da parte do professor, uma avaliação crítica das referências que utiliza, balizada pelas suas opções em face dos determinantes sócio-políticos da prática educativa. Assim, o professor precisa saber avaliar a pertinência dos objetivos e conteúdos propostos pelo sistema escolar oficial, verificando em que medida atendem exigências de democratização política e social: deve, também, saber compatibilizar os conteúdos com necessidades, aspirações, expectativas da clientela escolar, bem como torná-los exequíveis face as condições socioculturais e de aprendizagem dos alunos. (LIBANEO, 1992, p.121).

Embora se admita que todo livro possui potencial didático, temos como referência para análise e limitação de nosso campo de estudo, a concepção de que o livro didático é “um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizado ou formação” (OLIVEIRA apud RICHAUDDEAU,1984, p. 11).

Ao nos debruçarmos sobre a análise de conteúdo do livro didático nessa pesquisa, não será escopo de nossa investigação os objetivos de ensino do livro, mas sim, identificar os conteúdos que levariam os alunos a apreender por meio da interlocução entre a Arte e a Filosofia, ou seja, uma dimensão específica da composição do livro, considerando o livro didático em sua função indicadora de práticas de ensino, como demonstrado por Oliveira(1984):

Em primeiro lugar, o livro didático é tratado como estando a serviço de uma relação entre o professor e o aluno. Ele é pensado como instrumento com dupla função, a de transmitir um dado conteúdo e de possibilitar a prática de ensino. Ou seja, o livro não seria apenas um veículo de transmissão do que se considera como digno de ser transmitido, mas um veículo que expressa um modo específico (um modelo) de atuação pedagógica, em especial porque confere, de algum modo, autoridade e legitimidade a essa atuação. (OLIVEIRA, 1984, p. 27).

Desse modo, partindo do pressuposto que o ensino de Filosofia pode ter uma intersecção com a Arte, visando alcançar a apropriação de conhecimentos, habilidades, e conseqüentemente o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, adotamos como objeto de análise o livro didático: *Filosofia: experiência do pensamento* (2014), de autoria de Silvio Gallo, em volume único e destinado a estudos nos três anos do Ensino Médio.

A escolha por este livro se baseia na constatação de que o mesmo contempla o percurso da história da Filosofia com base nos problemas filosóficos, relacionando-os às mais diversas linguagens, sobretudo a Arte. A obra se destaca entre outros livros, neste sentido.

A investigação realizada busca identificar por meio da análise de conteúdo de três unidades temáticas do livro, em seus elementos referenciais artísticos, aqueles que

estimulam o desenvolvimento e transformações de capacidades intelectuais e perceptivas do aluno, ou seja, verificar os estímulos conteudísticos encontrados no material didático que impulsionam a *assimilação ativa* de conhecimentos.

Por *assimilação ativa*, consideramos a aprendizagem em que o aluno se mobiliza em relação ao conhecimento e o ressignifica, dada a experiência de aprendizagem que o material pode suscitar, como explicita Libâneo (1992):

Entendemos por assimilação ativa ou apropriação de conhecimentos e habilidades o processo de percepção, compreensão, reflexão e aplicação que se desenvolve com os meios intelectuais, motivacionais e atitudinais do próprio aluno, sob a direção e orientação do professor. (LIBÂNEO, 1992, p.83).

Importante destacar que a assimilação ativa, na perspectiva desta análise, é decorrente da relação cognitiva e perceptiva entre o sujeito e o objeto de Arte, na medida em que o aluno ao deparar-se com o objeto do conhecimento artístico e filosófico, assimila-o, e ao mesmo tempo, as propriedades do objeto da aprendizagem atuam sobre ele, levando-o a um processo de experiência diferenciada de conhecimento.

Assim, a análise deste material didático tem, por objetivo identificar em que medida o objeto de Arte, referenciado no livro, estimula ou compõe a aprendizagem em Filosofia, partindo da premissa que a aprendizagem se dá por meio de forças externas que impulsionam e direcionam as motivações internas de aprendizagem do aluno. Por forças externas, consideramos o papel do professor como mediador e os recursos de aprendizagem como o material didático, fontes relevantes no desenvolvimento do estímulo à aprendizagem.

A fim de colaborar na parametrização da análise do conteúdo, proposta neste estudo, se faz necessário compreender o contexto de produção dos livros didáticos de Filosofia no Brasil. A principal fonte referencial desse contexto é o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que faz parte de uma política educacional de estado, com o objetivo de comprar e distribuir gratuitamente livros didáticos do país.

3.1 Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio: Filosofia

Com a primeira seleção de livros didáticos de Filosofia pelo PNLD⁸ - Programa Nacional do Livro Didático de 2012, foi constatada uma ausência de tradição consolidada na elaboração de livros didáticos em Filosofia. (BRASIL, 2014, p.9). Tal constatação pode justificar-se pelo o longo período em que a disciplina de Filosofia não era obrigatória nos currículos escolares e a falta de documentos oficiais que indicassem ou sugerissem princípios normativos para seu ensino, o que refletiu em termos da oferta de livros didáticos, embora isso não signifique a inexistência de propostas didático-pedagógicas nesta área do conhecimento.

Nos últimos anos, especialmente após a reinserção da disciplina no currículo obrigatório da Educação Básica, em 2008, o ensino de Filosofia tem sido objeto de reflexão de muitos pesquisadores de Filosofia, dada as especificidades da área, a qualidade teórico-metodológica para seu ensino e os materiais que melhor se adequam às propostas de ensino. Cabe incluir nessa discussão as características exigidas dos livros didáticos.

Na segunda edição do PNLD em 2014, que passa a vigorar em 2015, para o componente curricular – Filosofia - Ensino Médio, são apresentados cinco livros didáticos de Filosofia que passaram pela análise de especialistas da área, seguidos de uma resenha crítica sobre o material analisado, com o intuito de nortear a escolha do livro que melhor se adequa ao trabalho do professor, a escola, seus sujeitos e seus tempos.

Os critérios utilizados para definir os livros didáticos considerados de qualidade foram estabelecidos em Edital de Convocação, tendo em sua formulação a premissa do artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n. 9394/96), sobre as finalidades do ensino médio, cabendo destacar critérios eliminatórios comuns:

⁸ O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD faz parte de uma política educacional de estado criada em 1985 e reestruturada em 1993. Seu objetivo é comprar e distribuir gratuitamente livros didáticos, devidamente avaliados segundo critérios definidos em Edital. No caso do componente curricular Filosofia, esta é a segunda participação das obras didáticas no PNLD – Ensino Médio. (BRASIL, 2014, p. 9.)

1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio;
2. Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
4. Respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos;
5. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
6. Observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada;
7. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra;
8. Pertinência e adequação do conteúdo multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso. (BRASIL, 2014, p. 14).

Além dos critérios de eliminação apresentados, as avaliações dos livros didáticos também foram norteadas pelos objetivos comuns à área a que pertence, “Ciências Humanas e suas Tecnologias”: a análise das sociedades humanas em suas múltiplas relações a partir de dimensões filosóficas, espaciais, temporais e socioculturais. (BRASIL, 2014, p. 15). São consideradas as seguintes exigências:

O ensino de Filosofia não deve se fazer sem a referência aos textos e debates da tradição filosófica;
 A referência à tradição filosófica não deve ser feita sem a sua contextualização em termos de temas e problemas de modo a que se ressalte seu caráter argumentativo e reflexivo;
 A referência à tradição filosófica não deve ser feita sem que se ressalte sua conexão com os temas e debates das outras disciplinas e nas questões relacionadas aos desafios atuais da conquista da cidadania e à construção consciente e responsável das identidades culturais. (BRASIL, 2014, p.16).

Dentre os livros aprovados em edital e sugeridos pela equipe de avaliadores envolvida no PNLD 2014/2015 – Filosofia, composta por professores do ensino médio e superior, todos com ampla experiência no ensino de Filosofia, temos:

- ARRUDA ARANHA, Maria Lúcia de; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 2013.
- GALLO, Silvio. **Filosofia**: experiência do pensamento. São Paulo: Scipione, 2013.
- MEIER, Celito. **Filosofia**: Por uma inteligência da complexidade. Belo Horizonte: PAX, 2013.

- COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia: história e grandes temas**. São Paulo: Saraiva, 2013.
- CHAUI, Marilena. **Iniciação à filosofia**. São Paulo: Ática, 2013.

Segundo a referida avaliação do PNLD, os livros aprovados atendem ao critério de apresentar propostas didático-pedagógicas que melhor articulem História da Filosofia, abordagem temática, de problemas e reflexão sobre a experiência social do aluno, expressando equilíbrio entre rigor conceitual e apresentação acessível para o alunado do ensino médio. (BRASIL, 2014, p. 20).

3.2 Apresentação do livro: Filosofia: experiência do pensamento

Guardadas as devidas diferenças teórico-metodológicas de cada livro, as obras oferecem elementos que permitem ao professor colocar seus alunos em contato direto com o conteúdo teórico da tradição Filosófica.

A opção pela análise do livro *Filosofia: experiência do pensamento (2014)*, de Silvio Gallo, se deve ao fato de identificarmos neste uma estrutura diferenciada de apresentação das problemáticas filosóficas. Essa estrutura consiste na atividade de criação de conceitos nos quais as teorias filosóficas apresentam-se como “caixas de ferramentas” que nos indicam caminhos para refletir e compreender problemas. (BRASIL, 2014, p. 27).

Além da estrutura diferenciada de apresentação das problemáticas filosóficas, o livro selecionado contempla o percurso da história da Filosofia com base nos problemas filosóficos, relacionando-os às mais diversas linguagens, sobretudo a Arte. A obra se destaca entre outros livros que privilegiam sobretudo o texto escrito no percurso formativo proposto das unidades didáticas.

Ressalta-se também que o livro de Gallo traz uma quantidade significativa de recursos didáticos, tais como textos da tradição filosófica e sugestões diversificadas de leituras, filmes, músicas e exercícios, articuladas com os conteúdos, caracterizando-se pela perspectiva interdisciplinar adotada, especialmente com as linguagens.

A presença de elementos estéticos na constituição deste material é relevante e demonstra como seu autor entende o ensino de Filosofia aliado ao tratamento de obras de Arte. Na obra *Metodologia do Ensino de Filosofia* (2012), Gallo indica que na esteira de Deleuze e Guattari– a tríade ciência/arte /filosofia compõe um mosaico referencial importante na constituição do pensamento (GALLO, 2012, p.92).

