

GUIA DIDÁTICO DE METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Ana Carolina Reis Pereira
Lyla Moane Souza São Pedro



O “Guia didático de metodologias para o ensino de Filosofia” convida o leitor a ampliar sua reflexão sobre o ensino de filosofia, uma vez que a definição de temas para seu ensino implica uma posição do professor face à filosofia e ao filosofar, permitindo compreender tanto as posições filosóficas dos sujeitos envolvidos em sua elaboração, como as estratégias didáticas assumidas para o seu ensino, tais como a organização do tempo e do espaço, os recursos didáticos e os processos de avaliação, de modo que a definição do “que” ensinar não pode ser separada dos seus aspectos metodológicos, ou seja, de “como” deveriam ser ministrados. Nesse sentido, autores como Obiols (2002); Cerletti (2008); Kohan (2009); Gallo (2012); Gasparin (2012), dentre outros, nos ajudaram a investigar e produzir metodologias para o ensino de filosofia em conformidade com as mais recentes legislações educacionais e as especificidades de cada contexto de atuação. Adotando a metodologia da pesquisa-ação, o intuito é fornecer aos futuros professores bases conceituais e metodológicas para ensinar filosofia no atual contexto educacional brasileiro.



Editora Fundação Fênix



Guia didático de metodologias para o ensino de filosofia

Ana Carolina Reis Pereira
Lyla Moane Souza São Pedro

Guia didático de metodologias para o ensino de filosofia



Editora Fundação Fênix

Porto Alegre, 2024

Série Filosofia

Conselho Editorial

Editor

Agemir Bavaresco

Conselho Científico

Agemir Bavaresco – Evandro Pontel
Jair Inácio Tauchen – Nuno Pereira Castanheira

Conselho Editorial

| | |
|------------------------------|--------------------------------|
| Augusto Jobim do Amaral | Lenno Francisco Danner |
| Bettina Steren dos Santos | Lucio Alvaro Marques |
| Cleide Calgaro | Nelson Costa Fossatti |
| Draiton Gonzaga de Souza | Norman Roland Madarasz |
| Ediovani Antônio Gaboardi | Nuno Pereira Castanheira |
| Evandro Pontel | Nythamar de Oliveira |
| Everton Miguel Maciel | Orci Paulino Bretanha Teixeira |
| Fabián Ludueña Romandini | Oneide Perius |
| Fabio Caprio Leite de Castro | Raimundo Rajobac |
| Fabio Caires Correia | Renata Guadagnin |
| Gabriela Lafeté | Ricardo Timm de Souza |
| Ingo Wolfgang Sarlet | Rosana Pizzatto |
| Isis Hochmann de Freitas | Rosalvo Schütz |
| Jardel de Carvalho Costa | Rosemary Sadami Arai Shinkai |
| Jair Inácio Tauchen | Sandro Chignola |
| Jozivan Guedes | Thadeu Weber |

AGRADECIMENTOS

Este livro contou com apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), através da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), em 2022-2023, e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em 2023-2024, às quais agradecemos pela concessão da bolsa de estudos. Agradecemos também aos professores/as em formação no Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (PROF-FILO), por aceitarem participar desta pesquisa, cujo resultado integra e expressa a parte mais significativa desta publicação.

Direção editorial: Agemir Bavaresco
Diagramação e editoração: Editora Fundação Fênix
Capa: Editora Fundação Fênix

O padrão ortográfico, o sistema de citações, as referências bibliográficas, o conteúdo e a revisão de cada capítulo são de inteira responsabilidade de seu respectivo autor.

Todas as obras publicadas pela Editora Fundação Fênix estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 –
[Http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)



Série Filosofia – 143

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

| |
|---|
| <p>Pereira, Ana Carolina Reis Guia didático de metodologias para o ensino de filosofia [livro eletrônico] / Ana Carolina Reis Pereira, Lyla Moane Souza São Pedro. -- 1. ed. -- Porto Alegre : Editora Fundação Fênix, 2024. -- (Série filosofia ; 143) PDF</p> <p>Bibliografia. ISBN 978-65-5460-148-1</p> <p>1. Filosofia - Estudo e ensino I. Pedro, Lyla Moane Souza São. II. Título. III. Série.</p> <p>24-211017 CDD-107</p> |
|---|

Índices para catálogo sistemático:

1. Filosofia : Estudo e ensino 107

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

DOI – <https://doi.org/10.36592/9786554601481>

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| APRESENTAÇÃO DO "GUIA DIDÁTICO DE METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA" | 11 |
| <i>Ana Carolina Reis Pereira</i> | |
| <i>Lyla Moane Souza São Pedro</i> | |
| 1. CONHECENDO AS ESCOLAS DE NÍVEL MÉDIO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO | 13 |
| 2. O QUE DIZEM AS RECENTES LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS BRASILEIRAS SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA? | 23 |
| 3. CONHECENDO AS METODOLOGIAS PRODUZIDAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NA ATUALIDADE | 27 |
| 4. PROPOSTAS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA | 37 |
| 4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1: DESIGUALDADE ÉTNICO-RACIAL | 37 |
| 4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2: A PADRONIZAÇÃO DO GOSTO A PARTIR DOS ESTEREÓTIPOS RACIAIS E DE GÊNERO | 50 |
| 4.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3: FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA A PARTIR DAS PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS CULTURAIS DOS POVOS DOS SERTÕES | 63 |
| 4.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4: DESDOBRAMENTOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CONTEMPORANEIDADE | 69 |
| 4.5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: IDENTIDADES E SENTIDOS POLÍTICOS | 81 |
| 4.6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 6: O MUNDO DO TRABALHO | 93 |

| | |
|---|------------|
| 4.7 SEQUENCIA DIDÁTICA 7: O ENSINO DE FILOSOFIA COMO PRÁTICA LIBERTADORA: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DE bell hooks | 107 |
| 4.8 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 8: Moral e sociedade | 113 |
| 4.9 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 9: O perspectivismo ameríndio e suas contribuições para o reconhecimento da diversidade entre nós | 123 |

APRESENTAÇÃO DO “GUIA DIDÁTICO DE METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA”

Ana Carolina Reis Pereira¹

Lyla Moane Souza São Pedro²

O presente guia foi resultado da pesquisa desenvolvida, desde 2021, no âmbito do projeto de pesquisa intitulado “Metodologia do ensino de filosofia: da pergunta filosófica à sequência didática³”, e contemplado com bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (PIBIC / UFRB), de 2022 à 2024, cujo objeto consistiu na investigação e produção de metodologias para o ensino de filosofia. Seu lócus foram as aulas ministradas no contexto da disciplina obrigatória do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), intitulada: Filosofia do Ensino de Filosofia, cuja ementa permitia a abordagem, problematização, discussão e materialização do objeto de pesquisa mencionado. Entendemos que para compreender as especificidades, as complexidades e os desafios que influenciam, determinam e condicionam a prática docente, e tendo em vista inspirar a produção de sequências didáticas por professores de filosofia, simultaneamente em exercício e em formação, prerrogativa do PROF-FILO, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- 1) Mapear as escolas nível médio da rede pública de ensino; para entender o que está posto quanto a articulação pedagógico-filosófica, formação de professor, tempo de atuação;
- 2) Identificar como as legislações regulamentam o ensino de filosofia no ensino médio: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), as Diretrizes e Bases da

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Curso de Filosofia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

² Graduanda em Filosofia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa (PIBIC), nos anos 2022-2023 (PIBIC / FAPESB) e 2023-2024 (PIBIC / CNPq).

³ O projeto de pesquisa “Metodologia do ensino de filosofia: da pergunta filosófica à sequência didática”, foi registrado sob o número 23007.00007786/2021-42, no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB), e iniciado em 23 de março de 2021.

12 | Guia didático de metodologias para o ensino de filosofia

Educação Nacional (Lei 9.394/96), as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs, 2006a), o Parecer CNE 38/2006(b), a Lei 11.684/08 e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB, 2022), para compreender como em cada uma delas estão definidas e orientadas o ensino de filosofia;

3) Localizar literaturas específicas a fim de identificar as metodologias para o ensino de filosofia propostas pelos autores; e, por fim,

4) produzir sequências didáticas sintonizadas com o cenário escolar de atuação dos professores de filosofia em formação *stricto sensu* no PROF-FILO, o entendimento sobre o que orientam as legislações, o levantamento das estratégias metodológicas encontradas na literatura específica e a classificação de acordo com as tipologias encontradas em nossa pesquisa.

Nosso intuito com a publicação deste guia é que as propostas metodológicas nela contidas, a partir do cumprimento das etapas acima descritas, possam inspirar e subsidiar a prática docente nos mais distintos contextos e cenários educacionais; assim, através do compartilhamento destas que são sugestões de estratégias formativas e recursos didáticos, dinâmica de exercícios, propostas de avaliações para o ensino desta disciplina no contexto do ensino médio, pretendemos inspirar, contextualizar ou até mesmo atualizar o repertório dos professores quanto aos procedimentos didáticos aplicáveis em sala de aula, socialmente referenciados por professores de filosofia em exercício e em formação *stricto sensu*, representando a sequência didática um instrumento editável, elaborado a partir da experiência de sala de aula, mas sem perder de vista os aspectos subjetivos dos sujeitos envolvidos neste processo.

1. CONHECENDO AS ESCOLAS DE NÍVEL MÉDIO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

O método utilizado para o desenvolvimento da pesquisa, cujos resultados publicamos sob a forma deste guia, foi a pesquisa-ação, por colocar o pesquisador em contato com uma situação-problema e demandar a mobilização de conhecimentos e experiências transformadoras da realidade social investigada. Segundo afirma Thiollent (1986, p. 14), em seu livro, intitulado: "Metodologia da pesquisa-ação", sua realização deve percorrer algumas etapas, a saber: Fase exploratória; Formulação dos problemas; Construção de hipóteses; Realização do Seminário; Seleção da amostra; Coleta de dados; Análise e interpretação dos dados; Elaboração de plano de ação e Divulgação dos resultados, a seguir apresentamos o detalhamento do que foi feito em cada uma delas.

O caminho percorrido para realização desta pesquisa-ação começou pela 1) "Fase exploratória", que consiste em delimitar o objeto da investigação por meio do diagnóstico realizado em contato direto com o campo empírico da pesquisa, mapeando quais as possibilidades e os limites para realização das atividades, quais as expectativas dos sujeitos e o papel a ser assumido por cada um dos participantes da investigação.

Para tanto, começamos por buscar entender o cenário escolar, suas características subjetivas e a participação dos principais sujeitos que foram os professores de filosofia, de modo que esta etapa se constitui a partir da delimitação do campo empírico da pesquisa, através do mapeamento das instituições de ensino da rede pública estadual da cidade de Amargosa-BA, e regiões circunvizinhas, nas quais o ensino de filosofia figurava como componente obrigatório.

Considerando a representatividade do tamanho da amostra para o desenvolvimento da pesquisa, a partir do mapeamento em tabela apresentada na próxima sessão, foi possível realizar um levantamento do perfil do professor que ministra este componente em tais instituições e das realidades socioculturais das mesmas. Tanto os professores em exercício no município de Amargosa, como também os professores em exercício em outros municípios do estado da Bahia e em

14 | Guia didático de metodologias para o ensino de filosofia

formação *stricto sensu* no PROF-FILO, atuaram como sujeitos da pesquisa, para os quais apresentamos, problematizamos e construímos as sequências didáticas aqui publicadas Além do perfil do professor, nos interessou sua formação inicial, tempo de atuação em sala de aula, e a produção acadêmica de metodologias orientadas ao ensino de filosofia, cujo impacto maior se observa a partir da promulgação da Lei 11.684/08, que estabelece sua obrigatoriedade e que consolidou a produção acadêmica sobre as práticas metodológicas que melhor conformariam o seu ensino nas escolas de ensino médio brasileiras.

Tabela 1: Mapeamento das escolas com a disciplina de filosofia e perfil do professor que leciona esta disciplina em Amargosa-BA e municípios circunvizinhos

| Município | Nome da Escola | Endereço da escola | Licenciado em filosofia | Dois anos, ou mais, atuando na escola | Ativo em sala |
|-------------------|---|-------------------------------------|-------------------------|---------------------------------------|---------------|
| Amargosa-BA | Pedro Calmon | Praça da Bandeira | Sim | Sim | Sim |
| Amargosa-BA | Santa Bernadete | Rua Cel. B. Almeida | Sim | Não | Sim |
| Amargosa-BA | CETEP | Rua Qn2 est. Amarg. Milagres | Sim | Sim | Sim |
| Brejões-BA | Colégio Est. E. Boa Ventura, pov. km100 | Rua Getúlio Vargas s/n | Não | Sim | Sim |
| Brejões-BA | Colégio Est. Ana Lucia Castelo Branco | Lot. José Vaz de Andrade | Sim | Não | Sim |
| Castro Alves-BA | Colégio Est. do Campo | Rua da Corrida | Não | Sim | Sim |
| Cruz das Almas-BA | Colégio Est. Luciano Passos | Praça Landulfo Alves n180, Suzana | Não | Sim | Sim |
| Cruz das Almas-BA | Colégio Est. Luciano Passos | Rua Segunda TV da Embrapa, Suzana | Não | Sim | Sim |
| Cruz das Almas-BA | Colegio Est. Dr. Lauro Passos | Núcleo Habitacional Aliomar Baleiro | Não | Sim | Sim |
| Cruz das Almas-BA | Colegio Est. Dr. Lauro Passos | Núcleo Habitacional Aliomar Baleiro | Não | Sim | Sim |
| Cruz das Almas-BA | Colégio Est. Dr Lauro Passos | Núcleo Habitacional Aliomar Baleiro | Não | Sim | Sim |
| Cruz das Almas-BA | CETEP Alberto Torres | Rua Rui Barbosa n832 | Sim | Sim | Sim |
| Elísio Medrado-BA | Colegio Est. Democ. Prof. R. Galvão | Praça Jonival Lucas | (Não) Em formação | Sim | Sim |
| Iaçú-BA | Colegio Est. Lauro Farani P. de Freitas | R. Manoel Pinto Santana | Sim | Sim | Sim |

| | | | | | |
|------------------------|--|-----------------------------------|-------------------|-----|-----|
| Itatim-BA | Colegio Est. Geovania N. Nunes | Seg. Trav. José Vieira Gomes | Sim | Sim | Não |
| Jaguaquara-BA | Colégio Est. de Ed. Prof. em A. e R. Pio XII | Av. Pio XII, n76, Muritiba | Sim | Sim | Sim |
| Jaguaquara-BA | Colegio Est. de Ed. Prof. em A. e R. Pio XII | Av. Pio XII, n76, Muritiba | Sim | Sim | Sim |
| Jequiriçá-BA | Colegio Est. Jose Malta Maia | Rua 07 de setembro | Não | Sim | Sim |
| Laje-BA ⁴ | Colegio Est. Ruy José de Almeida | Rua da Ladeira | - | - | - |
| Laje-BA | Colegio Est. Juvelina Peixoto Sampaio | Praça Lomanto Junior | Sim | Não | Sim |
| Milagres-BA | Colegio Estadual de Milagres | Av. Sto. Antônio s/n | (Não) Em formação | Não | Sim |
| Milagres-BA | Colegio Estadual de Milagres | Av. Sto. Antônio s/n | Sim | Sim | Sim |
| Mutuípe-BA | Colegio Est. Professor Jose A. Dias | 2 Tv. da rua Aureliano Oliveira | Não | Sim | Sim |
| Cruz das Almas-BA | Colegio Est. Landulfo Alves | Praça Landulfo Alves n180, Suzana | Sim | Sim | Sim |
| S. Miguel das Matas-BA | Colegio Est. Ademiro Vilas Boas | Estrada para Sto. Antônio | Sim | Não | Sim |
| Santa Terezinha-BA | Colegio Est. Luís Eduardo Magalhaes | Rua Castro Alves s/n | Não | Sim | Sim |
| Sto. Ant. de Jesus-BA | Colegio Est. Luiz Viana Filho | Lot. Jardim Bahia | - | - | - |
| Sto. Ant. de Jesus-BA | Colegio Est. Francisco da C. Menezes | Rua Machado Bitencourt, Pç Biblia | Sim | Sim | Sim |
| Ubaíra-BA | Colegio Est. Balbino Muniz Barreto | Rua José Ribeiro Filho n 31 | Não | Não | Sim |
| Varzedo-BA | Colegio Est. N. Senhora da Conceição | R. Antônio Inácio Barreto s/n | - | - | - |

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2022.