Valendo-se de pressupostos deleuzianos, como aquele em que o autor concebe o aprendizado fazendo uma analogia com o ato de nadar, o qual se constitui no enfrentamento do problema da relação do nosso corpo com a água (Gallo, 2012, p. 89). Neste quesito, defende a ideia de que só se aprende a nadar quando entra, o aluno, em contato com os signos da água e construindo sua própria relação, cabendo ao professor, no processo de ensino, acompanhar os alunos nos encontros com os signos e o mobilizá-lo a aprender.

Gallo investe na ideia de que o aprendizado se dá em torno do ato criativo de um conceito (Gallo, 2012, p.95), o que se aplica a um exercício estritamente escolar e pensado para a prática docente em Filosofia. Propõe, neste âmbito, uma “pedagogia do conceito” que seja articulada em torno de quatro momentos didáticos: a sensibilização, a problematização, a investigação e a conceituação.

Segundo o autor, por sensibilização, primeira etapa do método, entende-se o momento no qual o aluno é chamado à atenção para o tema de trabalho, criando uma empatia com o mesmo, isto é, busca fazer com que o tema “afete” os estudantes. (GALLO, 2012, p 96). O que nas palavras do autor pode ser ocasionado pelo contato com obras artísticas:

Penso que essa primeira etapa pode ser bem-sucedida com o recurso de peças artísticas: uma música, um poema, um quadro, um conto, um filme; ou mesmo um desenho animado, uma história em quadrinhos. Em suma, algo que chame a atenção dos estudantes, sobretudo por falar sua própria linguagem, e que desperte seu interesse por um determinado problema. (GALLO, 2012, p.96).

A problematização configura-se por transformar o tema em problema, suscitando que o aluno se debruce na busca de soluções. Neste segundo momento, a

atenção é mobilizada pela questão e o objetivo é problematizar vários de seus aspectos, em diferentes perspectivas. (GALLO, 2012, p.96).

Na investigação, busca-se elementos que possibilitem a solução do problema, por meio da história da filosofia, como ferramenta para pensar as possíveis soluções do problema em questão. (GALLO, 2012, p.97).

Por fim, a conceituação visa recriar os conceitos encontrados de modo que equacionem a solução do problema, ou mesmo de criar novos conceitos. (GALLO, 2012,p.97). Sustenta ainda o autor que o procedimento partindo de pressupostos de Nietzsche, Deleuze e Guattari que afirmam haver parentesco entre os conceitos filosóficos e a possibilidade de se criar novos conceitos a partir de um deslocamento do contexto original em que o conceito filosófico foi criado.

No livro *Metodologia do Ensino de Filosofia* (2012), Gallo explora algumas possibilidades didáticas para o ensino de Filosofia, entendendo esta área do conhecimento como atividade de criação de conceitos, sem a pretensão de elaborar uma proposta metodológica fechada ou impor um certo protocolo de ensino. Predomina a intencionalidade do seu sentido de bússola ou pista, para que o professor possa se orientar em seus contextos específicos de ensino e elaborar seu próprio percurso formativo visando o aprendizado de seus alunos, e ainda, abrir espaço para a ampliação do debate sobre o ensino de Filosofia, como o proposto nesta dissertação. (GALLO, 2012, p.90).

Embora tenhamos apresentado alguns princípios norteadores de práticas de ensino em Filosofia seguindo a perspectiva de Gallo, cabe salientar que tais princípios metodológicos não orientam este estudo. Retomando as justificativas para a escolha do livro didático *Filosofia: experiência do pensamento* (2014), esta foi norteada pela observação de uma estrutura diferenciada na apresentação dos problemas filosóficos e pela presença, quantitativamente significativa, de elementos estéticos na composição das unidades didáticas. Contudo, considerando que a sensibilização, primeira etapa do "método" proposto por Gallo (2012), faz referência ao uso de objetos de Arte como elemento significativo no processo de ensino de Filosofia, se faz importante caracterizar

as distinções entre o tratamento do objeto estético proposto por Gallo e o defendido neste estudo.

A partir do pressuposto defendido por Danto (2010, p. 99), que “a investigação do fato de que a Arte se presta espontaneamente ao tratamento filosófico pode nos ensinar alguma coisa a um só tempo sobre filosofia e sobre a arte”, a presente pesquisa defende a experiência com a Arte em suas múltiplas linguagens e sua interlocução com a Filosofia. A investigação tem como premissa a relação imbricada entre a Filosofia e a Arte, na qual cada área do conhecimento, mesmo tendo suas especificidades, podem contribuir para a apreensão do conhecimento sem estabelecer uma relação de forças entre as duas áreas ou ainda, colocar uma área do conhecimento a serviço dos propósitos educativos de outra. Em outras palavras, nesta perspectiva de ensino assume-se a possibilidade de aprender a um só tempo algo sobre a Filosofia e sobre a Arte, dado o potencial reflexivo advindo da experiência estética.

Gallo entende a *sensibilização* como uma etapa com potencial de fazer com que o aluno “sinta na pele”, um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico: os objetos de arte. Por meio desta experiência sensibilizadora propõe na sequência de seu método, a *problematização* e *investigação*, que visa possibilitar que o aluno elabore novos conceitos, ou seja, a intencionalidade do método de ensino centra-se em criação de novos conceitos.

Neste estudo destaca-se, assim como em Gallo (2012), uma valorização da experiência com o objeto de arte. Contudo, diferentemente do autor, nesta pesquisa, não será contemplada a ideia de que ao final de um processo reflexivo o aluno elabore novos conceitos, ou ainda, que o ensino de Filosofia se faz pelo exercício do pensamento conceitual, considerando que Gallo, ao elaborar seu método propõe “algumas etapas de trabalho, visando a partir de uma problemática filosófica para chegar aos conceitos, ao processo de conceituação”. (GALLO, 2012, p. 85).

O escopo desta pesquisa centra-se, portanto, a evidenciar, como diferenciador o tipo de objeto de arte que tem potencial significativo e mobilizador de processos reflexivos, e que pode ser utilizado com finalidade pedagógica nas aulas de filosofia:

são os objetos de Arte que causam *fruição*⁹, estranhamento e que instigam o pensar por seus elementos dialógicos.

Na obra de arte de fruição, na perspectiva adotada nesta pesquisa, vemos a possibilidade de ir além da busca por evidências de um problema ou sensibilização por reconhecimento ou empatia de uma determinada obra de Arte. Identificamos seu potencial formativo enquanto agente de experiência estética, por possibilitar ao aluno identificar o *inacabamento*¹⁰ que a obra contém, vivenciar o estranhamento que o inacabamento causa e mobilizá-lo a um exercício de compreensão deste fenômeno ou ideia ocasionado pela obra de Arte (considerando uma multiplicidade de visões), com o objetivo de causar no aluno a busca ativa pela captação da significação do objeto de Arte, o que exige uma vivência com a obra de Arte e aprendizado que dela decorre, dada sua estética representativa e seus enunciados discursivos.

Com isso, se coloca o objeto de Arte como promotor de conhecimento independente da Filosofia. Contudo, na perspectiva do ensino de Filosofia, além do contato com obras de Arte ampliarem o repertório cultural dos alunos, este aprendizado corrobora para a reflexão filosófica dado que a partir desta busca ativa pelo entendimento da obra de Arte, mediado pelo professor, novas vozes discursivas somam-se a este processo de aprendizado, estando aí o lugar da apreensão dos discursos e conceitos filosóficos como elementos constitutivos de novos saberes, saberes esses que são independentes da Arte.

De acordo com o exposto, consideramos as contribuições reflexivas do método de Gallo para o ensino de Filosofia, enfatizando neste *locus* investigativo, a importância do objeto de Arte no processo de ensino de Filosofia.

Cabe ainda destacar que, neste estudo, não se pretende elaborar um novo “método” de ensino de Filosofia, mas refletir sobre uma estratégia diferenciada de

⁹ Conceito elaborado por Barthes na obra *O Prazer do Texto* (1977), que caracteriza o texto que causa desconforto ou perda. Tal conceito é tratado no capítulo dois desta dissertação e refletido de maneira abrangente, não restrita apenas a textos escritos.

¹⁰ Retomando o conceito de inacabamento de Bakhtin, presente no capítulo dois desta dissertação, este se caracteriza pelo processo de interação, tensão e transformação na relação entre o artista, a materialidade da obra de arte, o enunciado discursivo da obra de arte, a interpretação e resignificação do interlocutor da obra.

ensino desta área do conhecimento, evidenciando o potencial formativo do objeto de Arte em interlocução com a Filosofia.

Com a intenção de ilustrar esta interlocução entre a Arte e a Filosofia, seguem-se quatro possibilidades de abordagens didáticas que contemplam a perspectiva metodológica defendida nesta dissertação.

3.2.1 Ensaios didáticos do ensino de Filosofia

Os ensaios didáticos abordados contemplam o Ensino Médio da Educação Básica, ciclo em que a disciplina de Filosofia é obrigatória. Contudo, considerando que estes exemplos didáticos são ilustrativos, não se julga necessário delimitar o ano em que eles podem ser trabalhados, salvo em relação aos componentes pertinentes ao trabalho na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois respeita as particularidades de cada turma e as variantes de cada contexto educacional. Ressalta-se que cabe ao professor de Filosofia eleger o momento mais oportuno e significativo para desenvolver as reflexões filosóficas articuladas com objetos de Arte selecionados segundo seu potencial de fruição.

Aula n. 1 – A aula se inicia com a leitura do poema: Barbie

Patrícia nasceu
Num desses casebres
Que se equilibram em
barrancos.
Família pequena
Só a mãe, dona Odete
E o pai, seu Antônio.
O sonho de Pati
Era ter uma boneca,
Mas não uma qualquer
Na verdade uma Barbie.

Sempre quis uma filha
Para brincar de casinha.
Mas a boneca
Que na tv ela via
Não fazia parte da sua
família.

Mamãe,
Com varizes e estrias,
Andava o dia inteiro

Com saco de lixo
À procura de latinha.
Papai,
Para ajudar na comidinha,
Catava papel
E não tinha dinheiro
Para comprar a
bonequinha.

Noel,
O da barba branquinha,
Voava o mundo inteiro,
Mas não lhe fazia uma
visitinha.

Aos treze
Romperam-lhe o hímen
Não de mentirinha,
Mas de forma bruta
Sem fazer cosquinha.

Agora
tem uma linda menininha
Com quem pode morar
E brincar de casinha.

Fonte: VAZ, Sérgio. Do livro: Colecionador de pedras. Global editora .2011

Após a leitura do professor junto com a sala, não seria incomum imaginar que os alunos se sentirão incomodados, desconfortáveis ou provocados, afinal de contas, é um texto que retrata algo da realidade da periferia que extrapola a esfera meramente ficcional, causando o que chamamos de fruição.

Dizemos que este objeto causa fruição, estranhamento, especialmente por conter elementos inacabados em seu discurso que nos inclina a um exercício de compreensão dos fenômenos apresentados. Se nos dedicarmos a apenas “tatear” cada estrofe encontraremos elementos discursivos explícitos e implícitos que nos incita à discussão e busca por entendimento, como exposto a seguir.

Na primeira estrofe é apresentado o contexto em que Patrícia nasce, que pela descrição nos remete à favela ou comunidade, o que inscreve a personagem em um contexto social e econômico muito específico, passível de reflexão.

Nas duas estrofes seguintes, apresenta-se o universo de sonhos, desejos e tristezas da menina, emergentes da tv e sua força midiática, materializados sob a forma da boneca Barbie.

A quarta e quinta estrofes dedicam-se a apresentar os pais da menina, chamando atenção para a vulnerabilidade social e econômica aos quais estão sujeitos, dadas as suas atividades profissionais.

Na sexta estrofe a figura do papai Noel, sujeito que faz parte do imaginário de muitas crianças, causa decepção na menina, por nunca se mostrar a ela. A menina se sente ignorada ou abandonada por alguém que é sinônimo de realização de sonhos.

As duas últimas estrofes como desfecho trágico, indica que a menina aos 13 anos perde a virgindade de maneira bruta, sem explicitação se houve consentimento ou não, repercutindo numa gravidez precoce.

Este breve exercício analítico das estrofes, mesmo sem maiores aprofundamentos, visa ilustrar a potencialidade discursiva do poema, que pode ser identificada pelos alunos por meio de questões feitas pelo professor, num processo de

investigação dos elementos discursivos do poema, tais como: o que este poema me diz? Quem são seus principais personagens? Qual o contexto dos personagens? Qual o desejo da Patrícia e quais motivações a direcionam a ele? Por que os sonhos da personagem não são realizados? O que acontece com Patrícia no final do poema e quais as causas deste desfecho?

Com a mediação do professor e participação dos alunos é possível identificar traços discursivos que denunciam: vulnerabilidade social e econômica; a mídia como mecanismo que fomenta desejos de consumo enquanto sinônimo de felicidade; os abandonos sofridos por aqueles que vivem em contextos periféricos; violência sexual e outros mais.

Considerando ainda este processo de entendimento da obra e identificação do seu potencial reflexivo, cabe pensar de onde esta obra vem e qual seu significado. Este poema foi escrito por um poeta da periferia, que vivencia o contexto que retrata em seus textos e utiliza a Arte escrita como objeto de denúncia de sua realidade, ou seja, possui uma intencionalidade comunicativa não só apreciativa, mas propiciadora de reflexões críticas.

O poema de Sérgio Vaz, por meio da mediação do professor, na aula de Filosofia, ganha uma força pedagógica altamente reflexiva para abordar visões variadas sobre as temáticas que a permeiam, possibilitando então somar e articular aos discursos da obra novos discursos conceituais filosóficos, nos quais o professor pode acionar inúmeros filósofos ou eleger um único filósofo e seu arcabouço teórico para refletir junto com os alunos sobre a experiência estética que tiveram ao ler o poema. Dentre os filósofos que poderiam embasar as discussões encontramos: Jean Jacques Rousseau (a natureza humana e a tensão entre o que se quer e o que se tem em estado social), Michel Foucault (os elementos periféricos que denunciam as instâncias de poder), Louis Althusser (os aparelhos ideológicos do Estado e a subjugação do indivíduo), Jean Paul Sartre (a liberdade e as condições do vir-a-ser), Karl Marx (o materialismo histórico dialético e seus impactos na constituição das identidades sociais) e outros.

Aula n. 2 - A aula se inicia com a apreciação do quadro: Girafa em chamas



Imagem 1

Salvador Dalí, Girafa em Chamas (óleo sobre madeira – 35 x 27cm, 1936-37, Kunstmuseum Basel)

A apreciação da obra (por meio de projeção ou impressão da imagem) deve ser norteada por um roteiro de questões (orais ou escritas), previamente elaboradas, com o objetivo de chamar a atenção do aluno para os elementos representativos que compõe o quadro, estimulado a um processo de investigação e apreensão de conhecimento sobre a obra. Seguem algumas sugestões: Quais figuras representativas aparecem na imagem? Qual a relação entre as representações e o nome do quadro? Por que a girafa não é a imagem central do quadro? Por que as figuras femininas necessitam de suportes para permanecerem em pé? Qual finalidade das gavetas na representação feminina central da obra? Por que não há expressão facial na figura com destaque na obra? Existe algum simbolismo que circunda o animal girafa, que justifique sua representação no quadro? Em que momento histórico e social esta obra foi criada?

As questões listadas são apenas sugestões, não questões determinantes, para o processo de “debruçar-se” sobre a obra, o que poderá ocorrer inicialmente por meio de interpretações livres. Independentemente das questões, a intencionalidade deste

questionário é assegurar que o foco investigativo inicial seja a obra de arte em si, partindo do incômodo ou incompreensão das imagens apresentadas.

De acordo com as respostas dos alunos, que podem ser trazidas de forma oral, visto o potencial de dinamizar a aula e possibilitar que os alunos possam se deparar com visões distintas sobre a mesma obra e refletir sobre aspectos acrescidos ou discordantes sobre a representação que analisaram, abre-se espaço para uma provocação que pode ser feita pelo professor, a partir da questão problema: “Do ponto de vista biológico, as girafas vivem em ares pobres e secos, não emitem sons, são resistentes, têm pouco descanso, vivem em pequenos grupos ou solitárias. Com isso, é possível estabelecer uma relação entre o comportamento da girafa e contexto histórico e social em que a obra foi criada?”

A ideia é que os alunos reflitam sobre a possibilidade de entendimento e interpretação da constituição da girafa como a materialização de um homem (historicamente situado), segundo a representação criada pelo pintor. Nesse sentido, pode-se alcançar, enquanto possibilidade interpretativa, a um discurso implícito na obra que caracteriza um homem pobre, silenciado, oprimido, explorado, que vive em condições subumanas e que ainda assim, resiste em manter-se em pé, considerando o contexto da guerra civil espanhola. Tal perspectiva coloca o problema da constituição do indivíduo no viés de uma reflexão de natureza existencial.

Ainda neste sentido, pode-se atentar para a paisagem desoladora e infrutífera, fundo que acentua as representações femininas, que com sua fragilidade à mostra e rostos sem feições impulsionam-se para frente, como se quisesse fugir a este pesadelo; a este céu negro e sem esperança.

Discutida e evidenciada a tensão do indivíduo e suas relações com o mundo a partir da obra analisada, no processo de mediação, cabe ao professor de Filosofia trazer à tona reflexões de natureza filosófica que se dedicam a esta questão, acrescentando às impressões tidas elementos discursivos-conceituais filosóficos. O professor pode destacar autores como: Soren Kierkegaard (sobre a angústia), Jean Paul Sartre (condenação à liberdade, enquanto condição da existência), Albert Camus (o absurdo da existência) e outros.

Aula n. 3 – Apreciação do curta-metragem, *The Backwater Gospel*:



Imagem 2

Imagem 3

FONTE: *THE BACKWATER GOSPEL* – Versão legendada e publicada por Carlos Silva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JlewqVZo11g>

The Backwater Gospel (2009), também conhecido como *The shadow of the Undertaker*, dirigido por Bo Mathorne, é uma animação na categoria de curta-metragem, de gênero terror. O que nos leva a considerar este objeto de arte com potencial formativo e mobilizador, do ponto de vista estético, é o apelo visual e sonoro de sua composição, que causa espanto, medo, incômodo, revolta e sentimentos outros, não citados, mas que promovem fruição. A animação alterna as definições de imagem entre 3D e 2D, com figuras representativas que lembram HQs - histórias em quadrinhos - de faroeste, além de uma trilha sonora que causa suspense ao longo de todo o curta-metragem.

Em síntese, a narrativa do curta-metragem se dá em *Backwater*, uma pequena e pacata comunidade, onde um religioso fervoroso conduz fiéis tementes a Deus; o único a não se reunir ao demais moradores da comunidade, é um “vagabundo” que vive a tocar violão, o que incomoda o religioso.

Certo dia, o *Undertaker* (o agente funerário – representante da morte) chega na comunidade, deixando todos os moradores em clima de medo e tensão, visto que sua presença precede a morte. Mas morte de quem?

Instigados pelo religioso, a população decide tomar a vida do “vagabundo”, tido como a maçã podre do cesto e provável responsável pela presença do agente funerário. Contudo, só essa morte não é suficiente para afastar o *Undertaker*, o que leva todos da comunidade à morte, por instinto de sobrevivência e egoísmo.

Após a apreciação do curta-metragem (por meio de projeção ou utilização de dispositivos móveis, individuais dos alunos), algumas perguntas podem nortear uma primeira reflexão, como por exemplo: como essa comunidade está organizada? Quais valores são predominantes nesta comunidade? Quais relações se estabelecem com o agente funerário? Como as pessoas se posicionam, em termos de ações, frente os seus medos?

Por meio dessas possíveis questões poderão ser identificados, junto aos alunos, assuntos polêmicos como a morte, religião, fanatismo, medo, manipulação e outros. O professor de Filosofia, aproveitando-se destas temáticas pode inclusive realizar uma transposição da situação apresentada do curta-metragem com o caso de Fabiane Maria de Jesus¹¹, que foi morta acusada de bruxaria.

Após discussão e identificação dos problemas implicados no curta e na situação citada, por meio da mediação, o professor tem espaço para acrescer a discussão problematizações como: A natureza do homem é boa ou ruim? O que move as ações humanas? Qual a necessidade de pactos ou contratos sociais para a convivência social? Como as diferenças podem conviver no mesmo espaço?

As questões trazidas possibilitam ao professor de Filosofia apresentar autores clássicos que podem contribuir com seus discursos e conceitos para um aprofundamento reflexivo destas questões, especialmente os pensadores contratualistas, Jean Jacques Rousseau (sobre a natureza boa e livre do homem, que é corrompida no estado social), Thomas Hobbes (a partir da concepção de O homem é o lobo do homem) e John Locke (o conceito de tábula rasa e o constituição do indivíduo como resultado de escolhas, patrimônio genético e oportunidades sociais) e outros.