A tabela nos apresenta que de um total de vinte e sete professores que responderam, quatorze são licenciados em filosofia, e treze não possuem

⁴ Os seguintes colégios estaduais: Ruy José de Almeida, no município de Laje, Nossa Senhora da Conceição, localizado no município de Varzedo, e o Luiz Viana Filho, situado em Santo Antônio de Jesus, encontram-se sem as informações sobre atuação docente pois, não conseguimos contato com as respectivas instituições e/ou seus professores.

licenciatura em filosofia; dentre estes, há dois que ainda estão em formação na área. Do total de entrevistados, vinte e um informaram atuar na escola há dois anos, ou acima, enquanto seis professores possuem menos de dois anos atuando na instituição; além disso, apenas nove professores, dos que têm licenciatura em filosofia, possuem dois anos ou mais na atual instituição. E, por fim, entre os professores que responderam ao questionário, apenas um não está ativo, pois, na ocasião da entrevista, encontrava-se em cargo de direção; os demais, embora ativos, informaram que, atualmente, o principal desafio tem sido a necessidade de complementação de carga horária com outros componentes do eixo das ciências humanas e para as quais não têm formação, no contexto das atuais reformas realizadas no ensino médio, no esteio da publicação da BNCC (BRASIL, 2018). Assim, identificamos professores licenciados em filosofia ensinando artes, história, geografia, e sociologia, situação que compromete o processo de ensino-aprendizagem e o processo de planejamento das aulas. Estes dados, somados ao déficit de professores com formação específica em filosofia, comprometem ainda mais o ensino desta disciplina de modo apropriado no ensino médio brasileiro. Destacamos que o contato com os professores das instituições indicadas foi feito via telefone entre os meses de novembro de 2022 a fevereiro de 2023; já o contato com os professores vinculados ao PROF-FILO ocorreu no contexto da disciplina Filosofia do Ensino de Filosofia, ministrada entre os meses de fevereiro e junho, de 2023.

Em seguida, realizamos a fase 2) "Formulação dos problemas", a partir da escuta sensível dos sujeitos participantes da investigação, a partir da qual foram definidos os problemas com os quais a pesquisa se comprometeu em buscar soluções, seja para alcançar um objetivo ou para transformar uma dada realidade. Assim, o problema se configurou a partir da necessidade das pesquisadoras de compreender as características metodológicas propostas por um conjunto de autores para o ensino de filosofia. Logo, nos empenhamos em iniciar esta etapa a partir da identificação de como as legislações em âmbito educacional orientam seu ensino.

Destacamos que as instruções legais em torno do ensino de filosofia variam de perspectiva, dentre as quais destacamos: a filosofia sendo definida enquanto

“estudos e práticas”; sendo orientada à “formação para a cidadania”; ou pulverizada em sua especificidade, caracterização expressa por meio da “determinação da presença de conhecimentos de filosofia”; até mesmo “indicada com abordagem temática da filosofia ou organização histórica dos conteúdos”; há legislações nas quais não há nenhuma orientação metodológica quanto ao seu ensino. Nesta etapa, a hipótese que orientou a investigação foi a de que existiria uma sincronia entre estas informações/perspectivas e a construção de metodologias para seu ensino.

Com o intuito de comprovar esta hipótese, buscamos, ainda nesta etapa, localizar como a literatura específica, a partir dos autores estudados, concebe estratégias metodológicas para o ensino de filosofia, para verificar de que modo colaboram para a produção de aulas nesta área específica do conhecimento. A escolha destes autores foi pautada na pesquisa produzida no contexto das aulas do Mestrado Profissional em Filosofia (PRO-FILO), como já mencionado. Inicialmente, nos debruçamos sobre os estudos de Obiols (2002); Cerletti (2008); Gallo (2012) e Gasparin (2012), e no desenvolvimento desta pesquisa, outros autores foram localizados investigando aspectos metodológicos sobre o ensino de filosofia, a saber: Kohan (2009), Aspis e Gallo (2009), Ghedin (2009), Adas (2015), e Rodrigo (2009). Lipman (1990), embora precursor na construção de metodologias para o ensino de filosofia, prioriza seu ensino para crianças, fugindo do recorte estabelecido cujo foco incide no ensino médio, de modo que sua menção aqui deve-se mais ao registro de sua importância histórica do que propriamente a assunção do método por ele produzido. De qualquer maneira, todos estes autores possuem em comum a preocupação com a consolidação do ensino de filosofia a partir da práxis pedagógica.

De posse destas informações, iniciamos o processo de “Coleta de dados”, por meio da produção, análise e revisão das sequências didáticas elaboradas pelos estudantes no contexto da pós-graduação, no PROF-FILO, no componente curricular Filosofia do Ensino de Filosofia, ministrado pela Profa. Dra. Ana Carolina Reis Pereira, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Esta fase do trabalho requereu a realização de encontros presenciais com os professores efetivos que lecionam esta disciplina no município de Amargosa-BA, com o objetivo de acolher sugestões, analisar propostas e estabelecer diretrizes de pesquisa e ação depois de

fornecer um arquivo com as sequências didáticas para ouvir suas sugestões e possíveis adequações que consideravam necessárias.

A última etapa, correspondeu à “Análise e interpretação dos dados”, feita com base na articulação entre as fases anteriores: 1) mapeamento das características socioculturais nas quais os professores de filosofia atuam, 2) categorização, a partir de aproximações entre os dados encontrados, conforme o que foi observado no contexto escolar/atuação docente, 3) interpretação destes dados a partir das leituras específicas, incluindo o disposto nas legislações educacionais, 4) e, por fim, através da “Elaboração de plano de ação”, que no contexto da pesquisa-ação corresponde ao planejamento das ações tendo em vista a resolução do problema estabelecido como objeto da investigação, que em nosso caso foi feita com base na produção e análise das sequências didáticas produzidas pelos professores, a partir das metodologias propostas pelos autores estudados, observando as orientações das legislações educacionais, o projeto pedagógico da instituição e as condições reais nas quais o processo de ensino-aprendizagem se consolida.

Com esse intuito, as sequências didáticas foram submetidas aos professores de filosofia das unidades escolares na região de Amargosa, para que avaliassem, sugerissem, acrescentassem ou corrigissem o conteúdo ali proposto e assim validarem a sequência didática. Segundo definição de Zabala (1998, p. 53), a sequência didática permite cumprir determinados objetivos educacionais; assim, uma sequência didática apresenta, de modo ordenado e sequencial, todos os processos do trabalho desenvolvido pelo professor com seus alunos, assim como os resultados esperados de cada etapa da aprendizagem percorrida.

Ademais, as sequências didáticas permitem identificar as “intenções educacionais na definição dos conteúdos de aprendizagem, e, portanto, do papel das atividades que se propõem” (ZABALA, 2010, p. 54), permitindo compreender, tal afirma Cerletti (2008), tanto as posições filosóficas dos sujeitos envolvidos em sua elaboração, como as estratégias didáticas assumidas para o seu ensino, a organização do tempo e do espaço, as metodologias, os recursos didáticos, a avaliação, etc.

Em seguida, revisamos os conteúdos contidos nas sequências didáticas, categorizando-as quanto ao próprio método descrito nesta pesquisa, isto é,

classificando-as como sistêmicas, operacionais ou informais, considerando as características gerais observadas nas propostas metodológicas dos autores estudados, do seguinte modo:

- Sistêmica, uma sequência didática cujas etapas são interdependentes, fazendo com que o assunto não se esgote em uma aula, isto é, necessita do processo sequencial completo para considerar a aprendizagem, com etapas bem descritas, geralmente este produto indica (re)criação do percurso da aprendizagem, conforme indica o autor Silvio Gallo (2012), para verificação do nível de captação do conteúdo, possuindo em sua estrutura dinâmicas sistematizadas de atividades avaliativas, geralmente observando aspectos como capacidade oratória, leitura e síntese dos conhecimentos absorvidos;

- Operacional, cujo foco principal são as competências e habilidades que se deseja desenvolver a partir de tal proposta pedagógica. Isso significa que as etapas metodológicas irão se desdobrar de acordo com o incentivo às habilidades cognitivas determinadas pelos objetivos; e a

- Informal, que embora se aproprie de algumas características das duas tipologias anteriores, descreve uma ideia metodológica geral, enquanto se dedica a observar o perfil do estudante, o cenário escolar, aspectos da instituição de ensino, para instaurar sua metodologia.

Tabela 2: Tipologia das sequências didáticas produzidas no contexto das aulas Filosofia do ensino de filosofia, no Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO / UFRB)

| A) SEQUÊNCIA DIDÁTICA | B) NÍVEL DE ENSINO | C) CORRENTE TEÓRICA | D) MÉTODO | E) PERFIL | F) TEMA | G) TEMPO DE EXECUÇÃO |
|-----------------------|--------------------|--|--------------|--------------|---|----------------------|
| Daiane | 3º ano médio | Machado de Assis, Lélia Gonzalez e Djamila Ribeiro | Silvio Gallo | Sistêmica | Desigualdade, Racismo, Políticas afirmativas | 5 aulas, 50 Min |
| Eliene | 3º ano médio | David Hume, bell hooks e Manuel de Barros | Silvio Gallo | Sistêmica | A padronização do gosto, estereótipos raciais e de gênero | 5 aulas, 50Min. |
| Jessica ⁵ | 1º ano médio | Renato Noguera | Gasparin | Sistêmica | A ética Ubuntu como princípio de coletividade | 8 aulas, 50Min. |
| Jorge | 3º ano médio | Miguel de Araújo e Henrique Dussel | Gasparin | Informal | Filosofia da libertação e interculturalidade crítica a partir das práticas e experiências culturais dos povos dos sertões | 4 aulas, 50Min. |
| José | 3º ano médio | Frantz Fanon e Carlos More | Gasparin | Informal | Desdobramentos das relações étnico-raciais na contemporaneidad e. | 4 aulas, 50Min. |
| Ludimila | 1º ano médio | Eduardo Viveiros de Castro e Daniel Munduruku | Gasparin | Sistêmica | O perspectivismo Ameríndio e suas contribuições para o reconhecimento da diversidade entre nós. | 7 aulas, 50Min. |
| Nathalia | 2º ano médio | Guerreiro Ramos e Cida Bento | Gasparin | Sistêmica | Relações étnico-raciais: Identidades e sentidos políticos. | 4 aulas, 50Min. |
| Iranildes | 3º ano médio | Henri Bergson e Hilton Japiassu | Gasparin | Informal | Ética e Moral: Encontros e diferenças. | 6 aulas, 50Min. |
| Saulo | EJA | Karl Marx | Gasparin | Operaciona l | O mundo do trabalho. | 4 aulas, 50Min. |

⁵ Optou por não participar desta publicação, pois o produto da sua pesquisa será uma sequência didática.

| | | | | | | |
|--------|--------------|------------|--------------|----------|--|-----------------|
| Tâmara | 2º ano médio | bell hooks | Silvio Gallo | Informal | O ensino de filosofia como prática libertadora: Uma investigação a partir de bell hooks. | 4 aulas, 50Min. |
|--------|--------------|------------|--------------|----------|--|-----------------|

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2022.

Observando as sequências didáticas produzidas pelos professores em formação no PROF-FILO, temos a seguinte configuração: na célula A) Nome da(o) estudante que a produziu; B) nível de ensino a que se destina, variável do primeiro ao terceiro ano do ensino médio e uma das sequências com foco na turma EJA; C) a corrente teórica ou os/as autores/as utilizados/as para o embasamento da atividade; D) o método desenhado pelos autores estudados em sala de aula, a saber: Obiols (2002); Cerletti (2008); Gallo (2012) e Gasparin (2012). Não obstante os modelos metodológicos propostos por estes autores tenham sido disponibilizados para produção das sequências didáticas, conforme evidenciado na tabela 2, houve maior incidência nas escolhas feitas pelos professores em formação no Prof-Filo pelas metodologias propostas por Gallo (2012) e Gasparin (2012), neste sentido, é importante destacar que o próprio estudante teve liberdade para fazer esta escolha; E) as tipologias estabelecidas por nossa pesquisa que variam entre: sistêmica, operacional e informal; F) tema da sequência didática, que nos traz um panorama do assunto que será trabalhado e dependendo do tema, até indica o teórico principal e por fim, na célula G) delimitamos o tempo de execução da sequência, indicando quantas aulas serão necessárias para a execução do plano.

A sequência didática é um instrumento que se apresenta de maneira articulada, contendo as principais ações para que o processo pedagógico se estabeleça, com previsibilidade, alinhado aos princípios educativos e às legislações de ensino vigentes, com aspectos metodológicos direcionados ao desenvolvimento das competências e habilidades, obedecendo processualmente as etapas de ensino.

De acordo com nossa pesquisa, a incorporação da sequência didática fornece ao professor um trabalho planejado, sistematizado, com provisionamento de objetivos de aprendizagem e etapas de ensino descritas a partir do perfil metodológico do professor. Este importante recurso a ser utilizado por tal categoria,

22 | Guia didático de metodologias para o ensino de filosofia

ressalvadas as devidas considerações, uma vez que há perfis de sequências didáticas, conforme mostrou nossa tabela, que variam mediante a construção político-pedagógica de cada docente, permite que o planejamento esteja articulado à dinâmica da sala de aula, sem se tornar um mecanismo exclusivo de controle e de hierarquia. Notadamente, destacamos que a sequência didática se configura como um dispositivo que se soma a outros elementos do ensino, potencializando as perspectivas em torno da aprendizagem e da produção de conhecimento.

2. O QUE DIZEM AS RECENTES LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS BRASILEIRAS SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA?

Inicialmente, em consonância com as etapas descritas anteriormente, o mapeamento das escolas do ensino médio, cuja síntese consta na Tabela 1, nos permitiu visualizar o quantitativo de escolas Estaduais com componente de filosofia existentes na Cidade de Amargosa e região circunvizinha, os perfis de professores que nelas lecionam, sobretudo, para entender se a sua formação atende exclusivamente à filosofia ou as demais áreas do eixo das ciências humanas e sociais aplicadas e o tempo de atividade destes professores, dada a importância de perceber a estrutura do cenário de ensino em sua subjetividade.

No que concerne às orientações para o ensino de filosofia nas legislações, localizamos que na ocasião da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394/96), embora a filosofia ainda figurasse como disciplina optativa dos currículos do ensino médio há pelo menos 3 décadas, ganhou formulações metodológicas quanto ao seu ensino nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.49), documento que defende a necessidade de aprendizagem da leitura de textos filosóficos, e sinaliza que isso deve ser feito de modo significativo; além disso, o ensinar filosofia no ensino médio converte-se, primeiramente, na tarefa de fazer o estudante ascender a uma competência discursivo-filosófica, através do desenvolvimento da capacidade de análise, de interpretação, de reconstrução racional, capacidade crítica e de problematização.

Em um texto publicado na década de 80, intitulado: História da Filosofia: centro ou referencial?, O professor Franklin Leopoldo e Silva evidenciava, no que concerne a estratégia metodológica a ser adotada pelos professores para o ensino de filosofia, que a história da filosofia poderia ser adotada como centro ou como referência; tomada como centro, o ensino de filosofia deveria ser conduzido por meio da abordagem de sistemas e autores na ordem histórica do desenvolvimento dos conceitos, o que permitiria a compreensão das questões colocadas pelos filósofos e, também, suas diferenças com outros filósofos. Como referencial, o ensino de filosofia

deveria ser feito pelo estabelecimento de temas, o que, segundo este autor, poderia despertar um maior interesse por parte dos estudantes.

Essa perspectiva parece ter exercido influência nas legislações educacionais que se seguiram à sua publicação, haja vista que as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) sugerem a abordagem temática da filosofia. Já as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNs) - Ciências Humanas e suas tecnologias (BRASIL, 2006a), orientam que o ensino de filosofia seja realizado por meio da organização histórica dos seus conteúdos, do seguinte modo:

Para realização de competências específicas, que se têm sobretudo mediante a referência consistente à História da Filosofia, deve-se manter a centralidade do texto filosófico (primários de preferência), pois a Filosofia comporta “um acervo próprio de questões, uma história que a destaca suficientemente das outras produções culturais, métodos peculiares de investigação e conceitos sedimentados historicamente”, certamente, no desenvolvimento do modo especificamente filosófico de apresentar e propor soluções de problemas, o exercício de busca e reconhecimento de problemas filosóficos em textos de outra natureza, literários e jornalísticos, por exemplo, não deixa de ser salutar, contanto que não se desloque, com isso, o primado do texto filosófico. (BRASIL, 2006a, p.37).

Considerando que o estudo do texto filosófico deve ser assumido como central, a redação das OCNs (BRASIL, 2006a) indicam que o arcabouço metodológico a ser adotado como método de investigação deve partir da história da filosofia, o que, segundo este documento, é suficiente para fornecer subsídios capazes de orientar a prática pedagógica no ensino médio, desde que sejam observadas as especificidades intrínsecas a este nível de ensino, sem, contudo, superficializar a abordagem dos conteúdos e conceitos filosóficos. Ainda segundo as OCNs (2006a, p. 38):

O amadurecimento das reflexões acerca do que é genuinamente próprio da Filosofia também em termos de metodologia implica, por um lado, buscar um equilíbrio entre a complexidade de algumas questões de Filosofia e as condições de ensino encontradas, e, por outro, evitar posições extremadas, que, por exemplo, (i) nos fariam transpor para aquele nível de ensino uma versão reduzida do currículo da graduação e a mesma metodologia que se adota nos cursos de graduação e pós-

graduação em Filosofia a ou (ii), ao contrário, procurando torná-la acessível, nos levariam a falseá-la pela banalização do pensamento filosófico.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE nº38/2006) sobre as "Diretrizes Curriculares das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio", reforça que ao final do ensino médio os estudantes precisem obter domínio dos conteúdos de filosofia e sociologia, mas não fica evidente quais seriam estes conteúdos e/ou habilidades a serem desenvolvidas (BRASIL, 2006b, p. 8), ademais, atrela ao seu ensino "tratamento interdisciplinar e contextualizado" (Ibidem, p. 2.) e o desenvolvimento do exercício da cidadania (Idem, p. 7, 8).

Embora o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE nº38/2006) estabeleça que "As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento de componente disciplinar obrigatório à Filosofia e à Sociologia". (BRASIL, 2006b, p. 2), é por meio da promulgação da Lei 11.684/08, que altera o artigo 36, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394/96), que é atribuída a obrigatoriedade do ensino de filosofia nos currículos do ensino médio, após quase 3 décadas figurando como disciplina optativa. Embora sua formulação neste documento ainda esteja vinculada à formação da cidadania, ao papel interdisciplinar que deveria exercer com outras disciplinas nos currículos do ensino médio e ao desenvolvimento da formação crítica dos estudantes, o que levou alguns autores, a exemplo de Gallo (2012), a criticarem o papel instrumental atribuído à filosofia nesta Lei, é após a sua promulgação que a literatura sobre o ensino de filosofia no Brasil ganha maior impulso, especialmente àqueles dedicados à refletir sobre a metodologia do ensino de filosofia, algumas já mapeadas por Pereira (2022, p. 25), tais como: Obiols (2002); Cerletti (2008); Gallo (2012) e Gasparin (2012). Vejamos a seguir como foram delineadas suas propostas para o ensino de filosofia no contexto da educação básica.

3. CONHECENDO AS METODOLOGIAS PRODUZIDAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NA ATUALIDADE

Obiols (2002) propõe algumas etapas metodológicas para o ensino de filosofia, cujo início consiste em: 1) motivar e estabelecer o tema, aqui há uma espécie de preparação para introdução do tema de modo mais atraente, em seguida 2) o conteúdo deve ser apresentado a partir dos temas, filósofos, fontes, história da filosofia... há um contato direcionado ao estudo dos conteúdos filosóficos propriamente ditos, e, 3) por fim, analisa-se o que foi desenvolvido, por meio de processos avaliativos que podem consistir na dissertação de um texto, ou comparação de um texto com o outro, sempre a critério do professor.

Já a metodologia proposta por Cerletti (2008) inicia pela 1) indicação da definição de posições filosóficas de quem vai ensinar, isto é, qual o perfil do professor; em continuidade, 2) apresenta a importância de ensinar filosofia, muito provavelmente amparada pela primeira etapa, ou seja, fundamentando-a a partir de uma posição filosófica, para depois debruçar-se sobre 3) como desenvolver o ensino, a partir de quais diretrizes? usando quais ferramentas?, e, por fim, 4) a retomada do processo inicial permite rever o caminho didático percorrido, e a verificação de se houve o alcance do objetivo pretendido, ou seja, se houve aprendizagem dos conteúdos filosóficos trabalhados.

Gallo (2012) propõe duas possibilidades didáticas, a primeira delas, deve iniciar pelo problema para chegar ao conceito formulado pelo filósofo, iniciando pela 1) sensibilização dos estudantes ao tema filosófico proposto; 2) em seguida deve estabelecer a experiência dos estudantes com o problema filosófico; para então colocá-los em contato com o texto filosófico, por meio da 3) investigação do problema em questão a partir da história da filosofia, e 4), por fim, fazer o exercício de criação e recriação de conceitos, através do deslocamento dos seus usos originais tendo em vista a compreensão de questões contemporâneas.

A outra possibilidade didática proposta por Gallo (2012), deve partir do tema para chegar ao problema filosófico, começando com a 1) escolha de uma obra filosófica a ser trabalhada com os estudantes, seguida pelo 2) momento de leitura

com os mesmos, e isso engloba tirar dúvidas, identificar palavras, correntes filosóficas, período de atuação do filósofo, para proceder à 3) identificação do conceito a partir daquele filósofo, obra, ou corrente filosófica, que tornará possível 4) investigar o problema, que segundo o autor mobilizou o filósofo à elaboração de tal conceito.

Para Gasparin (2012), o processo de ensino deve partir 1) do lugar social dos sujeitos, para proceder à 2) problematização da realidade através da elaboração de questões que articulem prática social e conteúdo formal, que tornará possível a 3) identificação dos problemas e suas possíveis soluções, e a 4) efetivação da aprendizagem, para que os estudantes sejam capazes de, 5) a partir da sistematização dos conhecimentos adquiridos, realizar a mudança social dos seus contextos de atuação.

Assim, a apropriação das metodologias elaboradas pelos autores acima citados, faz do professor um pesquisador da sua prática, propiciando a análise, a síntese e a aplicabilidade das estratégias metodológicas sugeridas pelos autores para o seu próprio fazer pedagógico, pois, segundo Pereira:

O que todos os autores (OBIOLS, 2002; CERLETTI, 2008; GALLO, 2012; GASPARIN, 2012) aqui analisados apresentam são pistas para o ensino de filosofia no ensino médio que estão em sintonia com o que estabelecem as atuais legislações educacionais e permitem repensar a formação inicial, podendo ser utilizadas como pontos de partida para mobilizar, neste profissional, a necessidade de pensar e construir a sua própria didática, que por sua vez, será expressão da integração entre a sua posição filosófica, a sua posição pedagógica, as possibilidades de interação com as demais disciplinas da área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e as especificidades intrínsecas ao seu contexto de atuação. (PEREIRA, 2022, p.31).

Dimensão que ganha especial importância após a promulgação da MP 746/2016, que voltou a tornar facultativo o ensino da filosofia, mas foi revogada pela Lei 13.415/17, que instaura a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), documento normativo de referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares das instituições públicas e privadas, cuja versão final para o ensino médio foi promulgada em 2018, estabelecendo, para esta etapa, a obrigatoriedade da filosofia como estudo e prática, mas não localizamos neste documento o que essa

obrigatoriedade estabelece do ponto de vista normativo. De todo modo, o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), cuja versão final para o ensino médio foi publicada em 2022, para orientar as instituições de ensino médio do estado da Bahia quanto a elaboração de seus referenciais curriculares à luz do disposto na BNCC, estabeleceu a filosofia como disciplina obrigatória, sugerindo temas para cada uma das séries do ensino médio, fornecendo objetos de conhecimento por componente curricular, atualizando a importância de conhecer métodos e estratégias de ensino para tornar o ensino de filosofia consistente no contexto da educação básica.

Além das literaturas já mapeadas por Pereira (2022), localizamos as seguintes obras: *O paradoxo de aprender e ensinar*, de Walter Omar Kohan (2009); *Ensinar filosofia*, de Renata Lima Aspis e Silvio Gallo (2009); *Ensino de filosofia no ensino médio*, de Evandro Ghedin (2009); *Propostas de Trabalho e Ensino de Filosofia: especificidade das Habilidades, Eixos Temático-históricos e Transversalidade*, de Sérgio Adas(2015) e *Filosofia em sala de aula*, de Lídia Maria Rodrigo (2009);as quais passaremos a analisar agora.

O paradoxo de aprender e ensinar, de Walter Omar Kohan, (2009), convida o leitor a pensar o sentido da presença da filosofia na prática educacional. No capítulo intitulado "O método e sua ausência", (KOHAN, 2009, p. 79), cita que a disposição em círculo de alunos e professor, a utilização de recursos não tradicionais, como DVDs, histórias em quadrinhos, internet, as formas de avaliação, e os diversos recursos metodológicos adotados, implicam certa concepção da filosofia e de como ensiná-la. No entanto, não existe "o" método filosófico, por esta razão, segundo esse autor, as questões metodológicas costumam ser as mais urgentes e angustiantes para um professor de filosofia. Afinal, essa é a indagação do "como", e determina a execução de prática pedagógica, de modo que quem ensina deve estar atento a propiciar esse caminho, e a acompanhar o caminho dos estudantes, que pode não ser o mesmo que o seu. Ainda nesta obra a respeito do ensino de filosofia, Kohan (2009) afirma que:

Os discursos de "educação para a cidadania", "formação para a democracia", "capacitação para o mercado de trabalho" se inscrevem nos mais variados registros. O ensino da filosofia usualmente acompanha esses discursos como uma boa estratégia para alcançar esses fins. A filosofia é percebida como dando um caráter reflexivo ou "crítico" a cada uma dessas formações. (KOHAN, 2009, p. 71).

O autor chama atenção para a formação filosófica sendo condicionada à função de sua contribuição à educação para a cidadania, ressaltando que aqui no Brasil, por exemplo, foi o principal argumento para que fosse introduzida como disciplina obrigatória em todas as escolas do País, a partir de 2008, para os três anos do ensino médio. Ora, esta disciplina que desenvolve conteúdos de lógica, epistemologia, ética, teoria do conhecimento, linguagem, ciência... que pode introduzir conteúdos sob a ótica de diferentes correntes filosóficas como: idealismo, materialismo, racionalismo, empirismo, pragmatismo... não possui argumento suficiente para sua consolidação nos currículos brasileiros? Ainda segundo Kohan:

De modo geral, na própria comunidade filosófica, tanto por parte de quem atua no ensino médio, quanto no universitário, é bastante usual encontrar como argumento para apoiar o ensino de filosofia na escola que ela contribui para um jogo de finalidades econômicas, sociais, políticas, em última instância, não estritamente filosóficas. (KOHAN, 2009, p.71).

Resulta num problema metodológico atribuir à filosofia esse caráter instrumental, especialmente porque "Habitamos uma tradição pedagógica fundada na lógica da transmissão. Todavia não está claro o que se transmite no ensino de filosofia" (KOHAN, 2009, p.75). Assim, a ausência de clareza sobre os conteúdos que deverão ser abordados pela filosofia no contexto da educação básica, segundo o autor, é problemática, já que se trata de uma relação com o conhecimento e não com um corpo de conhecimentos, e a lógica de transmissão por ele mencionada, afasta o exercício do filosofar, haja vista que "[...] Não há métodos de ensino filosóficos ou não filosóficos *stricto sensu*, mas relações filosóficas ou anti-filosóficas com os diversos métodos de ensino". (KOHAN, 2009, p.79).

Ao declarar que não há método de ensino filosófico, o autor toca em um ponto chave de nossa pesquisa sobre metodologias para o ensino de filosofia. Defende que não devemos nos restringir a um método, mas propor relações filosóficas, por meio do uso de recursos, tais como: DVDs, histórias em quadrinho, internet, formas de avaliação, que devem ser incorporados junto com o estudo do texto filosófico.

No livro *Ensinar filosofia*, de Renata Lima Aspis, e Silvio Gallo, (2009), no capítulo intitulado "Há método(s) para ensinar filosofia?" (ASPIS; GALLO, 2009, p. 66.), apontam que a questão das metodologias de ensino e aprendizagem foi e tem

sido a tônica dominante nos debates educacionais da modernidade, logo, o aporte filosófico deve servir para determinar essa prática. Fazem referência à psicologia educacional para se apropriar do conceito ensino-aprendizagem, tendo-o como indissolúvel, demonstrando por meio das considerações deleuzianas sobre o aprender de que só se faz filosofia com o enfrentamento de problemas práticos, isto é, através do encontro de signos.

De acordo com os autores, a falta de tradição escolar do ensino de filosofia implica na forma como se organiza o currículo e deixa a desejar no rigor com que se trata o ensino (ASPIS, GALLO, 2009, p. 48). Como não há tradição escolar no que diz respeito ao ensino de filosofia, também não há um currículo definido, como em outras disciplinas, ao contrário, elas transitam entre: determinar a necessidade da presença de conhecimentos de filosofia, dar-lhe tratamento transversal, centrado na necessidade do aprendizado da leitura de textos filosóficos e da leitura filosófica de textos não filosóficos, abordagem temática da filosofia e organização histórica dos conteúdos de filosofia, problematização do uso do livro didático como recurso, a filosofia se ocupando do preparo para o exercício da cidadania, aspectos que tornam desafiador o desenvolvimento da prática pedagógica.

Em nossa proposta para um ensino ativo de filosofia, o ponto de partida é um tema, que deve ser devidamente problematizado. Mas encontramos na história filósofos que se depararam com problemas similares e que criaram conceitos para enfrentar tais problemas. Esses conceitos podem servir como ferramenta para nosso próprio pensamento. E por isso devem ser conhecidos. Não porque a história da filosofia se justifique por si mesma, mas porque o já pensado pelos filósofos serve de matéria de nosso próprio pensamento. (ASPIS, GALLO, 2009, p.56).