¹¹ Fabiane foi espancada e morta no Guarujá, no litoral de São Paulo, ao ser confundida com uma suposta sequestradora de crianças que praticava rituais de magia negra. O Caso foi divulgado no dia 06/05/2014 no site: <http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2014/05/mulher-morta-apos-boato-em-rede-social-e-enterrada-nao-vou-aguentar.html>

Aula n. 4 – Escuta da canção: A lenda

Vou te contar
A lenda da bicha esquisita
Não sei se você acredita
Ela não é feia - nem bonita

Mas eu vo te contar
A lenda da bixa esquisita
Não sei se você acredita
Ela não é feia - nem bonita

Ela sempre desejou ter uma vida tão
promissora
Desobedeceu seu pai
Sua mãe
O estado, a professora

Ela jogou tudo pro alto
Deu a cara pra bater
Pois pra ser livre e feliz
Tem que ralar o cu, se fuder

De boba ela só tem a cara
E o jeito de andar
Mas sabe que pra ter sucesso
Não basta apenas estudar

Estudar
Isto dá
Isto dá sem parar
Tão esperta essa bichona
Não basta apenas estudar

Fraca de fisionomia
Muito mais que abusada
Essa bicha é molotov
No bonde das rejeitadas

Eu tô bonita?
Tá engraçada
Eu não tô bunita?

tá engraçada

Me arrumei tanto pra ser aplaudida
mas até agora só deram risada
Abandonada pelo pai
Por sua tia foi criada
Enquanto a mãe era empregada
(alagoana arretada!)

Faz da tripa coração
Lava a roupa, louça e o chão
Passa o dia cozinhando
Pra dondoca e patrão

Eu fui expulsa da igreja!
(ela foi desassociada)
Porque uma podre maçã deixa as outras
contaminadas
Eu tinha tudo pra dar certo
E dei até o cu fazer bico

Hoje meu corpo
Minhas regras
Meus roteiros, minhas pregas
Sou eu mesmo quem fabrico

Eu tô bonita?
Tá engraçada
Eu não tô bonita?
tá engraçada

Me arrumei tanto pra ser aplaudida
mas até agora só deram risada

Fonte: A Lenda. Mc Linn da Quebrada.

A compositora e cantora desta canção é a artista transexual multifacetada¹² Mc Linn da Quebrada, cuja identidade musical reside no gênero Funk. Engajada no movimento dos direitos LGBT (Transexuais, Lésbicas, Gays e Bissexuais), Linn da Quebrada vê o Funk como mais uma arma de luta contra o preconceito, tratando em suas canções temas que criticam paradigmas sexuais, de gênero e corpo.

A escolha por esta canção não é aleatória. Além de seu caráter formativo na perspectiva de ensino defendida nesta dissertação, conforme veremos a seguir, a letra da canção impõe, em princípio, a necessidade de uma adequação de faixa etária (maiores de 18 anos), dadas as escolhas linguísticas utilizadas em sua composição, o que nos coloca frente a perspectiva de elaborar uma possibilidade de aula na modalidade de ensino em que este objeto estético possa ser trabalhado, que é a Educação de Jovens e Adultos (EJA).Dentre as possibilidades de aula apresentadas, esta se caracteriza pela indicação direta para o trabalho em modalidade de ensino específica direcionada ao ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Considerando a importância histórica e social do ensino na Educação de Jovens e Adultos, dedicar uma das possibilidades de aula a esta modalidade de ensino é necessário, especialmente se frisarmos que na EJA de nível médio a disciplina de Filosofia também é obrigatória.

Assim, iniciando esta possibilidade de aula é fundamental que os alunos escutem a música indicada. O estranhamento inicial pode ocorrer pela voz da cantora, que é de difícil identificação de gênero, e ainda, pela letra da música que fala de preconceito, prostituição e empoderamento, utilizando um vocabulário bem coloquial e fazendo uso de palavras.

Na sequência os alunos terão contato com a letra da música (via impressa ou projeção), buscando uma maior clareza do discurso enunciado na canção, e terão que responder um questionário, que pode ser oralmente ou escrito. As questões poderão ser:

¹² Mc Linn da Quebrada atua como performer, cantora, compositora, dançarina e atriz.

O que é ser mulher?

O que é ser bicha?

Se a ideia de “bicha” estiver atrelado ao feminino, é vergonhoso ser mulher?

Por que o feminino causa riso?

Qual a relação entre desobediência e libertação, trazida na 3ª e 4ª estrofe?

Qual a relação entre o fracasso nos estudos, dar e ser rejeitada?

O que é ser uma maçã podre no contexto religioso?

Qual o sentido da 13ª estrofe ao trazer: “Hoje meu corpo; Minhas regras; Meus roteiros, minhas pregas; Sou eu mesmo quem fabrico”?

Por meio da escuta das respostas trazidas pelos alunos e um momento de reflexão do professor junto com eles, considerando as questões que mais impactaram, no processo de mediação dialogada pelo professor, é possível identificar traços discursivos que denunciam o lugar social do feminino; o travestismo; o preconceito, a religião, etc.

Neste processo de entendimento da obra e identificação dos discursos implícitos ou inacabados dos versos da música, cabe ao professor discorrer sobre o lócus de quem canta esta música, que no caso é uma transexual que utiliza a música como ferramenta de luta e resistência a um sistema social excludente, preconceituoso e muitas vezes opressor.

A música de MC Linn da Quebrada, por meio da mediação do professor, na aula de Filosofia, ganha uma relevância pedagógica por possibilitar abordar reflexões que perpassam questões de gênero, seja do ponto de vista binário e não binário, até questões de exclusão social decorrente de preconceito sexual e religiosidade. Dadas essas questões abre-se caminho para a articulação de novos discursos conceituais filosóficos, a fim de fomentar esta reflexão, que em princípio, se faz por meio de questões provocadoras que suscitam um aprofundamento reflexivo no entendimento dos fenômenos sociais os quais a música trata.

Nesse sentido, com o objetivo de agregar complexidade a reflexão, poderíamos citar discursos de filósofas e filósofos como: Simone de Beauvoir (a construção da identidade feminina), Judith Butler (o conceito de gênero e a performatividade), Paul B. Preciado (identidades minoritárias e suas representações), Marquês de Sade (moralidade, hipocrisia e libertinagem) e outros.

As aulas apresentadas, conforme dito inicialmente, não adquirem o outro caráter senão de ilustrar as possibilidades de interlocução entre a Arte e a Filosofia, seguindo a perspectiva didático-metodológica que é defendida nesta dissertação, que considera como possível um processo de aprendizado sobre a obra de Arte e Filosofia compondo uma mesma atividade didático- pedagógica.

Essa abordagem, no processo de ensino de Filosofia, pressupõe que o professor da disciplina, que assume esta possibilidade de ensino utilize obras de Arte nas mais diversas modalidades (linguagem literária, visual, audiovisual e sonora), considerando as obras de maior potencial formativo na aula de Filosofia, do ponto de vista da fruição que pode causar nos alunos, dos estímulos reflexivos que proporciona e as possíveis interlocuções com autores clássicos da Filosofia, que corroboram para o desenvolvimento do pensamento crítico frente a uma determinada questão.

Embora tenha-se dedicado um tempo de apresentação da metodologia de ensino de Filosofia de Silvio Gallo, especificamente sobre as distinções existentes entre o método e este estudo, com o intuito de explicitar e demonstrar as intencionalidades pedagógicas desta pesquisa, este capítulo se centra em refletir sobre a Arte e Filosofia na composição didático metodológica, a partir da análise do livro didático *Filosofia: experiência do pensamento* (2014).

O objetivo desta análise de material didático se caracteriza pela busca de identificação dos elementos referenciais artísticos, que estimulam o desenvolvimento e transformações de capacidades intelectuais e perceptivas do aluno, a partir do tratamento da Arte na aula de Filosofia.

Desse modo, antes de iniciarmos o processo de análise, se faz necessário uma apresentação mais detalhada da organização do material de didático, em capítulos e composição dos conteúdos de cada unidade.

3.3 Organização do livro: Filosofia: experiência do pensamento

O Livro é composto de 15 capítulos, distribuídos em 5 unidades temáticas, organizadas do seguinte modo:

Quadro 1 .Capítulos do livro Filosofia: experiência do pensamento

	Unidade 1 – Como pensamos?
Capítulo 1	Filosofia: o que é isso?
Capítulo 2	Filosofia e outras formas de pensar
Capítulo 3	A ciência e a arte
	Unidade 2 – O que somos?
Capítulo 1	O ser humano quer conhecer a si mesmo
Capítulo 2	A linguagem e a cultura: manifestações do humano
Capítulo 3	Corporeidade, gênero e sexualidade: formas de ser
	Unidade 3 – Por que e como agimos?
Capítulo 1	Os valores e as escolhas
Capítulo 2	Ética: por que e para que?
Capítulo 3	A vida como construção: uma obra de arte
	Unidade 4 – Como nos relacionamos?
Capítulo 1	Poder e política
Capítulo 2	Estado, sociedade e poder
Capítulo 3	Totalitarismo e biopolítica na sociedade de controle
	Unidade 5 – Problemas contemporâneos
Capítulo 1	Quais são os limites do conhecimento da ciência?
Capítulo 2	Quais são os desafios políticos contemporâneos?
Capítulo 3	Os desafios éticos contemporâneos

Fonte: GALLO. Filosofia: experiência do pensamento.

Caracterizando os eixos temáticos que comportam cada Unidade, é possível identificar que: a Unidade 1 (Como pensamos?) centra-se no âmbito da Filosofia geral; a Unidade 2 (O que somos?) situa-se na perspectiva Ontológica e da Antropologia Cultural e Filosófica; a Unidade 3 (Por que e como agimos?) está organizada sob o eixo ético; a Unidade 4 (Como nos relacionamos?) trata da Filosofia Política; e por fim, a unidade 5 (Problemas contemporâneos) tem por tema o que o autor chama de “ontologia do presente”. O livro didático ainda trata vários temas tradicionais da Filosofia, como lógica e filosofia analítica e períodos da História da Filosofia, como a Filosofia Antiga, Medieval e outros.

As escolhas metodológicas que norteiam as unidades consistem percorrer a História da Filosofia, a partir de problemas, na direção de conceitos que possibilitem pensar tais problemas. Assim, as unidades temáticas estão organizadas de modo a contemplar em sua abertura, uma apresentação contextualizada do seu respectivo tema em articulação com a história da Filosofia e uma obra de arte.

Os princípios que estruturam cada unidade são apresentados de modo gradativo, seguindo um percurso formativo que se inicia com a explicitação de um problema, (introdução da problemática); a relação do pensamento filosófico com a história (filosofia na história); e a consolidação de arcabouço conceitual (busca do conceito).

Ao longo dos conteúdos contemplados nas unidades didáticas são trazidas caixas de box, relacionadas aos conteúdos, com biografias de filósofos, resenha de filmes, músicas, poemas, citações diversas e trechos de textos autênticos de filósofos ao longo da unidade, e ainda dedica um espaço à uma subseção chamada “*Em busca do conceito*”, que traz indicações de leituras e filmes que contribuem para o exercício do pensamento conceitual.

Há ainda no fechamento de cada unidade, para consolidação de conhecimento, uma sistematização de conteúdo, separado em três partes: *filosofia na história*, que trata das produções filosóficas de maneira contextualizada historicamente; *um diálogo com*, que indica trabalho em conjunto com outras disciplinas escolares e assumindo a possibilidade do trabalho interdisciplinar; e *filosofia no ENEM e nos vestibulares*, que fornece atividades de provas do ENEM e de vestibulares nacionais.

Por fim, nas últimas páginas do livro é trazido uma linha do tempo na qual é possível identificar filósofos em suas respectivas correntes filosóficas, temáticas e problemas de estudo, com o objetivo de situar o momento de relevância em que cada filósofo é estudado e trazer um panorama geral da história da Filosofia.

Faz-se necessário destacar ainda o Manual do Professor, correspondente ao livro apresentado. O livro do professor possui um suplemento de 72 páginas, estruturado em 10 seções que demonstram a concepção didática do livro, segundo a qual a Filosofia é entendida como uma atividade de criação de conceitos.

As seções do Manual do Professor articulam-se com os temas do Livro do Aluno, propondo estratégias e sugestões de percursos ao longo dos três anos do Ensino Médio para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, fontes de pesquisa complementares e indicações de leituras de aprofundamento, além de uma bibliografia sobre o ensino de Filosofia.

Embora tenhamos consciência de que o Manual do Professor é um elemento importante na reflexão sobre as propostas de ensino sugeridas no livro didático, nesta pesquisa tomaremos como objeto de análise somente o livro do aluno, com o intuito de verificar como os conteúdos articulam a Filosofia com a Arte em interlocução significativa, partindo do pressuposto que o aluno vivencia uma experiência direta com este material de ensino e este explicita intencionalidades educativas em sua composição.

Corroborando a relevância do material didático do aluno, como escolha de análise, que além de explicitar intencionalidades formativas é indiscutível o caráter de estimulador à aprendizagem autônoma, dada a quantidade de indicações de leituras complementares, filmes, músicas e etc. em sua composição. Quanto a este aspecto pondera-se a dificuldade de se contemplar somente ao longo das aulas presenciais, dada a limitação do tempo destinado a essa atividade e nos inclina a uma reflexão sobre a qualidade de suas indicações e orientações.

3.4 Metodologia de análise de conteúdo

Nesta etapa da pesquisa, utilizaremos como metodologia a análise de conteúdo como recurso elucidativo das potencialidades do ensino de Filosofia em consonância com a abordagem didático-metodológica que parte da experiência estética com o objeto de Arte. Entendemos este procedimento de análise como via de enriquecimento na leitura dos dados coletados, como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Ainda neste sentido, para Bardin (2006) a análise de conteúdo, como método, é um conjunto sistemático de técnicas de análise das comunicações e descrição dos objetivos de conteúdo das mensagens. Segundo a autora, é possível elencar as etapas desta técnica de análise em três fases: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e, por fim, 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação.

A primeira fase caracterizada pela pré-análise consiste em organizar o material a ser analisado, tornando-o operacional e sistematizando as ideias iniciais, ou seja, se faz pela escolha dos documentos a serem analisados e também a exploração de hipóteses que podem contribuir para a elaboração de indicadores para o final da análise.

A exploração do material como segunda fase consiste em objetivar e definir categorias de análise por meio de sistemas de codificação e a identificação das unidades de registro. Esta etapa é importante por possibilitar ou não interpretações e inferências posteriores. Com isto, se caracteriza pela codificação, a classificação e a categorização analítica do material textual coletado.

Desse modo, no que diz respeito a codificação e a caracterização, que possibilitam inferências e interpretações, lemos nas palavras da própria autora:

[...] (a codificação) corresponde a uma transformação – efectuada (sic) segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão. (BARDIN, 2006, p. 103).

Após a codificação, seguindo para a categorização, vamos à:

[...] classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 2006, p. 117).

A terceira e última fase trata do resultados, inferências e interpretações obtidas a partir das etapas anteriores. Esta fase se constitui pela condensação e destaque das informações de análise, terminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. (BARDIN, 2006).

Tendo como referencial metodológico e procedimento de análise de conteúdo, proposto por Bardin (2006), a análise será desenvolvida considerando-se o estudo de 3 unidades do livro didático *Filosofia: experiência do pensamento* (Gallo, 2014), com o objetivo de evitar um recorte que não represente, metodologicamente, o livro.

Desse modo, em cada unidade de aprendizagem selecionada para a pesquisa, pretende-se identificar, caracterizar e refletir sobre a presença do objeto estético, tendo como indicadores de pré-análise as linguagens artísticas utilizadas, a exploração do material a partir do uso da arte como recurso metodológico e ao final refletir de modo crítico sobre os dados coletados.

A pré-análise consistirá no levantamento quantitativo da presença do objeto de arte no material didático, separados nas seguintes linguagens:

- a) Artes plásticas (pintura, escultura, arquitetura e etc.)
- b) Literatura e outras manifestações verbais (texto dramático, letras de canções, poemas e etc.)
- c) Música (linguagem sonora/melodia)
- d) Cinema (audiovisual)

O estudo do material busca evidenciar o tratamento dado ao objeto de arte no material didático, como recurso metodológico, partindo do pressuposto que o

tratamento da Arte no livro se dá de maneiras distintas, cabendo identificar as devidas distinções, conforme indicado abaixo:

- a) Durante a explicação dos conteúdos, enquanto objeto de estudo obrigatório no percurso de aprendizagem do aluno.
- b) Como objeto de estudo complementar para ilustrar o conteúdo explicado:
 - b.1) Sugestão (para saber mais), ao final do capítulo.
 - b.2) Ilustração em “caixas” paralelas ao texto base, articulado com o conteúdo explicado
- c) Como objeto de análise e realização de atividades propostas ao aluno.

Por fim, os resultados das análises visam possibilitar uma reflexão crítica sobre a presença do objeto estético-artístico em sua interlocução significativa com os conteúdos filosóficos e artísticos na composição deste material, assim como também verificar se há indícios didático-metodológicos que propiciam a interlocução destes saberes.

3.5 Análise das unidades de ensino

Para análise, foram selecionadas três unidades de ensino: Unidade 1 como pensamos?; Unidade 3 por que e como agimos?; e Unidade 5 problemas contemporâneos.

A escolha de três unidades, e não apenas uma, tem como preocupação analisar e explorar o material didático em momentos e conteúdos distintos, apresentando hipóteses que possam contribuir para a elaboração de indicadores resultantes das análises, afim de identificar uma abordagem significativa e formadora da Arte em Interlocução com a Filosofia e a presença ou não de estratégias didático-metodológicas que viabilizam esta interlocução de conhecimento.

Assim, iniciando os procedimentos de análise apresentados, neste primeiro momento de sistematização do livro didático *Filosofia: experiência do pensamento* (2014) destacamos quantitativamente a presença dos objetos estéticos nas unidades didáticas selecionadas para estudo, conforme gráficos abaixo:

Gráfico 1. Linguagens artísticas presentes na unidade didática 1



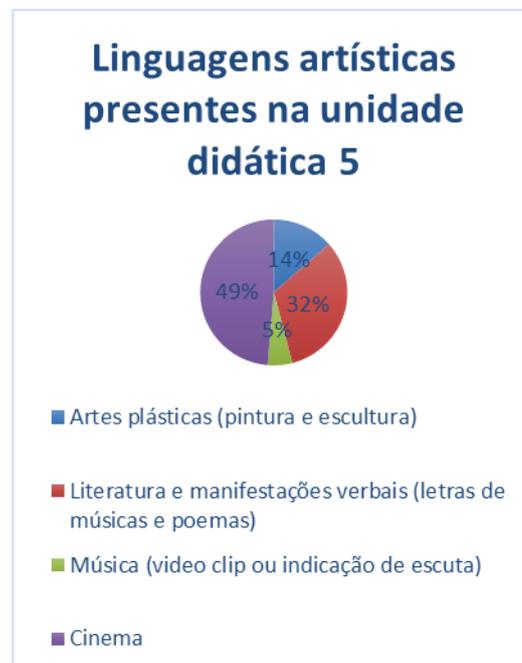
elaborado pelo pesquisador.

Gráfico 2. Linguagens artísticas presentes na unidade didática 3



elaborado pelo pesquisador.

Gráfico 3. Linguagens artísticas presentes na unidade didática 5



elaborado pelo pesquisador.

Os gráficos apresentados são resultado de uma primeira sistematização sobre a presença de objetos de arte, separando-os nas categorias: artes plásticas (pintura e escultura), literatura e manifestações verbais (letras de músicas e poemas), músicas (com vídeo clip ou indicação de escuta); e cinema. No total foram identificados 197 objetos estéticos, que compõe as 3 Unidades didáticas analisadas, sendo: 72 obras correspondentes a Unidade 1; 63 obras na Unidade 3; e por fim, 62 na Unidade 5.

De acordo com os gráficos pode-se concluir que embora existam algumas diferenciações, há uma certa similaridade em termos proporcionais entre as 3 unidades didáticas analisadas, ao passo que em ordem decrescente, há um número significativo de indicação de filmes, seguido de literatura, de artes plástica e por último música, o que demonstra uma carência de indicações ou orientações de escuta de músicas em relação às outras linguagens, mesmo considerando que em alguns casos conste a letra de música como componente de análise.

Após identificar a presença dos objetos de Arte em cada Unidade, cabe observar quanto à utilização do objeto estético enquanto recurso metodológico, ou seja, como o objeto de arte é utilizado no livro didático, por meio das orientações sugeridas no tratamento deste elemento de aprendizagem. Desse modo, seguimos para uma maior investigação do material.

Neste sentido, identifica-se em termos metodológicos 3 formas diferentes de representação e utilização dos objetos estéticos nas unidades analisadas, sendo: 1. A representação do objeto de arte como referencial de aprendizagem; 2. A representação artística como objeto ilustrativo e, por último; 3. A representação como sugestão de apreciação futura.

Entende-se por representação como referencial de aprendizagem as obras de arte que aparecem ao longo dos capítulos no percurso formativo do aluno, de modo concomitante ao conteúdo e que é mencionada ao longo do percurso formativo de um determinado conteúdo.