Aspis e Gallo (2009, p.49) problematizam o uso do texto filosófico como referencial ou como central no ensino, defendendo uma abordagem temática da filosofia, um ensino de filosofia que convide os estudantes para atividades filosóficas, para que desenvolvam seus próprios pensamentos, tomando a história como referencial. Segundo os autores:

Em nossa proposta para um ensino ativo de filosofia, o ponto de partida é um tema, que deve ser devidamente problematizado. Mas encontramos na história filósofos que se depararam com problemas similares e que criaram conceitos para

enfrentar tais problemas. Esses conceitos podem servir como ferramenta para nosso próprio pensamento. E por isso devem ser conhecidos. Não porque a história da filosofia se justifique por si mesma, mas porque o já pensado pelos filósofos serve de matéria de nosso próprio pensamento" (2009, p. 56)

Defendem o uso equilibrado da história da filosofia, chamando a atenção para o "enciclopedismo", termo utilizado para descrever posturas pedantes e paralisantes, pouco criativas, uma espécie de colecionador de literaturas sem a efetiva preocupação com a prática de produção do conhecimento, que denominam de "criação de conceitos". Para tanto, não se pode reduzir o ensino ao acaso, o professor precisa se munir de um processo metodológico, que consiste em: construir estratégias de aulas, definir seus objetivos, e traçar suas linhas de ação, e precisam também reconhecer que nem sempre o conteúdo trabalhado será assimilado diretamente pelos alunos.

Na obra *Ensino de filosofia no ensino médio*, o autor Evandro Ghedin (2009) diz que "A responsabilidade de construir uma cidadania numa sociedade de mercado é muito mais do que a filosofia pode assumir, e disso, é mister confessar, não há método que possa dar conta" (Ghedin, 2009. p. 141,142). Nesse sentido, houveram legislações que indicaram o papel da disciplina de filosofia como o de contribuir para o exercício da cidadania, este lugar também criticado por Gallo (2012), sob o argumento de dar a filosofia um papel instrumental, aparece nesta obra demarcando que, sendo este o papel da filosofia, não há método de ensino que dê conta. Sabendo que é necessário identificar o objetivo da disciplina para compor sua metodologia, e sendo este seu objetivo, as estratégias metodológicas igualmente não dão conta de um ensino de filosofia voltado para a construção da sociedade e para o exercício da cidadania.

A partir desta concepção, Gallo (2012), estabelece uma crítica a estas abordagens, de certo modo, abstratas, que não permitem ao sujeito pesquisador de sua prática a criação de estratégias metodológicas sem necessariamente inserir a filosofia, desconsiderando o que precisa ser observado no cenário educacional. Assim, Ghedin (2009, p. 149) orienta:

1) "Que a reflexão esteja precedida de um estudo e avaliação coletiva, documentados, sobre o contexto sócio-histórico e cultural do País, do continente em que se está imerso e no qual se desenvolve a tarefa educativa;

2) Que se dê assim mesmo um estudo e reflexão sobre a situação real da educação, dos educandos (e família) e dos educadores;

3) Que se investigue a função social e ideológica que a educação e, em especial, o ensino da Filosofia cumprem ou podem cumprir no contexto sócio-histórico;

4) Que seja um estudo e reflexão levado à frente pelos próprios protagonistas da educação;

5) Que seja uma elaboração democrática em que os protagonistas sejam, principalmente e primordialmente, os educadores, os educandos e suas organizações representativas".

Ainda conforme aponta o autor, há critérios para que estas orientações metodológicas possam se aplicar. De um lado, que não se separem da história, função social e ideológica que compete à educação, e do outro lado, deve-se levar em conta que os métodos e as técnicas pedagógicas não são fins em si mesmos, mas instrumentos a serviço da concepção e dos fins do ensino.

Chama a atenção para o equilíbrio na valorização dos objetivos instrumentais, pois a cultura do ensino de filosofia na escola vai moldando instrumentos e exercícios exclusivamente por meio da abordagem de conteúdos conceituais; ele indica que para rever esta questão, é indispensável trabalhar o ensino de filosofia em sintonia com os grandes temas diluídos ao longo do tempo, fenômenos teóricos e práticos que fizeram história, passíveis de reflexão e discussão na contemporaneidade. Reforça ainda a necessidade de contextualizar o tratamento dos temas filosóficos, pois o produto da filosofia está sempre vinculado a uma construção histórica demandando o saber de uma determinada época.

No Livro *Propostas de Trabalho e Ensino de Filosofia: especificidade das Habilidades, Eixos Temático-históricos e Transversalidade*, o autor Sérgio Adas (2015) apresenta uma proposta de trabalho baseada em etapas, por meio da execução de planos de aula, com foco nos pressupostos filosóficos, extraídos das

escolhas de atividades feitas pelos próprios estudantes, com ênfase no cumprimento de etapas, muito próxima da que foi proposta por Gallo (2012), da seguinte forma:

1) Etapa de sensibilização proposta por Gallo, introduz um tema/problema de origem artística, enquanto Adas propõe um processo baseado na intuição, por meio de recursos e materiais sugeridos pelos alunos;

2) Etapa de problematização, ambos demarcam esse momento na sequência didática, porém, Gallo sugere questões a partir das quais o tema será abordado, enquanto Adas estabelece de antemão uma pergunta que deve ser formulada pelo professor, por exemplo: o que lhe faz gostar de realizar a atividade mostrada?;

3) Etapa de investigação, proposta por ambos os autores, como um momento destinado ao entendimento, pesquisa, leitura, e discussão da questão abordada;

4) Etapa de conceituação, Gallo, com a recriação de conceito, Adas nomeia a conceituação como um processo de conferir uma linguagem ao pensamento.

Adas (2015) trata das etapas metodológicas através de variações de ações didáticas de forma criativa. Com sequência de atividades, propõe uma introdução através da interpretação do texto filosófico, à medida que também mapeia o perfil de estudantes, seus conhecimentos prévios sobre filosofia, e desenha através dessas atividades um perfil pedagógico do professor através da abordagem de temas clássicos da filosofia, até os mais contemporâneos, promovendo inclusive relação com outras disciplinas, aparentemente na tentativa de exercitar a interdisciplinaridade.

No livro *Filosofia em sala de aula*, Lídia Maria Rodrigo (2009) contextualiza o lugar que a filosofia ocupou em alguns períodos da nossa história, afirmando que a "A reforma promovida pela Lei 5.692/71 deixava de lado as humanidades para priorizar disciplinas que propiciam formação técnico-profissionalizante, [de modo que] a filosofia foi incluída no rol das disciplinas optativas, o que levou a sua progressiva extinção" (RODRIGO, 2009, p. 8).

Assim, o reingresso da filosofia nos currículos foi marcado por esse esvaziamento; a autora também dialoga sobre a mudança no perfil de estudante, sinalizando que nas duas últimas décadas do século passado, extratos sociais menos privilegiados passaram a ter acesso a determinado nível de escolarização, com grandes deficiências do ponto de vista da cultura erudita, o que revelava a face

elitista das instituições, de modo que o ensino de filosofia passou a ser visto por muitos como necessária para sanar essas desigualdades educacionais, mas também indica a mudança de metodologia a ser adotada para que o ensino de filosofia atingisse este objetivo, pois, segundo ela: “Do ponto de vista didático, o grande desafio reside em saber como ensinar ou tornar acessível um saber especializado para esse público [...]” (RODRIGO, 2009, p.10). A autora defende que o ensino de filosofia, no contexto da educação básica, deve ser metodologicamente realizado com base nos seguintes aspectos:

1) Aula expositiva, que permite explicitar o envolvimento pessoal do professor com o processo educativo, porém, aponta para o problema de tornar central essa técnica, como momento exclusivo da atividade pedagógica;

2) A leitura de textos filosóficos, por meio da qual devem criar condições para desenvolver na leitura, habilidades e competências, apresentar temáticas atrativas para o estudante, privilegiar o procedimento analítico de estudo do texto filosófico;

3) Exercícios, que segundo, a autora deve acompanhar todo o trajeto didático e não aparecer apenas no final, pois defende que os exercícios podem ser orais em formato de debates, diálogos, discussão, e também escritos, através de produção de textos, anotações dos estudantes sobre as aulas expositivas, elaboração de texto coletivo com base nas produções individuais, carta argumentativa, uso do livro didático, que para ela revela-se útil na tarefa didática, quando bem empregado e selecionado seu conteúdo, mas, deve ser utilizado de modo complementar.

Matthew Lipman (1990), autor do programa de filosofia para crianças⁶, propõe as novelas filosóficas como estratégia de ensino. Com temáticas como a estética, a moral, a ética, com estímulo através de histórias que permitem um diálogo filosófico e que colocam o público alvo em contato com os conceitos necessários ao debate filosófico. Estabelece também as comunidades de investigação, como processo em que professores e alunos juntos são co-investigadores, e o papel do professor é o de facilitador e encorajador da aprendizagem.

⁶ Lipman não foi utilizado como referência na construção das sequências didáticas produzidas pelos/as estudantes por conceber uma metodologia para o ensino de filosofia para crianças, e o nosso foco incidiu sobre estratégias voltadas para o ensino de filosofia no contexto do ensino médio.

Em *A filosofia vai à escola*, Lipman (1990, p.117) diz, ao se referir ao professor, que “[...] Ele pode perguntar aos alunos se, por exemplo, uma observação foi, em sua opinião relevante; se uma inferência feita, decorreu logicamente das premissas que tinham sido estabelecidas [...]”. Suas preocupações se baseiam no desenvolvimento das habilidades cognitivas, através do uso do raciocínio lógico, do encorajamento à promoção do diálogo filosófico e do espírito investigativo, que compõem o seu desenho metodológico para o ensino de filosofia, como conhecimento aplicável às faixas etárias dos anos iniciais do ensino fundamental; ademais, ao estabelecer de modo rígido a execução das estratégias e o perfil do professor, o autor parece não se preocupar com questões relativas às especificidades do contexto e do perfil das turmas, de modo que [...] “se perde justamente o que o pensar tem de transformador da subjetividade, o que ele tem de imprevisto e impensado, o que nele abre espaço à criação.” (KOHAN, 2005, p.107).

O mapeamento das mais recentes estratégias didático-metodológicas para o ensino de filosofia teve como objetivo promover a reflexão sobre os modos como se ensina filosofia; do ponto de vista prático, nosso foco foi produzir estratégias de ensino de filosofia sintonizadas com o disposto nas legislações educacionais e alinhadas às etapas metodologias propostas pelos autores estudados. Ademais, é possível nelas observar certo predomínio na abordagem das questões étnico-raciais e de gênero, o que consideramos extremamente interessante por oportunizar a abordagem de questões relativas aos direitos humanos no ensino de filosofia, como temas que devem ser trabalhados de modo transversal, como determina a legislação educacional. Também identificamos que o uso de referências e recursos de outras áreas do conhecimento foram mobilizados para abordar os temas que são simultaneamente objeto das sequências didáticas e das pesquisas dos professores/as em formação no âmbito do Mestrado Profissional em Filosofia da UFRB, acenando e ensejando possibilidades interdisciplinares de trabalho com a filosofia. Apresentamos a seguir a produção dos professores em formação *stricto sensu* no PROF-FILO que expressam este intento.

4. PROPOSTAS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1: DESIGUALDADE ÉTNICO-RACIAL

| |
|--|
| Professor(as): Daiane Soares dos Santos |
| Ano/ensino médio: 3ª Série |
| Período de execução: De 4 a 6 aulas |

| | |
|----------------------------------|--|
| TEMAS | Desigualdade, Racismo, Políticas Afirmativas |
| OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | Investigar a constituição cultural do país; Compreender o impacto da escravização na construção da desigualdade racial; Refletir como o racismo se manifesta na sociedade brasileira na atualidade. |

PROPOSTA METODOLÓGICA ADOTADA: Sílvia Gallo

ETAPA 1 – SENSIBILIZAÇÃO (1 Aula)

Atividade 1.1: Curta-metragem “Bluesman” - Baco Exu do Blues



Após a exibição do vídeo, solicitar que as/os estudantes expressem suas primeiras impressões sobre o filme. Caso não seja algo mencionado pela turma, dois aspectos podem ser evidenciados:

1. A corrida do protagonista e o suposto "*plot twist*", a "reviravolta" no final do enredo. Levando em consideração os estereótipos atribuídos as pessoas negras na sociedade brasileira, associando-as ao crime e a atos de violência, o telespectador pode ser conduzido a reproduzir essa imagem preconceituosa ao supor que a personagem está fugindo de uma situação que envolve perseguição. Aqui pode ser suscitada a reflexão sobre o comportamento esperado das pessoas negras em nossa sociedade e do lugar em que elas são colocadas;

2. A fala inicial do vídeo em que o menino Caíque, ao ser indagado sobre "o que você quer ser quando crescer?", responde: "Eu, eu quero ser médico". O curso de medicina é uma das áreas mais valorizadas no nosso país e, conseqüentemente, uma das mais disputadas e almejadas. Para entender o silêncio, a tensão após a verbalização do desejo de Caíque, é preciso conduzir a classe a pensar sobre a elitização dessa área e o porquê é formada majoritariamente por pessoas brancas.

Dando prosseguimento ao momento anterior, para constatação do perfil das turmas de medicina no Brasil, a aula poderá ser seguida da exibição de imagens de formaturas de medicina ou caso haja facilidade de acesso à internet poderá ser solicitado que os próprios estudantes façam essa pesquisa.



'Meu pai foi um dos únicos pretos na escola de Medicina; 32 anos depois, minha formatura foi igual'

Ricardo Serra - @ricardoserra
Da BBC Brasil em Londres
9 setembro 2017



(PUC-SP, 2017)

ETAPA 2 – PROBLEMATIZAÇÃO (De 1 a 2 aulas)

Atividade 2: Passado ou Presente?

1º Momento: Apresentar a manchete e o caso de ataque racista sofrido por um grupo de entregadores em abril de 2023:



itemundonegro • O caso aconteceu porque Sandra se incomodou com os entregadores descansando na calçada perto de onde trabalham - e perto de onde ela mora - e começou a xingá-los. Segundo relatos dos entregadores, ela estava passeando com o cachorro quando viu o grupo de entregadores perto de sua casa, olhou para eles, cuspiu no chão e continuou o passeio. Depois, ela voltou e foi para cima dos entregadores. Em outro vídeo, Sandra começa a agredir Max Angelo com socos na cara, depois ela pega a coleira do cachorro e começa a atacar Max como se fosse um chicote.

"Ela me tratou como se eu fosse escravo. Só que ela está esquecendo que o tempo da escravidão já acabou há muitos anos. E isso não pode acontecer. É inadmissível. Não tem como aceitar uma situação como essa", disse Max Angelo em entrevista para TV Globo.

Texto: @fsmike_
Foto: Reprodução/TV Globo



Questão norteadora 1: O que podemos identificar como motivação para a agressora, ao se incomodar com a presença do jovem trabalhador a ponto de agredi-lo com socos e chicotadas? Espera-se que os/as estudantes identifiquem que esse tipo de ataque tem como motivação a sensação de superioridade e supremacia, a ideia de que o outro não é digno de compartilhar o mesmo espaço, seja pela cor da pele, ou pela classe social.

2º Momento: Leitura da crônica “História de quinze dias” de Machado de Assis.

1º DE OUTUBRO DE 1876

História de quinze dias – VIII

Machado de Assis

“De interesse geral é o fundo da emancipação, pelo qual se acham libertados em alguns municípios 230 escravos. Só em alguns municípios!

Esperemos que o número será grande quando a libertação estiver feita em todo o império. A lei de 28 de setembro fez agora cinco anos. Deus lhe dê vida e saúde! Esta lei foi um grande passo na nossa vida. Se tivesse vindo uns trinta anos antes estávamos em outras condições. Mas há 30 anos, não veio a lei, mas vinham ainda escravos, por contrabando, e vendiam-se às escancaras no Valongo. Além da venda,

havia o calabouço. Um homem do meu conhecimento suspira pelo azorrague.

— Hoje os escravos estão altanados, costuma ele dizer. Se a gente dá uma sova num, há logo quem intervenha e até chame a polícia. Bons tempos os que lá vão! Eu ainda me lembro quando a gente via passar um preto escorrendo em sangue, e dizia: "Anda diabo, não estás assim pelo que eu fiz!" — Hoje... E o homem solta um suspiro, tão de dentro, tão do coração... que faz cortar o dito. *Le pauvre homme!*".

Exercício 1 (Problematização):

1. Leitura da crônica, seguida da pesquisa ou explicação dos termos destacados e desconhecidos;
2. Em grupo, os/as estudantes irão refletir sobre a seguinte questão: Há relação entre a crônica e o caso dos entregadores? A opressão vivida por pessoas negras no período da escravidão é coisa do passado?
3. Em seguida, um representante de cada grupo irá socializar com a turma as relações que conseguiram estabelecer.

A proposta desta atividade é que os estudantes consigam perceber que apesar do contexto e dos períodos diferentes, a realidade vivida pelas pessoas negras no Brasil nos dias atuais ainda é semelhante ao vivido no período escravista. Nesse momento também poderá ser utilizado como exemplo os casos de trabalho análogo à escravidão que ganharam visibilidade na mídia, tal como o dos trabalhadores explorados por vinícolas no Rio Grande do Sul.



<https://www.brasildefato.com.br/2023/02/26/trabalho-escravo-no-rs-eles-esperavam-que-eu-ficasse-vigiando-e-entregasse-nomes>

Exercício 2:

Ela me tratou como se eu fosse escravo. Só que ela está esquecendo que o tempo da escravidão já acabou há muitos anos” (Max Ângelo dos Santos, 2023).

1) Assinale a alternativa que pode explicar a fala acima:

A) A escravidão não tem relação com o fato de as pessoas negras ocuparem espaços marginalizados e enfrentarem constantemente as diferentes faces do racismo na nossa sociedade.

B) Como a escravidão no Brasil teve seu fim em 13 de maio de 1888, as suas consequências não tem relação com a desigualdade racial no país.

C) Apesar da escravidão ser considerada proibida no país, os negros ainda sofrem os efeitos de uma sociedade escravista que os trata como inferiores.

D) A desigualdade racial é um problema da sociedade contemporânea, portanto não tem ligação com um processo de opressão histórica.

ETAPA 3 - INVESTIGAÇÃO (Mínimo 2 aulas)

Atividade 3.1 – Desnaturalização da desigualdade racial

A contextualização desse momento poderá ocorrer a partir da exposição da tese de Lélia Gonzalez, seja através de apresentação de slides, ou utilizando a lousa. Uma outra opção é a exibição do vídeo produzido pela Casa do Saber “Lélia Gonzalez: O racismo estrutural” apresentado por Jaqueline Conceição.



Partindo de uma abordagem do racismo sob a ótica da psicanálise, a filósofa brasileira Lélia Gonzalez, no ensaio *Racismo e sexismo na cultura brasileira*, apresenta a tese do racismo como uma “neurose” presente na nossa sociedade. Apontando como esse problema se apresenta enraizado na formação cultural do Brasil e na formação dos indivíduos, o racismo, na mesma medida em que é invisibilizado, ocultado, não refletido, sua manifestação fica evidenciada na estrutura social e política da nossa sociedade que demarca os lugares que serão acessados por cada grupo social, legando aos negros apenas espaços marginalizados. A partir desse ensaio é possível discutir a necessidade da desnaturalização dessa desigualdade, discutir o mito da democracia racial, além de problematizar concepções meritocráticas muito presentes, mesmo em uma sociedade marcada por desigualdades:

Racismo e sexismo na cultura brasileira

Lélia Gonzalez

“[...] A primeira coisa que a gente percebe nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice etc. e tal. Daí é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha é malandro, e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha, pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto tem mais é que ser favelados.

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto. [...]”.

Exercício 3:

1) No texto acima é possível dizer que Lélia Gonzalez defende que o Brasil forma uma sociedade baseada na lógica meritocrática? Justifique a sua resposta.

Nessa atividade, espera-se que os/as estudantes percebam que, no trecho apresentado, a autora faz uso da ironia para denunciar a desigualdade racial e criticar discursos que atrelam conquistas a méritos individuais, desconsiderando todo o contexto histórico e social do nosso país que é marcado por inúmeras desigualdades.

“Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto.” (Racismo e Sexismo na cultura brasileira, L. G.)

2) A partir do texto acima marque a alternativa CORRETA:

- A) Não há desigualdade étnico-racial no mercado de trabalho, porque as oportunidades de emprego e renda no país são igualmente distribuídas, independente da raça.
- B) A autora faz uso da ironia para denunciar o mito da democracia racial que era difundido no país.
- C) Os cursos de medicina são formados em sua maioria por pessoas brancas, porque historicamente elas demonstram maior aptidão e disposição para atuar nessa área.

D) O que vai diferenciar o lugar que as pessoas negras ocupam na nossa sociedade é o esforço que cada um despenderá para alcançar seus objetivos.

Atividade 3.2 – Políticas Afirmativas

Uma vez identificado e refletido sobre a desigualdade e sua origem, é importante apresentar caminhos exitosos na solução, ou, pelo menos, na diminuição do problema apresentado. Nesse sentido, o capítulo *apoie políticas educacionais afirmativas*, presente no livro *Pequeno Manual Antirracista*, de autoria de Djamila Ribeiro, é um caminho para suscitar a discussão sobre a necessidade de defendermos políticas afirmativas. Nesse ponto, é interessante lembrar o sonho do menino Caíque, que foi apresentado no primeiro momento da sequência didática:

Apoie políticas educacionais afirmativas

Djamila Ribeiro

“POR CAUSA DO RACISMO ESTRUTURAL, a população negra tem menos condições de acesso a uma educação de qualidade. Geralmente, quem passa em vestibulares concorridos para os principais cursos nas melhores universidades públicas são pessoas que estudaram em escolas particulares de elite, falam outros idiomas e fizeram intercâmbio. E é justamente o racismo estrutural que facilita o acesso desse grupo.

Esse debate não é sobre capacidade, mas sobre oportunidades — e essa é a distinção que os defensores da meritocracia parecem não fazer. Um garoto que precisa vender pastel para ajudar na renda da família e outro que passa as tardes em aulas de idiomas e de natação não partem do mesmo ponto. Não são muitos os que podem se dar ao luxo de cursar uma graduação sem trabalhar ou ganhando apenas uma bolsa de estagiário. Eu mesma entrei na Universidade Federal de São Paulo, cujo campus de ciências humanas foi criado em 2007 graças a políticas públicas, aos 27 anos e com uma filha pequena, tendo que fazer malabarismos para conseguir estudar.

Embora as desigualdades nas oportunidades para negros e brancos ainda sejam

enormes, políticas públicas mostraram que têm potencial transformador na área. O caso das cotas raciais é notável. Na época em que o debate sobre ações afirmativas estava acalorado, um dos principais argumentos contrários à implementação de cotas raciais nas universidades era “as pessoas negras vão roubar a minha vaga”. Por trás dessa frase está o fato de que pessoas brancas, por causa de seu privilégio histórico, viam as vagas em universidades públicas como suas por direito.

A primeira universidade a adotar as cotas raciais no vestibular foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2003, seguida pela Universidade de Brasília (UnB), em 2004. As novas políticas públicas universitárias transformaram o perfil dos alunos ingressantes: ao contrário do que muita gente afirmava quando essas políticas começaram a ser implementadas, o desempenho positivo de alunos cotistas trouxe grandes avanços para o saber do país.

[...]

Muitas vezes, casos de pessoas negras que enfrentam grandes dificuldades para obter um diploma ou passar em um concurso público são romantizados. Entretanto, ainda que seja bastante admirável que pessoas consigam superar grandes obstáculos, naturalizar essas violências e usá-las como exemplos que justifiquem estruturas desiguais é não só cruel, como também uma inversão de valores. Não deveria ser normal que, para conquistar um diploma, uma pessoa precise caminhar quinze quilômetros para chegar à escola, estude com material didático achado no lixo ou que tenha que abrir mão de almoçar para pagar um transporte.

A cultura do mérito, aliada a uma política que desvaloriza a educação pública, é capaz de produzir catástrofes. Hoje, em vez de combater a violência estrutural na academia, a orientação de muitos chefes do Executivo brasileiro é uniformizar as desigualdades, cortando políticas públicas universitárias, como bolsas de estudo e cotas raciais e sociais. [...].”

Em 2019, uma foto de formandos de medicina da UFRB, viralizou nas redes sociais. Formada por 41% de estudantes negros, a imagem causou impacto justamente por fugir do perfil tradicional das turmas de medicina.



(Foto: Antônio Wagner/Divulgação)

<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/medicina-preta-primeira-turma-de-medicos-da-ufrb-entra-para-ahistoria/>

A ETAPA DE CONCEITUAÇÃO

Atividade 4.1 – Dissertação filosófica

(Opção 1) Levando em consideração a realidade brasileira, e o espaço que é reservado para as pessoas negras em nossa sociedade, quais as possibilidades de o sonho de Caíque ser realizado? Escreva um texto dissertativo-argumentativo apresentando desafios e empecilhos para realização desse sonho e possíveis soluções.

(Opção 2) A partir da abordagem de Lélia Gonzalez do racismo como uma neurose da cultura brasileira, e do texto de Djamila Ribeiro sobre políticas afirmativas, é possível compreender como chegamos à realidade atual do país?

(Opção 3) A análise da nossa cultura, seja pela abordagem filosófica de Lélia Gonzalez e Djamila Ribeiro, ou pelo texto literário através da crônica de Machado de Assis, nos instrumentaliza a ter um melhor entendimento do tema abordado?

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Sala de vídeo
- Data Show

- Caixa de Som
- Quadro
- Marcador de quadro branco
- Cópias dos textos utilizados

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

A avaliação será **processual**, levando em consideração a participação e o engajamento da turma ao longo das aulas. Poderá ser pontuada a participação nos debates propostos e a resolução das questões objetivas e subjetivas. Recomenda-se que todas as atividades sejam pontuadas, no entanto, o peso da pontuação ficará a critério de cada profissional, pois dependerá do planejamento de curso da unidade escolar.

Pretende-se verificar se os/as estudantes conseguiram se apropriar das referências utilizadas para pensar e entender como o racismo se manifesta na sociedade brasileira nos dias atuais, o impacto da escravização na construção da desigualdade racial e se o caminho percorrido possibilitou a compreensão do problema apresentado.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. **Obra Completa, em quatro volumes** – V.4. Organização: Aluizio Leite Neto, Ana Lima Cecílio, Heloisa Jahn. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008b.

BACO EXU DO BLUES. **Bluesman**. Youtube: 23 de novembro de 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-xFz8zZo-Dw>>. Acesso em: 10 de maio de 2023.

CASA DO SABER. **Lélia Gonzalez: o racismo estrutural**. Youtube: 28 de maio de 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=X2ruqJntOWc&t=432s>>. Acesso em: 15 de maio de 2023.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Organização: Flávia Rios e Márcia Lima. 1ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

LESSA, Edvan. Medicina Preta: primeira turma de médicos da UFRB entra para a

história. **Correio**, 2019. Disponível em <<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/medicina-preta-primeira-turma-de-medicos-da-ufrb-entra-para-a-historia/>>

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SENRA, Ricardo. 'Meu pai foi um dos únicos pretos na escola de Medicina; 32 anos depois, minha formatura foi igual'. **BBC News**, 2020. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-54082443>> Acesso em: 10 de maio de 2023.

VELLEDA, Luciano. Trabalho escravo no RS: 'Eles esperavam que eu ficasse vigiando e entregasse nomes'. **Brasil de Fato**, 2023. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2023/02/26/trabalho-escravo-no-rs-eles-esperavam-que-eu-ficasse-vigiando-e-entregasse-nomes>> Acesso em: 31 de maio de 2023.

Links dos sites e vídeos

Site Mundo Negro. "**Ela me tratou como se eu fosse escravo**", diz entregador "**chicoteado**" por nutricionista branca. Instagram: 11 de abril de 2023. Disponível em: <<https://www.instagram.com/sitemundonegro/>> Acesso em: 10 de maio de 2023.

Vídeo celebra formandos de Medicina. **J.PUC-SP**, 2017. Disponível em: <<https://j.pucsp.br/noticia/video-celebra-formandos-de-medicina>> Acesso em: 31 de maio de 2023.

4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2: A PADRONIZAÇÃO DO GOSTO A PARTIR DOS ESTEREÓTIPOS RACIAIS E DE GÊNERO

| |
|---|
| Professora: Eliene Macedo Silva |
| Ano/ensino médio: 3ª Série |
| Período de execução: 5 aulas de 50 mim |

| | |
|----------------------------------|--|
| TEMAS | <ol style="list-style-type: none">1. Conceito de gosto em David Hume;2. Fronteiras das Imagens e construção de estereótipos raciais e de gênero em Bell Hooks;3. A importância do auto amor como caminho de subversão aos padrões e cânones sociais. |
| OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | <ol style="list-style-type: none">1. Discutir o conceito de gosto e sua relação cânones sociais;2. Compreender como a padronização do gosto contribui para a sustentação de estereótipos raciais e de gênero.3. Compreender como a construção de uma relação de auto amor com a própria imagem ajuda na superação dos preconceitos e estereótipos. |

PROPOSTA METODOLÓGICA ADOTADA: Sílvia Gallo

ETAPA 1 – A ETAPA DE SENSIBILIZAÇÃO

ATIVIDADE 1.1 – O OLHO VÊ – (porque gosto do que gosto?) (30 min)

Introdução

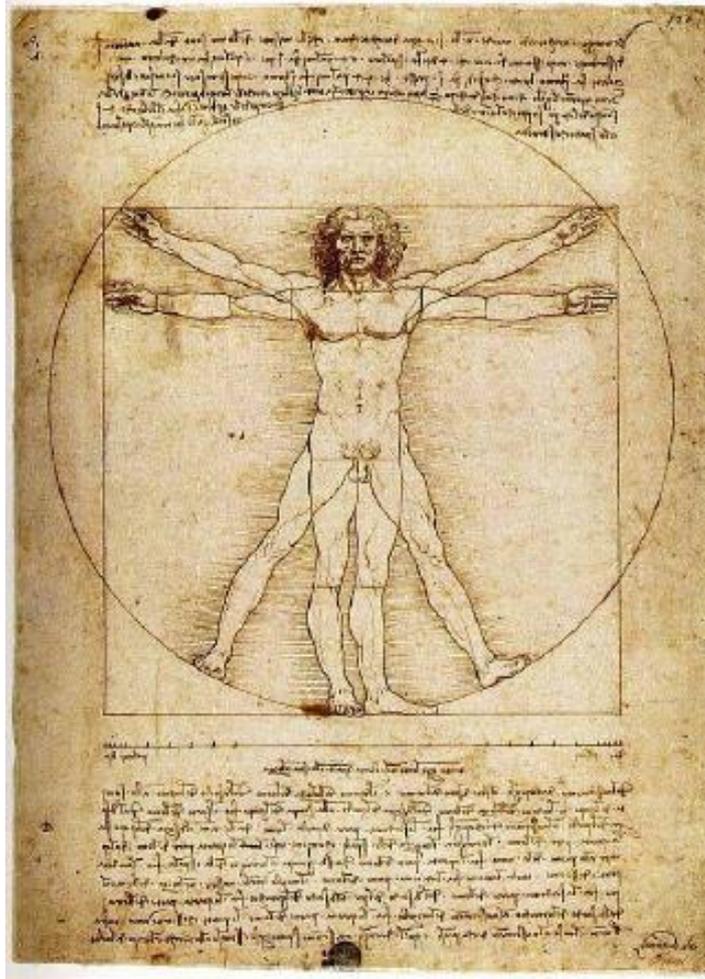
Dividir a turma em grupos de 4 ou 5 pessoas e entregar para eles imagens das seguintes pinturas renascentistas:



O nascimento de Vênus – Sandro Botticelli- 1485



A Criação de Adão – Michelangelo – 1511



O homem Vitruviano – Leonardo da Vinci – 1490

Pedir que em grupo eles construam uma leitura sobre os aspectos gráficos das imagens, pontuando se gostam, ou não, das pinturas, e justificando os seus posicionamentos.