Segue abaixo um recorte do livro, com o intuito de explicitar o que é entendido por referencial de aprendizagem:



Imagem 4

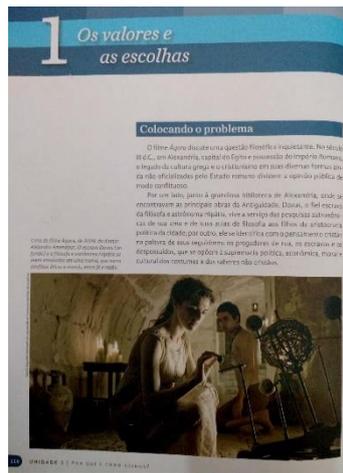


Imagem 5

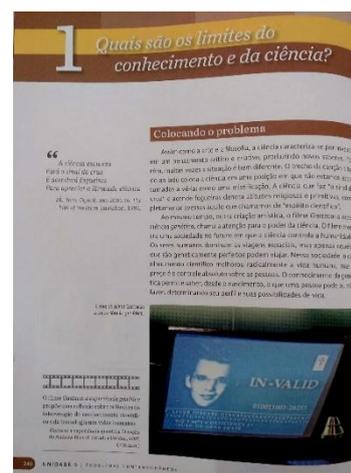


Imagem 6

As obras de arte como referencial de aprendizagem, de acordo com as imagens apresentadas, se constituem em especificidade a ser considerada. Nota-se que os elementos estéticos-artísticos são citados no percurso formativo da página, sendo que sua significância se dá unicamente na explicitação do problema ou tema abordado nas obras (neste caso filme), que se relaciona com o conteúdo abordado no capítulo.

Dado que os objetos de arte não são tratados como foco investigativo nas Unidades didáticas analisadas, mas como elementos que possibilitam evidenciar um problema ou temática, o que em princípio atribui ao objeto de Arte um caráter secundário de conhecimento ou o coloca a serviço de uma intencionalidade educativa que dá ênfase na apropriação conceitual e não ao objeto de Arte como mais uma fonte de conhecimento, esta utilização do objeto estético pode direcioná-la a uma finalidade ilustrativa.

Na representação artística como objeto ilustrativo, identificamos no livro didático obras que tem por finalidade expressar uma determinada situação ou acontecimento histórico-social, ou ainda, com finalidade única de ilustrar o conteúdo, não havendo menção direta à obra no percurso formativo do capítulo, o que a torna inclusive dispensável ou passível de substituição por outro referencial de Arte, dada a sua não utilização no percurso de aprendizagem.

Segue um recorte do livro, com o intuito de explicitar o que é entendido por referencial ilustrativo:



Imagem 7



Imagem 8

Como pode ser observado, as imagens ilustram o conteúdo exposto no livro, como objeto de comprovação ou correspondência entre o que é dito e observado. Conforme sinalizado anteriormente, não são encontradas indicações sobre o conhecimento que pode ser apreendido da obra de Arte, seus discursos, sua estética e potencial reflexivo.

Por fim, identificamos ainda, dentre as representações e utilizações dos objetos estéticos que se manifestam em caráter de sugestão de apreciação futura de obra de obra de arte, ou seja, um elemento complementar, não obrigatório no percurso formativo proposto pela Unidade didática.

Segue abaixo um recorte do livro, com o intuito de explicitar o que é entendido por objeto de Arte em caráter de sugestão de apreciação futura:



Imagem 9

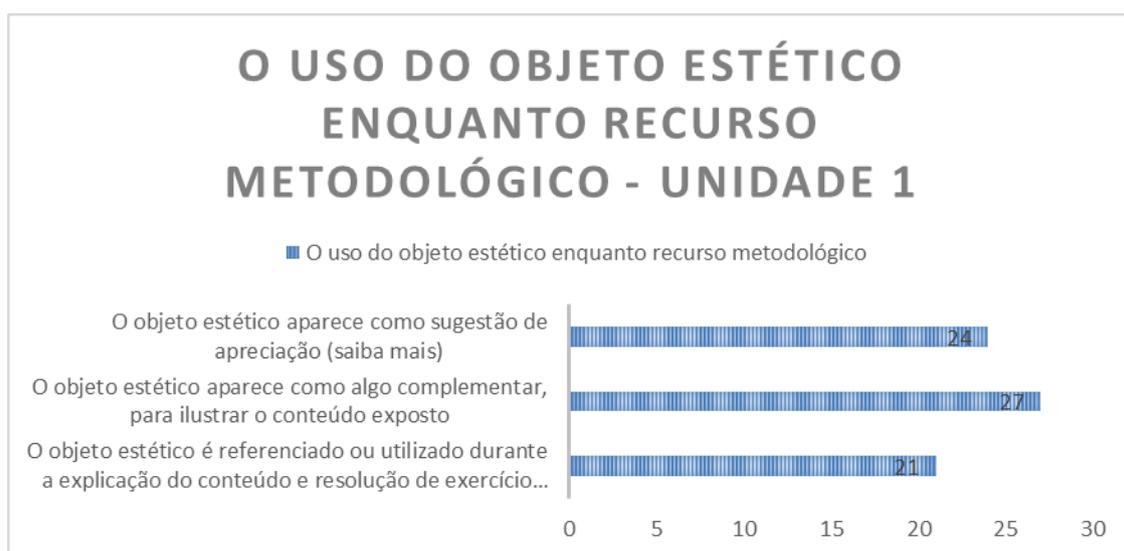


Imagem 10

A partir da caracterização das representações e utilizações dos objetos estéticos como recursos didáticos-metodológicos, cabe indicar como se manifestam em termos quantitativos em cada unidade didática analisada, sem a pretensão de concluir, neste momento, que há uma interlocução de modo significativo, em termos de apreensão de conhecimento entre o objeto de Arte e a Filosofia.

Sobre a presença quantitativa de recursos didático - metodológicos na unidade 1, constata-se:

Gráfico 4. O Uso do objeto estético enquanto recurso metodológico, Unidade 1

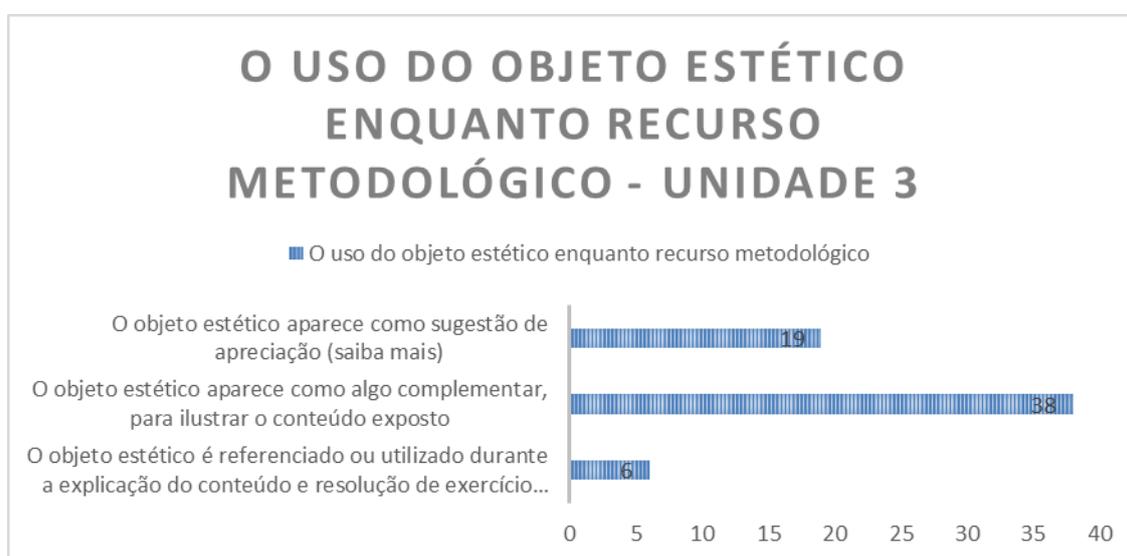


elaborado pelo pesquisador.

A Unidade 1 do livro didático apresenta um equilíbrio nas representações artísticas enquanto recurso metodológico, o que demonstra a princípio uma preocupação em tratar o objeto de arte de modo significativo, no contexto da unidade didática, explorando suas potencialidades didático-metodológicas.

Na Unidade 3 este equilíbrio não se iguala a Unidade 1, conforme apresenta o Gráfico 5:

Gráfico 5. O uso do objeto estético enquanto recurso metodológico, Unidade 3

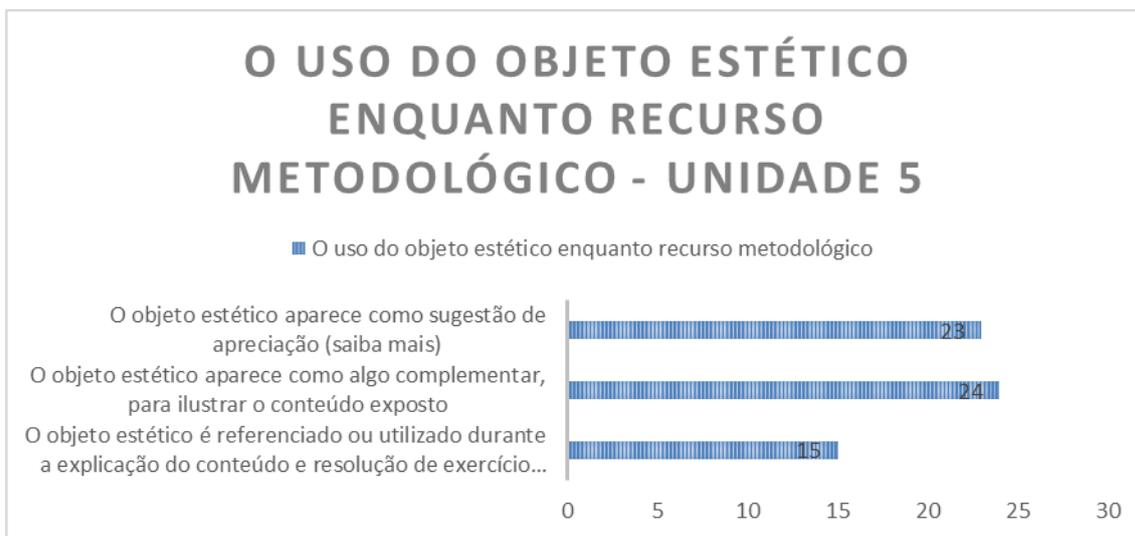


elaborado pelo pesquisador.

O gráfico demonstra uma quantidade de objetos de arte como elementos ilustrativos muito maior que nas demais possibilidades metodológicas, listadas nesta análise, que fazem uso do objeto de arte. É significativa a indicação no gráfico referente a diminuição de objeto de Arte como referencial de aprendizagem durante a abordagem dos conteúdos correspondentes ao capítulo citado.