Socialização das análises realizadas em grupo

Os alunos irão socializar oralmente as suas leituras referentes às obras de arte indicadas. Neste primeiro momento, a professora não fará interferências, apenas gerenciará o debate.

De volta aos grupos

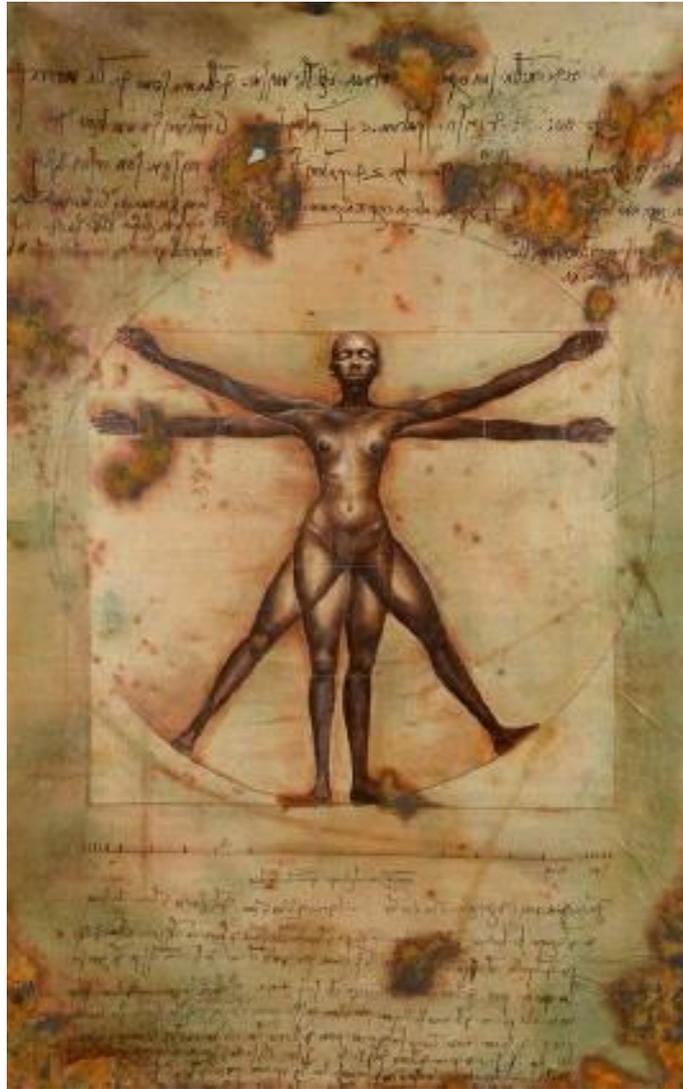
Entregar para os alunos outra sequência de imagens, desta vez serão utilizadas pinturas da artista afro-cubana Harmonia Rosales (que são releituras das imagens analisadas anteriormente), e deixar que eles as analisem em grupo.



O nascimento de Oxum – Harmonia Rosales – 2017



A criação de Deus – Harmonia Rosales – 2017



A mulher Virtuosa – Harmonia Rosales – 2017

ETAPA 2 - A ETAPA DE PROBLEMATIZAÇÃO

ATIVIDADE 2.1 O OLHO VÊ – (porque gosto do que gosto?) (20 min)

Problematização:

Incitar a discussão perguntando para os alunos: o que acharam deste novo conjunto de imagens? O que mudou na narrativa? Com qual das narrativas eles se identificam? Quais questões são evidenciadas em cada conjunto de imagens?

Concluir a aula contextualizando o primeiro conjunto de imagens pontuando os conceitos estéticos renascentistas ligados a ideia de beleza.

Apresentar a Harmonia Rosales (é uma pintora afro-cubana que, atualmente, mora em Chicago, e usa a sua arte para levantar temas atuais, como a questão da cultura afro, o orgulho negro e a representatividade) pontuando que mais do que usar obras clássicas para reinterpretá-las, a pintora confere o protagonismo delas às mulheres negras.

Para casa:

Produzir um pequeno texto respondendo a seguinte questão: "Porque gosto daquilo que gosto?"

ETAPA 3 - A ETAPA DE INVESTIGAÇÃO

ATIVIDADE 2.1 – A LEMBRANÇA REVÊ – (O Juízo de Gosto Segundo Hume) (50min)

Introdução

Iniciar a aula conversando sobre a atividade proposta para casa na aula anterior, pedindo que os alunos socializem brevemente os seus pensamentos sobre o tema em questão.

Partindo das discussões sobre gosto, explicar brevemente quem foi David Hume e sua importância na filosofia.

Apresentação geral o conceito de juízo de gosto a partir do pensamento de Hume.

Fundamentação teórica.

Entregar para os alunos um material impresso com trechos do texto "A delicadeza do gosto e a formação estética em Hume"

Explicar, a partir de trechos e ideias do texto, as características fundamentais do juízo de gosto, como subjetividade e falta de critérios objetivos.

Destacar a definição de gosto para David Hume, que entende que o gosto é uma questão de hábito, ou seja, varia conforme a realidade vivida.

Destacar a importância do sentimento de prazer ou desprazer na formação do juízo de gosto.

Apresentar exemplos de juízos de gosto, como apreciação de obras de arte.

Explorar as implicações do juízo de gosto para a estética e para a interpretação de obras de arte.

Incentivar a discussão em sala de aula sobre diferentes percepções de gosto e a relatividade do juízo estético.

Fazer um resumo dos principais pontos discutidos durante a aula traçando vias de conexão com as discussões da aula anterior em torno da análise das imagens.

Para casa:

Pedir que os alunos leiam o texto que foi disponibilizado e produzam um resumo do mesmo, refletindo sobre a importância do juízo de gosto em suas vidas e na apreciação da arte.

ATIVIDADE 3.1 – O PENSAMENTO TRANSVÊ (As Fronteiras das Imagens em bell hooks) (50 min)

Introdução

Retomar as discussões da aula anterior possibilitando que os alunos compartilhem brevemente as suas reflexões acerca da atividade proposta para casa.

Apresentar bell hooks e seu livro "Olhares negros: raça e representação".

Disponibilizar a cópia do primeiro capítulo do livro para que eles acompanhem no texto o andamento das discussões.

Explicar o conceito de fronteiras das imagens e sua relação com a luta política e cultural.

Discutir as implicações políticas, culturais e sociais das fronteiras das imagens.

Destacar a importância da representatividade e da diversidade na cultura e na política.

Analisar o papel das fronteiras das imagens na construção de identidades e no reforço de estereótipos.

Apresentar exemplos de fronteiras das imagens na sociedade contemporânea, como a representação de mulheres, pessoas negras, indígenas e outras "minorias".

Incentivar a discussão em sala de aula sobre a importância de romper com essas fronteiras e ampliar a diversidade na representação.

Para casa:

Pedir que os alunos elaborem um pequeno texto respondendo a seguinte questão: "Como as fronteiras das imagens afetam as "minorias" na sociedade?".

Atividade 3.1 - O PENSAMENTO TRANSVÊ (Autoamor na Construção Identitária) (50 min)

Retomar pontos discutidos na aula anterior a partir do exercício que foi proposto para casa.

Retomar a discussão sobre fronteiras da imagem e desenhar o caminho de ligação com o conceito de autoamor.

Explicar o conceito de autoamor como uma ferramenta para a formação de uma identidade positiva e resistente.

Discutir como o autoamor pode desafiar os estereótipos e as expectativas impostas pelas fronteiras da imagem.

Explorar a ideia de que o autoamor permite uma construção de identidade autêntica, além de promover a aceitação e o respeito próprio.

Analisar como o autoamor pode ajudar a desconstruir padrões e normas de beleza opressivas.

Apresentar estratégias práticas de autoamor que podem auxiliar na superação das fronteiras da imagem, como a valorização da diversidade, o desenvolvimento da autoconfiança e a busca pela autenticidade.

Para casa:

Solicitar que os alunos escrevam sobre uma situação em que se sentiram pressionados pelas fronteiras da imagem e como o autoamor poderia ajudá-los nesse contexto.

ETAPA 4 - A ETAPA DE CONCEITUAÇÃO

Atividade 4.1 – É PRECISO TRANSVÊR O MUNDO (pintando o conceito) (50 min)

Iniciar a aula retomando pontos discutidos na aula anterior e pedindo para que os alunos também compartilhem as reflexões sobre o exercício proposto para casa.

Entregar para os alunos uma cópia impressa do poema *As lições de R.Q.*, de Manoel de Barros

"Aprendi com Rômulo Quiroga (um pintor boliviano):

A expressão reta não sonha.

Não use o traço acostumado.

A força de um artista vem das suas derrotas.

Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.

Arte não tem pensa:

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.

É preciso transver o mundo.

Isto seja:

Deus deu a forma. Os artistas desformam.

É preciso desformar o mundo:

Tirar da natureza as naturalidades.

Fazer cavalo verde, por exemplo.

Fazer noiva camponesa voar – como em Chagall.

Agora é só puxar o alarme do silêncio que eu saio por aí a desformar."

Encaminhamentos: Ler o poema e conversar sobre o mesmo conjuntamente com os alunos, levando-os a pensar sobre a importância de "transver o mundo", associando essa transvisão com a ideia de superação das fronteiras da imagem abordados por bell hooks.

Distribuir papel e lápis de cor para os alunos e pedir que eles, inspirados pela leitura do poema, representem imagetivamente o resultado da atividade que foi proposta para casa.

RECURSOS NECESSÁRIOS

Quadro, marcador, apagador

Imagens impressas

Textos impressos

Lápis de cor

Caixa de som

Telas de pintura

Tinta guache

Pinceis para pintura em tela

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

Como avaliação final os alunos serão convocados a produzir releituras artísticas de obras de arte clássicas inspirados pela produção de Harmonia Rosales.

A professora deverá disponibilizar imagens de obras de arte clássicas e deixar que os alunos escolham aquela que eles mais gostarem. Depois da escolha eles irão produzir uma releitura desta imagem a partir dos seus contextos sociais e culturais, levando em consideração as discussões em torno das fronteiras da imagem, bem como da sua superação por meio do autoamor. Eles iniciarão a atividade em aula, guiados pela professora. Não havendo tempo suficiente, eles finalizarão a obra de arte em casa e entregará a mesma finalizada em data previamente combinada com a professora.

Estas produções comporão uma exposição Artístico-Filosófica na Escola com o tema "Como pensam as imagens?"

REFERÊNCIAS

Barros, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro :Alfaguara, 2016

hooks, bell. **Olhares Negros: raça e representação**. São Paulo, Elefante, 2019.

SÁ, Josivan Moura de; SILVA, Almir Ferreira. **A delicadeza do gosto e a formação estética em Hume**. Cad. Pes., São Luís, v. 22, n. 3, set./dez. 2015

Links para as imagens:

Artistas Latinas – Harmonia Rosales – disponível em:

<https://www.artistaslatinas.com.br/artistas-1/harmonia-rosales> . Acesso em 18 de maio de 2023.

História das Artes – Renascimento. Disponível em:

<http://www.historiadasartes.com/nomundo/arte-renascentista/renascimento/> . Acesso em 18 de maio de 2023.

4.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3: FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA A PARTIR DAS PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS CULTURAIS DOS POVOS DOS SERTÕES

| |
|--|
| Professor(as): Jorge Luiz Nery de Santana |
| Ano/ensino médio: 3º |
| Período de execução: 4 aulas. |

Essa proposta didático-filosófica e/ou filosófico-pedagógica se assenta numa perspectiva de uma educação contextualizada, inspirada numa perspectiva histórico-crítica e uma pedagogia da práxis (ação-reflexão-ação). Sejam o desenho de Gasparin, a metodologia do CAT/BAÚ do MOC e a Pedagogia do Fuxico, que podem proporcionar momentos intensos de iniciação às sabenças e sabedorias humanas impregnadas nos mananciais das tradições culturais dos Sertões. Isso significa que essa abordagem educativa pode articular uma ação teórica e vivencial, envolvendo corpo e alma, para mobilizar os saberes e sentires dos estudantes por meio da fruição dos sentidos. Dessa forma, é possível explorar a riqueza cultural de cada contexto e promover uma educação intercultural dinâmica e intensa. Pretende-se destacar o debate em torno das desterritorialização perpetrada pela totalidade sistêmica das culturas hegemônicas eurocentrismo na continuidade da colonialidade do poder/saber/ser/eurocentrismo e a re-existência e resistências, críticas e criativas das culturas periféricas amefricanas e sertânicas.

Objetivo Geral: Discutir um diálogo intercultural simétrico entre críticos das culturas periféricas, a fim de responder de outros lugares os desafios da Modernidade e pós-modernidade europeia.

PROPOSTA METODOLÓGICA ADOTADA: João Luiz Gasparin

ETAPA 1 – PRÁTICA SOCIAL INICIAL DOS ESTUDANTES (CONHECER)

Atividade 1.1 – Apresentação do tema: Interculturalidade dos povos sertânicos. Os alunos serão convidados a compartilhar suas experiências com as tradições

culturais de suas famílias ou comunidades, inventariando as práticas culturais/locais e descrevendo suas experiências com elas, utilizando o texto a seguir como suporte (20 minutos):

"[...] As manifestações das tradições culturais dos Sertões se configuram como formas expressivas de celebração da vida em que estes povos compartilham suas crenças e valores, seus sentires e cosmovisões, suas dores e prazeres, suas angústias e satisfações, as agruras da sina dura, as labutas travadas nos desafios afiados de suas sagas agrídoces. Elas fortalecem a fibra e as energias humanas na trajetória das lides dessa gente. Assim, esses povos vadeiam nas folias de encantação; afirmam sua autoestima. São rituais que acontecem de modo coletivo e que afirmam e fortalecem os laços de amizade e de solidariedade, que realçam os matizes do dinamismo de suas identidades culturais.[...]" (ARAÚJO, 2012, p. 2).

ETAPA 2 - PROBLEMATIZAÇÃO

Atividade 2.1 – Roda de fuxico

A relação entre transmodernidade e interculturalidade é que a primeira implica na superação da visão eurocêntrica da modernidade, reconhecendo a existência de múltiplas culturas e perspectivas, enquanto a segunda se refere ao processo de diálogo e troca entre essas culturas. Logo identificar essas narrativas mitopoéticas e dela usufruir, diz das micropolíticas, estéticas de existência e afirmação de uma perspectiva ética sertânica

Numa roda, haverá sorteio de palavras e fragmentos do texto relacionados ao assunto.

Roda de Fuxico: Serão apresentados alguns símbolos mitopoéticos das tradições culturais dos Sertões, como cantigas de roda, reisado, cordel, entre outros. Os alunos serão convidados a compartilhar o que sabem sobre esses símbolos e como eles são importantes para os povos sertânicos. (30 minutos)

"(...) As tradições culturais dos Sertões e seus repertórios vivos de símbolos

primordiais (cantiga de roda, reisado, cordel etc.); do renascimento dessas tradições mediante o dinamismo de suas permanências e mudanças; da imagem do Fuxico como metáfora que traduz os entrelaces, a policromia e a dinamicidade das tradições sertânicas; da Pedagogia do Fuxico como expressão da interculturalidade no educar com o dinamismo, a intensidade da metáfora do Fuxico (...)." (ARAÚJO, 2012, p. 5).

"Sertão (...) tua beleza é tanta Qui o poeta canta, canta E inda fica o quicantá. Patativa do Assaré. Sertão é isto, o senhor sabe: tudo incerto, tudo certo.". (Trecho do poema Sertão, de Patativa do Assoré).

Atividade prática: Os alunos serão divididos em grupos e cada grupo receberá um símbolo mitopoético para trabalhar (por exemplo, uma cantiga de roda). Eles deverão pesquisar sobre o símbolo e criar uma apresentação que valorize sua importância cultural.

ETAPA 3 - INSTRUMENTALIZAÇÃO

Atividade 3.1 – Conversando com autores (**ANALISAR**) será exibido um vídeo com o autor do livro Sertania - Prof. Dr. Miguel Almir <https://www.youtube.com/watch?v=ebIKXg_XS04&t=4673s>12 minutos, sobre os sentidos da sertania e os modos de ser, pensar e agir inscritos nas práticas culturais e tradições dos povos dos sertões e suas apropriações. Busca-se a partir da história e cultura dos povos dos sertões extrair os princípios, valores e intuições do ser/saber e poder enquanto re-existência e resistências. Em rodas de fuxico os estudantes, com fragmentos dos textos de Araújo e Dussel, levantarão questões para discussão do que foi posto no vídeo e nas conversas anteriores sobre as experiências culturais nos diversos espaços onde circulam (18 minutos).

ETAPA 4 - CATARSE

Atividade 4.1 – Confeccionar um mapa conceitual/mental numa cartolina/cartaz/card/padlet/slides. A ideia é uma confecção estética livre a partir de

materiais dispostos para criação: cartolinas; lápis de cera coloridos, hidrocor; instrumentos; revistas para recortes; jornais; fotografias; materiais da flora local; argila etc. A avaliação tratará da capacidade criativa, relação com a discussão realizada e apresentação no espaço coletivo (20 minutos).

ETAPA 5 – PRÁTICA SOCIAL RESSIGNIFICADA

Atividade 5.1 – Leitura contextual e transformadora

A filosofia da libertação propõe uma crítica radical à colonialidade do poder/saber/ser, que é um sistema de opressão que se mantém mesmo após o fim do colonialismo formal. Assim, ao reconhecer a existência de múltiplas perspectivas e culturas, a filosofia da libertação pode contribuir para estabelecer um diálogo intercultural simétrico que leve em conta as experiências e saberes das culturas periféricas.

Oficina de artesanato: Os alunos aprenderão técnicas de cavucar, modelar argila, rendar e entretecer para criar um objeto artesanal inspirado nas tradições culturais dos Sertões. Elaboração de versos de cordel; Passos de danças; Trazer grupos locais para apresentação; Mostras de arte.

OFICINAS: (50 minutos):

A sala dividida em grupo inscritos nas respectivas oficinas para realização das mesmas

Oficina de Cordel com um artista local;

Oficina de dança com uma dançarina local e ou grupo de danças; Oficina de artesanato (argila);

Oficina de capoeira;

Oficina de disputas de versos.

Atividade 5.2 - Apresentação dos grupos inscritos nas oficinas e os objetos estéticos resultado da atividade criadora dos estudantes (Murais; Exposições na Mesa . Nas redes sociais; Apresentações na sala para os outros colegas e /ou comunidade escolar) (50 minutos).

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Cartazes, marcador de quadro branco, data show, caixa de som, internet, Padlet.
- Textos e imagens sobre as tradições culturais dos Sertões;
- Materiais para a oficina de artesanato (linhas, agulhas, tecidos, etc.);
- Espaço para apresentações.

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

A avaliação será feita por meio da participação dos alunos nas atividades propostas e na qualidade das apresentações e objetos artesanais criados. Será valorizada a compreensão da importância das tradições culturais dos Sertões na formação da identidade dos povos dos sertões.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Sertania**: sabenças de uma saga agridoce. Feira de Santana: UEFS Editora, 2013

. Tradições sertânicas: por uma Pedagogia do Fuxico. In: **Revista Homem, Espaço e Tempo**, 2012.

. Seminário (livre) SERTANIA: as sabenças dos povos dos Sertões. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ebIKXg_XS04&t=4673s

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da Filosofia da Libertação. In: **Revista Sociedade e Estado**, V. 31, N. 1, janeiro/abril 2016.

. **Filosofia de la cultura y liberación**. México: UACM, 2015

ANEXO: SUGESTÃO DE JOGO CONSTRUÍDO NO CHATGPT

Título do jogo de RPG - "Sertões: A Jornada do Fuxico" e seria ambientado em uma região fictícia dos Sertões, onde os personagens seriam jovens estudantes que buscam aprender sobre as tradições culturais locais.

Os jogadores poderiam escolher entre diferentes classes de personagens, como músicos, poetas, dançarinos, artesãos, entre outros. Cada classe teria habilidades específicas relacionadas às tradições culturais dos Sertões.

A aventura começaria com os personagens chegando a uma pequena cidade dos Sertões para participar de um festival cultural. Lá, eles conheceriam um mestre artesão que lhes ensinaria a técnica do fuxico e explicaria como essa metáfora pode ser aplicada na educação.

Ao longo da jornada, os personagens teriam que enfrentar desafios relacionados às tradições culturais dos Sertões, como resgatar um tesouro perdido em uma caverna sagrada ou ajudar uma comunidade a preparar uma festa junina. Eles também teriam que lidar com conflitos éticos e políticos envolvendo o respeito à diversidade cultural e a preservação das tradições locais.

Ao final da aventura, os personagens teriam aprendido muito sobre as tradições culturais dos Sertões e como elas podem ser valorizadas na educação. Eles também teriam desenvolvido habilidades importantes, como trabalho em equipe, criatividade e respeito à diversidade cultural.

4.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4: DESDOBRAMENTOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA CONTEMPORANEIDADE

| |
|--|
| Professor(as): José Marques Cardoso de Oliveira |
| Ano/ensino médio: 3ª |
| Período de execução: 4 Aulas de (50 minutos) |

| | |
|----------------------------------|---|
| TEMA | A negação de si como violência ao eu. |
| OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | <p>Explorar a sala de aula como espaço de escuta, diálogo e reflexão acerca da identidade étnico-racial dos estudantes.</p> <p>Examinar o problema da diferença e da diversidade na natureza e nas relações sociais.</p> <p>Compreender os múltiplos fatores que contribuem para a hierarquização das pessoas, culturas, religiões e outros aspectos que compõem a teia social.</p> |

ETAPA 1 – PRÁTICA SOCIAL INICIAL DOS ESTUDANTES

Atividade 1.1 – Autoconhecimento/ diálogos sobre identidade através do espelho

A aula 1 será dividida em três momentos.

Momento I: Sugere-se que o professor responsável pela atividade organize a sala em círculo para conduzir os estudantes ao debate.

Momento II: Para essa etapa da aula, sugestão de uma roda de conversa onde os

alunos possam falar as características que cada um possui, seja ela considerada como positiva ou negativa, tendo em vista que nessa faixa etária há um certo problema de autoestima por parte do público-alvo, que é adolescente. O docente deve passar uma caixa com um espelho no fundo, de modo que cada um possa se olhar em silêncio, sem que os demais saibam o conteúdo da caixa. Logo após finalizar a passagem da caixa, o professor irá mediar um diálogo e incentivar os alunos a falarem livremente sobre o seu olhar em relação a suas características físicas, identidade e como se identificam racialmente.

Momento III: Neste momento, o professor irá finalizar a aula ressaltando a diversidade de características que há entre os educandos e a necessidade de que essa diferença não se torne um problema para suas existências. Ao passo que fomenta a necessidade dos jovens se aceitarem, não como uma obrigação, ou fardo, mas como algo libertador. Esse momento final será o fio condutor para a aula seguinte. (50Min)

ETAPA 2 - PROBLEMATIZAÇÃO

Atividade 2.1 – Diversidade: Ser diferente é normal.

A aula 2 será dividida em três momentos.

Momento I: Diálogo sobre a diversidade a partir da questão: Ser diferente é um problema? Escrita no quadro do questionamento.

Nesse momento, a questão da diversidade vai partir da retomada da aula anterior, requerendo do professor o resgate da discussão da aula passada por meio do diálogo processual, com a finalidade de fazer os mesmos repensarem a diferença nos espaços em que estão inseridos. O principal objetivo é que eles compreendam que em qualquer espaço que eles frequentem, um dos aspectos que estará presente é a diferença. A diferença geralmente é tratada de forma desconfortável e a ressignificação da diversidade como algo positivo deverá ser incentivada.

ETAPA 3 - INSTRUMENTALIZAÇÃO

Momento II: O que diz Carlos Moore sobre a diferença?

Nesse momento da aula, O professor deverá apresentar um texto do escritor cubano Carlos Moore: "*Diversidade e diferença: a construção do outro*" (MOORE, 2018, p. 185). Tópico do artigo: **A humanidade contra Si mesma**

Para uma nova interpretação epistemológica do racismo e de seu papel estruturante na história do mundo contemporâneo (MOORE, 2018). Esse artigo está presente no volume II da coleção "*Pensamento preto: Epistemologias do renascimento africano*". Com esse texto em material impresso e a leitura coletiva de trechos do texto para potencializar a reflexão sobre diversidade e diferença e estimular a compreensão crítica dos alunos em relação a diferença como fator discriminatório e gerador de desigualdades presente em nosso cotidiano e responsável por diversas violências físicas, psíquicas, patrimoniais, sociais...

Diversidade e Diferença: a construção do Outro

A pauta desta aula vai criticar a linha de pensamento na qual a diversidade surge como um capricho da Natureza, um fato irrefutável dela, puramente orgânica e sem nenhuma implicação social. Ela só requer uma interpretação "social" quando está vinculada à noção da diferença; portanto, apenas no contexto da relação. Conforme apontamos, isso aconteceu efetivamente com o surgimento do racismo: a diversidade tornou-se diferença, que, por sua vez, foi ressignificada em termos valorativos hierárquicos em função da raça.

A diferença surge como um fato social somente porque ela se remete ao relacional. São os seres humanos que estabelecem os parâmetros de diferença. E o fazem por meio de um jogo consciente de comparações, preferências, seleções e determinações de todos os tipos, que se convertem em parâmetros de diferenciação. É o conjunto dessas preferências e determinações, que remetem ao cultural, que constitui os elementos de construção do outro dissimilar. Este é visto, sempre, sob uma ótica desfavorável. Na pior das hipóteses, vira um irredutível inimigo ou de um

eterno inferior, caso em que se torna objeto de exploração total, discriminação feroz e até mesmo de extermínio (quer por aniquilamento físico quer por liquidação genética por assimilação).

A relação entre os seres humanos é calculadamente orientada pela percepção da diferença, sua aceitação ou rejeição. Como realidade social, a diferença existe em dois níveis distintos, mas que, atuando em conjunto, matizam a visão que se tem dessa realidade em si. Em um nível estão aquelas realidades concretas que percebemos com nossos sentidos, sobretudo o visual. Em outro, está a forma como interpretamos o que percebemos. Os grandes problemas relacionais entre os seres humanos se dão com base nas intolerâncias de todo tipo (racial, de gênero, de orientação sexual, religiosa etc.) oriundas da rejeição da diferença.

O racismo é o produto direto da rejeição das características fenotípicas de determinado segmento da humanidade por outro segmento específico dela. Estrutura-se no interior de um processo no qual o Fenótipo Total de um segmento humano é transformado no outro total. Aquele outro que, no imaginário social, representaria a soma de todas as diferenças tidas como ontologicamente inaceitáveis".

Glossário

Assimilação: Processo pelo qual pessoas ou grupos de pessoas adquirem características culturais de outros grupos sociais. (Nesse contexto, o autor se refere aos ideais de branqueamento. Ex: Tela "A redenção de Cam").

Fenótipo: Fenótipo é o conjunto de traços (observáveis ou que podem ser mensurados) de um indivíduo.

Momento III: Debate sobre a relação de hierarquização e racismo na sociedade

Após a leitura e o destaque, o professor deverá abrir o debate solicitando que os educandos indiquem o trecho selecionado e uma análise breve que fez do trecho. Essa análise, junto à contribuição do professor, possibilitará um olhar mais crítico em

relação à hierarquização presente na sociedade, que divide os grupos sociais em relação a: raça, gênero, sexualidade, religiosidade. Além disso, o debate deve demonstrar o quanto essa prática hierarquizante interfere na forma como enxergamos o outro, como acolhemos ou negamos algum tipo de proximidade. E o quanto isso é impactante nas relações de discriminação e preconceito presentes em nosso cotidiano. (50Min).

Atividade 4.1 – Relações afetivas e a negação de si ou do similar/Fanon e a mimese

A aula 3 três será dividida em dois momentos.

Momento I: Com base na leitura e discussão das aulas anteriores, o professor deverá apresentar nesta aula, dois trechos dos capítulos II e III, do livro: "*Pele negra e máscaras brancas*", de Frantz Fanon: "A mulher de cor e o homem branco" e "O homem de cor e a mulher branca". A leitura fornecerá mais ferramentas para uma análise profunda de como o processo de hierarquização presente no texto apresentado nas aulas anteriores junto ao debate, pode ser um fator crucial para a escolha afetiva.

I - A mulher de cor e o homem branco

Porque enfim, quando lemos no romance autobiográfico *Je suis Martiniquaise* – "Gostaria de ter me casado, mas com um branco. Só que uma mulher de cor nunca é realmente respeitável aos olhos de um branco. Mesmo se ele a ama. Eu sabia disso" – temos o direito de ficar preocupados. Este trecho que, de certo modo, serve de arremate a uma enorme mistificação, nos incita a refletir. Certo dia, uma mulher chamada Mayotte Capécia escreveu duzentas e duas páginas sobre a sua vida, obedecendo a razões que mal percebemos, e onde se multiplicam ao acaso as mais absurdas proposições. A acolhida entusiástica reservada a esta obra em certos meios nos coloca no dever de analisá-la. Para nós, nenhum equívoco é possível: *Je suis Martiniquaise* é uma obra barata, que preconiza um comportamento doentio.

Mayotte ama um branco do qual aceita tudo. Ele é o seu senhor. Dele ela não reclama nada, não exige nada, senão um pouco de brancura na vida. E quando, perguntando-se se ele é bonito ou feio, responde: "Tudo o que sei é que tinha olhos azuis, que tinha os cabelos louros, a pele clara e que eu o amava" — é fácil perceber, se colocarmos os termos nos seus devidos lugares, que podemos obter mais ou menos o seguinte: "Eu o amava porque ele tinha os olhos azuis, os cabelos louros e a pele clara". E nós, que somos das Antilhas, sabemos suficientemente, é o que por lá se repete, que o preto tem medo dos olhos azuis. Quando dizíamos, na nossa introdução, que a inferioridade foi historicamente sentida como uma inferioridade econômica, não nos enganamos. (FANON, 2008, p.53)

II - O homem negro e a mulher branca

Da parte mais negra de minha alma, através da zona de meias-tintas, vem este desejo repentino de ser branco. Não quero ser reconhecido como negro, e sim como branco. Ora — e nisto há um reconhecimento que Hegel não descreveu — quem pode proporcioná-lo, senão a branca? Amando-me ela me prova que sou digno de um amor branco. Sou amado como um branco. Sou um branco. Seu amor abre-me o ilustre corredor que conduz à plenitude... Esposo a cultura branca, a beleza branca, a brancura branca. Nestes seios brancos que minhas mãos onipresentes acariciam, é da civilização branca, da dignidade branca que me aproprio. (FANON, 2008, p.69).