Na Unidade 5 há uma presença maior de objetos estéticos como referenciais de aprendizagem, com relação a Unidade 3, mas este acréscimo ainda não é tão significativo em termos proporcionais com relação a outras abordagens metodológicas do uso do objeto de arte, conforme apresenta o Gráfico 6:

Gráfico 6. O uso do objeto estético enquanto recurso metodológico, Unidade 5



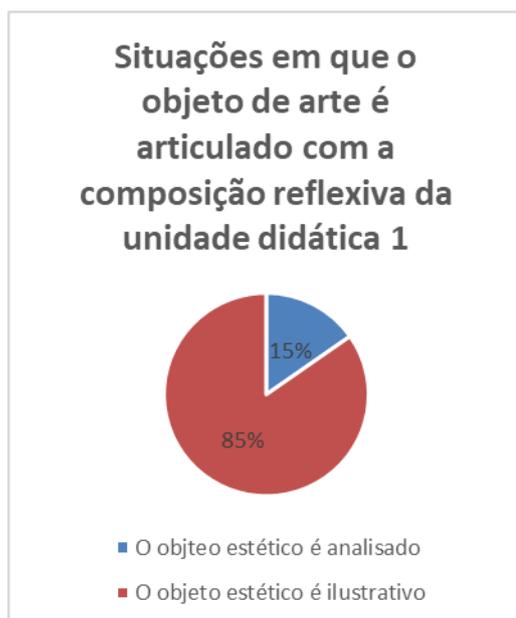
elaborado pelo pesquisador.

Assim como nas unidades 1 e 3, na unidade 5 ainda se mantém indicativos significativos da utilização dos objetos de arte como sugestão de apreciação e ilustração, embora se apresentem oscilações de uma para outra.

Com os dados coletados sobre a presença do objeto de Arte nas 3 Unidades, enquanto recurso metodológico, concluímos que embora identificado 3 recursos didático-metodológicos em cada unidade analisada, chama a atenção a baixa incidência do recurso que diz respeito ao referencial de aprendizagem, ou seja, aquele que tem o objeto de Arte como elemento obrigatório no percurso formativo do aluno, o que pode interferir no uso significativo dos objetos de Arte no material didático.

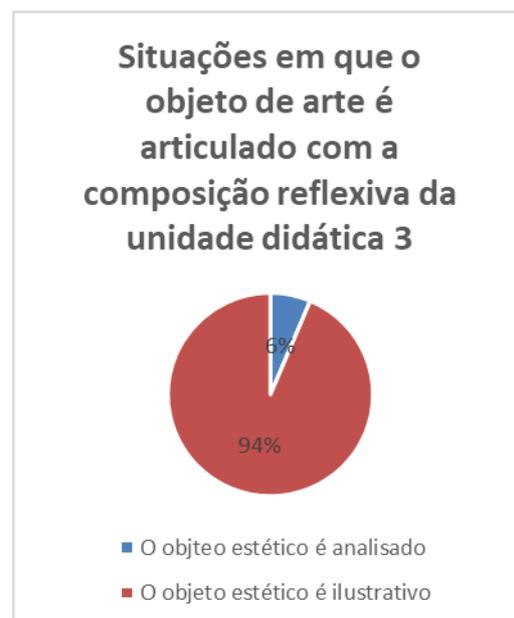
Em termos gerais, a relevância do objeto de Arte e sua relação com o conteúdo abordado nas unidades didáticas, podem ser observados nos gráficos que seguirão, por meio da concentração percentual quanto às situações em que o objeto de Arte é mencionado ou articulado em termos reflexivos com o conteúdo das unidades.

Gráfico 7.Situações em que o objeto de arte é articulado com a composição reflexiva da Unidade didática 1



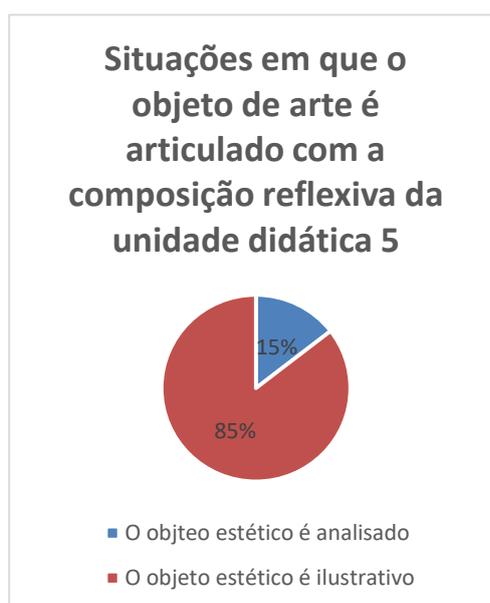
elaborado pelo pesquisador.

Gráfico 8.Situações em que o objeto de arte é articulado com a composição reflexiva da Unidade didática 3



elaborado pelo pesquisador.

Gráfico 9.Situações em que o objeto de arte é articulado com a composição reflexiva da Unidade didática 5



elaborado pelo pesquisador.

As análises precedentes permitem explicitar que os referenciais de Arte apresentados no livro didático possuem em termos quantitativos uma presença significativa na composição do material. Foram apresentadas as situações em que o objeto de Arte é utilizado como referencial de aprendizagem direto, ou seja, como componente obrigatório no percurso formativo, em relação a quantidade de obras de Arte que o livro contém, nas unidades analisadas. Desse modo, o uso significativo de obras de Arte se apresenta como um desafio ao material didático analisado.

As análises revelam que as obras de Arte que estão no percurso formativo dos capítulos são apenas citadas como fonte de evidência de um determinado problema ou tema, por meio da sensibilização que elas podem suscitar, sem necessariamente se constituírem em elemento instigador de investigação.

Os resultados das análises apontam que nas três unidades didáticas, objeto da investigação, menos de $\frac{1}{4}$ do total de obras contidas em cada unidade contribuem ou dialogam para a apropriação do conteúdo proposto nos capítulos e ainda, até mesmo as obras de Arte que estão no percurso formativo dos capítulos, como leitura obrigatória (poemas, letras de músicas, texto dramático, e etc.) ou visualização (no caso de filmes e pinturas) não possuem indicadores por meio de sua abordagem que configurem um tratamento que evidencie um conhecimento à partir das obras.

As reflexões expressam que a interlocução da Arte com a Filosofia, contida no livro didático analisado, a Arte é compreendida por seu potencial sensibilizador e para elucidação de um problema ou tema, pode recair sob a perspectiva ilustrativa, considerando a ausência de ênfase à experiência de conhecimento que pode emergir no contato com o objeto estético-artístico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa pressupõe investigação científica, uma sistematização organizada do pensamento a permear o processo de construção de conhecimentos. Este processo que envolve múltiplas descobertas e aprendizados muitas vezes nos coloca novos questionamentos o que expressa seu infinito potencial.

A presente pesquisa, que pode ser entendida como inconclusa, pois é passível de desdobramentos e questionamentos futuros, possibilitou neste momento traçar um panorama geral do ensino de Filosofia no Brasil frente aos seus aspectos curriculares, tanto no que diz respeito às suas alternâncias e relevância enquanto disciplina obrigatória nos Currículos da Educação Básica, quanto no seu aspecto didático-metodológico. Releva-se na investigação realizada a interlocução significativa entre Arte e Filosofia no ensino de Filosofia, analisada por meio de uma reflexão teórica e análise de livro didático.

Ao longo deste estudo, o foco investigativo se caracterizou a partir do pressuposto de que é possível aprender sobre Arte e Filosofia, respeitando as especificidades de cada uma dessas áreas do conhecimento, assumindo que estas, em processo de interlocução significativa, são fontes de saber que perpassam a experiência com o objeto de Arte e as reflexões que este pode suscitar.

A história recente do ensino de Filosofia no Brasil nos mostrou que, embora tenham existido oscilações entre a permanência e retirada da disciplina de Filosofia do currículo obrigatório da Educação Básica, a centralidade do ensino desta disciplina reside na apreensão da história da Filosofia e seus conceitos, envolvendo competências e habilidades como: argumentação, escrita, leitura de textos filosóficos e não filosóficos de maneira contextualizada, articulação dos conhecimentos filosóficos com diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências humanas, naturais e artes.

Essa articulação coloca a prática interdisciplinar como um elemento de fundamental importância na constituição do conhecimento em Filosofia. Contemplando suas especificidades, a Filosofia estabelece conexões muito próximas com

conhecimentos científicos de diferentes áreas, acrescentando-se o significado das artes e linguagens. (BRASIL, 2006).

Esta pesquisa se dedicou em especial a investigar a articulação significativa da Filosofia com a Arte, compreendendo que o professor de Filosofia, além de possuir uma sólida formação em história da Filosofia, deve incorporar em sua prática docente, uma interlocução com Arte de modo interdisciplinar e significativo.

Entende-se que a disciplinaridade da Filosofia, quando tomada de forma reflexiva, dialógica e relacional é um dos meios para a atividade interdisciplinar como busca da totalidade do conhecimento, ou seja, a interdisciplinaridade se faz por meio da própria disciplinaridade. (FAZENDA, 2003).

Sobre a Arte enquanto objeto estético de conhecimento foi entendida como reflexo de uma convergência de signos, símbolos, linguagens, reflexões e afetos que possibilitam uma experiência diferenciada de conhecimento. Desse modo, a Arte é passível de uma interlocução com a Filosofia, dada a dimensão da experiência estética em sua singularidade que possibilita formar o sujeito da experiência, que neste estudo se caracteriza pelo aluno na perspectiva da sua transformação.

O caráter formador da Arte na aula de Filosofia foi refletido a partir da noção da fruição que este objeto estético pode causar, ou seja, por meio do estranhamento que a obra de Arte causa no aluno. Estranhamento que o mobiliza a uma construção ativa do conhecimento à busca de novos discursos reflexivos, na tentativa de compreensão da situação instigadora que o assolou.

A fruição na perspectiva estudada constituiu-se em um dos critérios de seleção de obra de Arte considerando sua finalidade pedagógica na aula de Filosofia. Parte-se da premissa que, tendo o professor de Filosofia claro os objetivos de ensino de sua disciplina, este pode selecionar objetos de Arte que dialoguem e tragam outras dimensões discursivas para refletir sobre o conteúdo a ser estudado.

Justifica-se frisar que, nesta perspectiva de ensino, tendo em vista a importância formativa da Arte em interlocução com a Filosofia, a mesma adquire o caráter de objeto

de conhecimento em si. Desta concepção decorre o significado pedagógico do experienciar o objeto de arte, conhecê-lo e refletir sobre ele, o que não o caracteriza exclusivamente como instrumento de ilustração ou sensibilização.

Assim, a Arte, por nos afetar enquanto experiência de conhecimento possibilitou-nos pensar um ensino de Filosofia que contemple concomitantemente a dimensão sensível e intelectual, admitindo que, aliados, estes elementos adquirem uma força significativa no processo de aprendizado.

A opção pelo reconhecimento do significado do objeto de Arte nas aulas de Filosofia parte da compreensão de que como os discursos conceituais filosóficos, a Arte é possuidora, em sua composição estética, de vozes discursivas carregadas de intencionalidades comunicativas que podem ser entendidas, transformadas e ressignificadas, por parte de seu interlocutor.

A reflexão sobre o caráter dialógico da Arte, nesta pesquisa, foi respaldada pelo dialogismo bakhtiniano, que embora se dedique aos signos da linguagem verbal e escrita, foi transposto para os signos da linguagem estético-artística. Com isso, foi identificado nas obras de Arte um processo de interação entre o artista, a criação artística e o interlocutor da obra de Arte, que ocasiona a possibilidade de adaptação, transformação ou ressignificação deste objeto estético.

Retomando os processos de aprendizagem no tratamento do objeto de Arte, a busca ativa pelo conhecimento, por parte do aluno, em contato com o objeto estético na aula de Filosofia, se dá mediante a fruição que este objeto pode ocasionar e os vazios ou inacabamentos provocadores que a obra pode carregar em sua composição discursiva (visual, literal ou sonora). Este inacabamento se caracteriza pelos vazios que a obra contém, e que direciona o aluno ao exercício de compreensão dos vários pontos de vista que a obra de Arte pode suscitar no processo de construção de sentido.

Desse modo, assume-se que a experiência com a Arte, enquanto elemento significativo que nos inquieta, suscita um entendimento do inacabamento que a obra carrega, contido em seus discursos implícitos e intencionalidade discursiva. Esta realidade mobiliza um processo de busca de entendimento da experiência fruída, nos

direcionando a um conhecimento de natureza intelectual, visando o acabamento da obra, por meio da atribuição de um sentido ou significado a ela.

A experiência com o objeto de Arte, com finalidade didático-pedagógica na aula de Filosofia, possibilita um processo de compreensão de signos ou intencionalidades comunicativas estéticas, que somada aos discursos filosóficos ganha novos contornos de complexidade e ampliação das interpretações possíveis do determinado fenômeno retratado na obra de Arte.

O potencial didático-pedagógico da Arte pressupõe um processo de mediação, elaborado pelo professor de Filosofia, que seja significativo e contextualizado. Ao acompanhar o processo de vivência, compreensão e entendimento da obra, cabe ao docente identificar neste momento de construção de conhecimento indicadores que possibilitem uma articulação com novos discursos filosóficos-conceituais, partindo da premissa que os elementos estéticos e linguísticos de um determinado objeto de Arte são fontes discursivas com intencionalidades comunicativas que podem ser ressignificados pelo seu interlocutor, frente uma mediação com propósitos didático-pedagógicos.

Cabe ao professor de Filosofia, que entende a linguagem em suas múltiplas dimensões como fonte de conhecimento, e que adota esta perspectiva didático-metodológica valorizadora da linguagem artística no processo de ensino e aprendizagem em Filosofia, uma escuta atenta às impressões dos alunos, às vozes discursivas do objeto de Arte que incorpora a aula e a consonância destes discursos com os discursos filosóficos.

Ao refletir sobre o significado da Arte no ensino de Filosofia, se elegeu como problemática investigada o papel do livro didático neste processo de interlocução de saberes, tendo como premissa que este recurso reflete intencionalidades educativas, além subsidiar as práticas de ensino.

A escolha do livro didático Filosofia: experiência do pensamento (2014) como objeto da pesquisa deu-se por encontrarmos nele subsídios para uma leitura crítica sobre a interlocução entre Arte e Filosofia, além de sua estrutura diferenciada na apresentação

das problemáticas filosóficas ao contemplar um número considerável de objetos de Arte incluídas como no seu processo formativo em Filosofia.

O livro didático analisado, se destaca dentre os demais livros de Filosofia, aprovados pelo PNLD - Plano Nacional do Livro Didático de 2014, em termos de quantidade de citações e apresentações de obras de Arte. Esta característica possibilitou constatar as problemáticas que envolvem as trajetórias ou caminhos sugeridos no tratamento da obra de Arte no contexto de ensino de Filosofia, de modo articulado e significativo ao conteúdo filosófico.

A partir de um recorte do livro considerando três unidades didáticas como fonte de dados, foi identificado que a maior parte das obras de Arte caracterizam-se como ilustração e estímulo para apreciações futuras.

Os resultados das análises apontam que objeto de Arte no livro didático, nas unidades analisadas, se dá em três esferas, com as seguintes intensidades: elevada presença quantitativa de referenciais de Arte no material; oscilante presença enquanto recurso metodológico (variando entre unidades) e modesta presença do objeto estético articulado com a composição reflexiva das unidades didáticas. A interlocução da Arte com a Filosofia, contida no livro didático analisado, a Arte é compreendida por seu potencial sensibilizador e passível de recair sob a perspectiva ilustrativa, visto a ausência de ênfase à experiência de conhecimento que pode emergir no contato com a Arte.

A presente pesquisa nos permite encontrar subsídios teóricos que fundamentam a perspectiva de um ensino de Filosofia que entende a interlocução da Arte com a Filosofia como prática interdisciplinar significativa, na qual a um só tempo é possível aprender sobre Arte e sobre Filosofia, conforme suscita Danto (2010), o que requer do professor de Filosofia o reconhecimento do caráter investigativo de sua prática.

Nesse sentido, tomamos por referencial, enquanto perspectiva de ensino e aprendizagem, Fazenda (1994), que elucida o campo investigativo desta dissertação pressupondo uma prática interdisciplinar frente ao conhecimento ao propor uma mudança de postura em relação ao saber, em substituição a uma visão fragmentada dele,

afirmando que "interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação". (FAZENDA, 1994, p. 28).

Devemos reconhecer o lugar da estética enquanto linguagem que propicia um conhecimento por meio da Arte, não restrito à contemplação ou à apreensão do belo, mas sim, como um elemento importante no processo de construção de saberes filosóficos, atribuindo um lugar de importância aos sentidos corpóreos, à subjetividade e a apreensão da expressividade simbólica do objeto artístico e a reflexão que emerge desta experiência com a Arte.

Ao assumir a inconclusão deste estudo, considerando os desdobramentos que esta pesquisa suscita e questionamentos que desperta, relevamos, ao finalizar que entre Filosofia e Arte existe um campo fértil propício à construção de conhecimento filosófico, tendo em vista as inúmeras relações de força que convergem em um campo de signos, símbolos e conceitos, trazidos pelas linguagens, ações e afetos, o que possibilita a experiência interdisciplinar do conhecer.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013a.

ARANTES, Paulo; MUCHAIL, Salma T. **A filosofia e seu ensino**. São Paulo: Editora da PUCSP, 1995.

BAKHTIN, M. Autor y personaje en la actividade estética. In: BAKHTIN, M. **Estética de la creación verbal**. 3. ed. México: Siglo Veintiuno, 1989.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 5. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. de A. Rego; A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, v.19, n.2, p.4-27, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB/CNE n. 03/98**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (DCNEM). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. Lei n.13.415. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p.1. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> Acesso em: 7 fev.2017.

BRASIL. Lei n. 9.394. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, ano CXXXIV, n. 248, 23 dez.1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Parte IV – Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf> Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2015: filosofia: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-did%C3%A1tico/guia-do-livro-didatico/item/5940-guia-pnld-2015>
Acesso em: 23 jan. 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CES n. 492/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.v.3.

CAMUS, Albert. **Carnets I 1935-1942**. Paris: Gallimard, 1962.

CARTOLANO, Maria T. P. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

CERÓN, Ileana P; REIS, Paulo. **Kant**: crítica e estética na modernidade. São Paulo: SENAC, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8.ed.São Paulo: Cortez, 2006.

CHKLOVSKI, Victor. A arte como procedimento. In: TOLEDO, Dionísio (Org.). **Teoria da literatura**: formalistas russos. Porto Alegre: Globo, 1973.

COLI, Jorge. **O que é arte**. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

COSTA, Cláudio F. A essência da grande arte. **Revista Vivência**, n.30, p.25 -34, 2006.

DANTO, Arthur C. **A transfiguração do lugar-comum**. Tradução de Vera Pereira. São Paulo: Cosac-Naify, 2010.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FABBRINI, Ricardo Nascimento, O Ensino de Filosofia no 2º grau: uma “língua de segurança”. In: ARANTES, Paulo et al. **A Filosofia e seu Ensino**. Petrópolis: Vozes/Educ, 1995.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. Interdisciplinaridade. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**, n. 6, p. 9-17, 2015.

_____ **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas,SP: Papirus, 1994.

_____ **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FERRAZ, M. H.; FUSARI, M. F. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5.ed.São Paulo:Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época). v.23.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 41. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GALLO, Silvio. **Filosofia**: experiência do pensamento. São Paulo: Scipione, 2014.

GALLO, Silvio. **Metodologia do Ensino de Filosofia**. Campinas: Papirus, 2012.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GARDNER, Howard. **O verdadeiro, o belo e o bom** – os princípios básicos para uma nova educação. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa (Org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JAPIASSU, Hilton. **Desistir do pensar?** Nem pensar. São Paulo: Letras & Letras, 2001.

JAPIASSU, Hilton. Prefácio. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MAGÜÉ, Jean. O ensino de Filosofia: suas diretrizes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 1955.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. [Livro 1.O Processo de Produção do Capital].

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Phénoménologie de la perception**. Paris: Gallimard, 1945.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, p. 731-747, 2011.

MURCHO, Desidério. **A natureza da filosofia e o seu ensino**. Lisboa: Plátano, 2002.

OLIVEIRA, João Batista Araújo; GUIMARÃES, Sônia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. **A política do livro didático**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1984.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Franklin Leopoldo. História da Filosofia: centro ou referencial. In: NETO, Henrique (Org.). **O ensino da filosofia no 2º grau**. São Paulo: SEAF, 1986. p. 153-162.

SILVA, Franklin Leopoldo. Currículo e Formação: o ensino da filosofia. **Síntese - Nova Fase**, v. 20, n. 63, 1993.

SILVA, Franklin Leopoldo. Por que filosofia no segundo grau. **Estudos Avançados**, v. 6, n. 14, p. 157-166, 1992.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TODOROV, T. **Mikhail Bakhtine, le principe dialogique, suivi de Ecrits du Cercle de Bakhtine**. Paris: Seuil, 1981.

VAZ, Sérgio. **Colecionador de pedras**. Global editora .2011

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. **Psicologia del arte**. Barcelona: Barral, 1972.

VYGOTSKY, Lev.S . **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZANOLLA. Silvia Rosa da Silva. O conceito de mediação em Vygotsky e Adorno. **Psicol. Soc.** v.24, n.1, jan./apr. 2012. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000100002.
Acesso em: 12 fev. 2017.