Andréa Marielle lhe escreveu, declarando seu amor, mas Jean Veneuse precisa de uma autorização. É preciso que um branco lhe diga: case-se com minha irmã. A seu amigo Coulanges, Veneuse fez uma série de perguntas. Eis aqui, quase in extenso, sua resposta:

Old boy, Você me consulta novamente sobre o seu caso, vou dar-lhe minha opinião mais uma vez, e de uma vez por todas. Vamos pela ordem. Sua situação, conforme você a expõe, é das mais nítidas. Permita-me, entretanto, limpar o terreno diante de mim. Será mais aproveitável pra você. Quantos anos você tinha quando deixou seu país para ir morar na França? Três ou quatro, creio. Desde então você nunca voltou à sua ilha natal e não deseja mais revê-la. Desde então você sempre viveu em Bordeaux. E, desde que se tornou funcionário colonial, é em Bordeaux que você passa

a maior parte das suas férias. Em uma palavra, você é realmente um dos nossos. Acho que talvez você próprio não se dê conta disso. Saiba então que você é um francês de Bordeaux. Meta isso na sua cachola. Você não sabe nada dos antilhanos, seus compatriotas. Eu ficaria surpreso se você pudesse se entender bem com eles. Aliás, os que conheço não parecem nada com você. De fato, você é como nós. Você é "nós". Suas reflexões são as nossas. Você age como agimos, como agiríamos. Você se julga — e todos crêem em você — preto? Está errado! De preto você só tem a aparência. No mais, você pensa como um europeu. E nada mais natural que você ame como o europeu. Como o europeu só ama a europeia, você só pode se casar com uma mulher do país em que você sempre viveu, uma filha da boa França, seu verdadeiro, seu único país. Isto posto, passemos ao assunto de sua última carta. De um lado, há um certo Jean Veneuse, que se parece com você como um irmão, do outro, a senhorita Andréa Marielle. Andréa Marielle, que tem a pele branca, ama Jean Veneuse, que é muito escuro e adora Andréa Marielle. Depois de tudo isso, você ainda vem me perguntar o que deve fazer... Delicioso cretino!... De volta à França, vá correndo à casa do pai daquela que, em espírito, já lhe pertence, e berre-lhe, batendo no coração com um estrondo selvagem: eu a amo. Ela me ama. Nós nos amamos. Quero que ela seja minha mulher. Senão, mato-me a seus pés! (FANON, 2008, p.73)

ETAPA 4 – CATARSE

Momento II: Segundo momento da aula o professor sugere um debate sobre a efetividade dos pagodeiros e jogadores de futebol negros e Artistas e intelectuais negras. (Relações interraciais por parte de grupos que "ascendem" socialmente).

Com base nas leituras apresentadas, espera-se que o educando consiga fazer uma análise das relações interraciais e possíveis motivos de pessoas negras escolherem se relacionar com pessoas brancas. A reflexão tem como objetivo a compreensão de que o processo de racismo que tem como base a hierarquização, fruto da diferenciação, que pode ser um meio de negação de si, através da aproximação do outro que, socialmente, está classificado como "superior". Essa negação fenotípica ou cultural e complexo de inferioridade que é reforçado por nossa sociedade, gera uma atitude de autoviolência quando há um processo de negação de si para se tornar

similar ao outro, seja através de relacionamentos, linguagem, estética ou até mesmo moldando seu pensamento e a forma de enxergar o mundo.

Na discussão é necessário que o docente exponha fotos de casais interracialis, ou peça para que pesquisem em seus celulares os pares amorosos dos grupos citados anteriormente; deixando evidente que não há como assegurar que as escolhas dos parceiros amorosos teve como condicionante o racismo. No entanto, há uma necessidade de analisar um certo padrão de escolha de relacionamentos desses grupos citados a partir de uma análise mais profunda sobre a subjetividade. (50Min).

Atividade 5.1 – O desejo de ser o outro na canção Loura de olho azul.

A aula 4 será dividida em três momentos.

Momento I: Nessa etapa o professor deverá apresentar a música: Loura de Olho Azul/ Grupo bom gosto, junto a letra da canção, com a finalidade de que os educandos identifiquem como as temáticas trabalhadas ao decorrer das aulas anteriores estão presentes na música:

Loira do olho Azul

Grupo Bom Gosto

De black ou nagô

Relógio paraguaio

Eu já tô quase atrasado pra sair com ela

Tênis do camelô

Um perfume de caô

Sem dinheiro na carteira pra sair com ela

Eu preciso de um favor

Mas tem que ser no amor

Não tenho um real pra sair da favela

Dia 5 não chegou

Meu patrão não me pagou

Meu cartão já estourou e meu rolé já era
Hoje ela já me perguntou
Onde eu moro, de onde eu sou
Se é de carro ou a pé que eu vou sair com ela
Não sei se alguém falou
Que sou pobre sofredor
Que só tenho um barraco dentro da favela
O pai dela é doutor, sabe que eu sou cantor
E a mãe já me deu o papo pra cuidar bem dela
Olha, eu sou trabalhador
Me coloco ao seu dispor
Sou honesto e meu amor hoje é só pra ela
Sei que eu sou pobre
Mas meu coração é nobre
E o que é meu é dela
Hoje eu quero ver se ela me ama
Eu vou contar que moro na favela
Mas se ficar de caô, de caô
Vou terminar com ela
Mas se jurar seu amor, seu amor
Eu vou casar com ela

(Refrão)

Eu moro no morro, e ela na zona sul
Sou negão e a patricinha é loira de olho azul
Os playboy ficam de bob
Recalcado que eu sou pobre
Quando eu vou no bairro dela é o maior zum zum zum
Eu moro no morro e ela na zona sul
Sou negão e a patricinha é loira de olho azul
Quer sair do bairro nobre
Pra casar com um cara pobre
Ela já tem eu de negro e quer fazer mais um

78 | Guia didático de metodologias para o ensino de filosofia

Então já que é assim, quer ficar perto de mim
Pode trazer suas trouxa e jogo de panela
Vai passar pelo salão, bem do lado do valão
Duas ruas mais pra cima já é minha viela
Ela vem da zona sul, isso aqui não é comum
As nega do ziriguidum já quer implicar com ela
Geral de zum zum zum
No boteco um por um tá fazendo fila pra fazer fofoca dela
Disse que me ama sim
Posso não ter dim dim
E quer fazer um neguim e morar na favela
O que ela viu em mim, de cabelo pichaim
Terminou com o playboy que é lá do bairro dela
Vou ver com o vizinho, um aluguel bem baratinho
Pra poder caber minhas coisa e mais as tralha dela
Viver bem de mansinho
Namorar devagarinho
E acordar só com beijinho e ainda cantar pra ela
(Refrão)

Momento II: Divisão da sala em quartetos para que cada grupo sublinhe trechos da música que dialogam com as temáticas abordadas nos textos e discussões anteriores e justificar de forma oral a relação entre o trecho e as temáticas trabalhadas nas aulas 1,2,3.

Nesse momento o docente pode avaliar o processo de aprendizagem dos educandos através das justificativas apresentadas. (Sugere-se que o educador atribua uma pontuação à atividade).

Momento III: No último momento da aula, o professor deverá fazer uma síntese das temáticas e abordagens das aulas anteriores, com objetivo sintetizar as discussões e preparar os alunos para última etapa da atividade. (50Min)

ETAPA 5 – PRÁTICA SOCIAL RESSIGNIFICADA

Atividade 5.1 – Um novo horizonte por meio da arte e da literatura.

A aula 5 será dividida em dois momentos

Momento I: Nesse momento da última etapa, o professor deverá propor uma produção artístico-literária com base na música e nos conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores, com o objetivo de que os educandos re-signifiquem a negação de si, e construam algo que fomente a compreensão e aceitação da própria identidade. Por fim, recolher as produções e fazer um comentário sobre a diversidade como algo extremamente valioso, desde que não venha nos ferir ou impor que nos transformemos em função do outro.

Momento II: No segundo momento, o professor solicitará que os grupos apresentem suas produções e logo após, coleem todos em um único cartaz que deverá ser exposto no corredor da escola (Sugere-se que o educador atribua pontuação à etapa da atividade ao analisar a produção e o envolvimento de cada estudante no processo). (50Min).

RECURSOS NECESSÁRIOS

- TEXTOS: Carlos Moore e Fanon (fragmentos impressos)
- Caixa com espelho
- Caixa de som

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

- Processual (envolvimento dos grupos na discussão da quarta aula)
- Análise das produções artísticas literárias da quinta aula.

O professor deve analisar se as produções dialogam com as temáticas apresentadas, tendo em vista que o objetivo principal das aulas é fomentar a valorização das identidades, sobretudo, por meio da compreensão ao racismo que violenta o estado de ser e existir na sociedade brasileira e inibe o revelar dos corpos a ponto de fazê-los negar que seu eu se manifeste nas relações sociais.

REFERÊNCIAS

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.

GASPARIN, J, L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev., 2. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2012.

MOORE, C. **A humanidade contra Si mesma: para uma nova interpretação epistemológica do racismo e de seu papel estruturante na história do mundo contemporâneo**. Pensamento preto, Diápora africana, VOLUME II. p, 161-198, 2018.

4.5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: IDENTIDADES E SENTIDOS POLÍTICOS

| |
|---|
| Professor(as): Nathalia Lãoturco de Carvalho |
| Ano/ensino médio: 2ª |
| Período de execução: Sugestão de 4 aulas/ 50 minutos cada) |

* Proposta desenhada para o contexto do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITec), uma modalidade de ensino ofertada pela Secretaria de Educação da Bahia, que faz uso de uma rede de serviços de comunicação multimídia integrando dados, voz e imagem. Constitui-se, assim, em uma alternativa pedagógica para atender a jovens e adultos que, prioritariamente, moram em localidades distantes ou de difícil acesso em todos os territórios de identidade do estado da Bahia. Vale ressaltar que essa é uma modalidade específica de Ensino à Distância - EAD, pois as tele aulas ocorrem ao vivo, em tempo real, transmitidas dos estúdios de gravação situados no Instituto Anísio Teixeira (IAT) pela Tv Educa - TVE Bahia. As aulas também são disponibilizadas ao público ao vivo pelo YouTube, onde ficam armazenadas. Estudantes e professores/as conectam-se de forma síncrona por intermédio da tecnologia (Plataforma Moodle/AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem), utilizando formas de interação pedagógica, orientadas por mediadores/as localizados nas comunidades onde encontram-se os Centros Regionais de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica, os Cemit's. A sequência didática aqui apresentada considera essa realidade de trabalho docente e, por isso, busca adaptar a didática de João Gasparin aos desafios encontrados nessa modalidade de ensino, a exemplo das dificuldades de interação direta com os/as estudantes.

| | |
|--|--|
| <p>CONTEÚDO/ OBJETO DE APRENDIZAGEM 1:</p> <p>Identidades étnico-raciais e desigualdade na mídia.</p> | <p>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:</p> <p>Mobilizar, a partir das práticas sociais dos estudantes, suas primeiras impressões sobre as desigualdades étnico-raciais.</p> <p>Identificar algumas peças publicitárias de ampla circulação como veículos de reprodução de estereótipos racistas.</p> <p>Analisar criticamente o papel racial branco, relacionando o racismo à ideologia de dominação.</p> <p>Questionar as práticas sociais vigentes, pondo em dúvida tendências naturalizadas em nossa cultura.</p> |
| <p>CONTEÚDO/ OBJETO DE APRENDIZAGEM 2:</p> <p>A ideologia de uma supremacia branca e sua expressão no racismo científico do Século XIX.</p> | <p>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:</p> <p>Compreender os impactos do racismo científico na vida social, a exemplo da criminologia baseada em teses eugenistas.</p> <p>Relacionar o racismo científico e o darwinismo social à ideologia supremacista branca.</p> <p>Identificar criticamente o quanto a ciência pode estar a serviço de ideologias de dominação.</p> |

| | |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">CONTEÚDO/ OBJETO DE APRENDIZAGEM 3:</p> <p>Racismo ontem e hoje: e nós com isso?</p> | <p>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:</p> <p>Exercitar a capacidade de definição sobre o que é o preconceito.</p> <p>Conjugar a noção de preconceito com os conceitos anteriormente trabalhados.</p> <p>Considerar a própria responsabilidade no enfrentamento ao racismo.</p> |
| <p style="text-align: center;">CONTEÚDO/ OBJETO DE APRENDIZAGEM 4:</p> <p>O papel social de cada um para a superação do racismo.</p> | <p>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:</p> <p>Valorizar as ações éticas dos sujeitos, pesquisando referências de participação política antirracista nas comunidades.</p> <p>Engajar-se enquanto sujeito em permanente relação com a realidade social, considerando seu próprio papel transformador das mazelas da mesma.</p> <p>Considerar coletivamente um horizonte de mudança das práticas sociais vigentes, implicando-se como sujeito capaz de colaborar para a superação do racismo.</p> |

PROPOSTA METODOLÓGICA: João Luiz Gasparin

ETAPA 1 – PRÁTICA SOCIAL INICIAL DOS ESTUDANTES

Objeto de aprendizagem: Identidades étnico-raciais e desigualdade na mídia.

Atividade 1.1 – Identificando nas práticas sociais aspectos de desigualdade.

Descrição da atividade:

1) Questionamento inicial: o que é discriminação? (Coleta de respostas via nuvem de palavras) Tempo estimado: 15 minutos.

2) Em caso de dificuldades de interação, puxar para os questionamentos direcionados: quando você assiste televisão, acessa as redes sociais, consome propagandas e comerciais, identifica discriminações raciais? Pessoas negras, indígenas e brancas são representadas de forma diferente nas mídias?

3) Apresentação de uma situação-problema para análise com os/as estudantes: o caso da campanha publicitária de Natal da Perdigão.

A marca Perdigão lançou, em 2018, uma campanha de Natal com o tema "solidariedade", e nela anuncia que ao comprar um produto, outro será doado para uma família necessitada. Ao representar a família "doadora" e a família "necessitada", a marca reproduz estereótipos racistas. O segundo exemplo trazido é da rede H&M, que em 2018, lançou uma propaganda de roupas infantis em que constam duas crianças, uma branca e uma negra, a criança negra veste uma blusa escrita "macaco mais legal da selva". Após o ocorrido, a marca contratou um diretor de diversidade. Tempo estimado: 15 minutos.

4) A partir dos dois exemplos mostrados, é esperado que os/as estudantes possam identificar a atualidade do problema, considerando que ainda são parte das representações socialmente criadas e reproduzidas nas mídias. A partir disso, serão levantadas as seguintes questões: seriam essas campanhas publicitárias casos isolados, sem lastro histórico? De onde vem o caráter estereotipado dessas campanhas, quais ideias elas representam? Tempo estimado: 20 minutos.

ETAPA 2 - PROBLEMATIZAÇÃO

Objeto de aprendizagem: Identidades étnico-raciais e desigualdade na mídia.

Atividade 2.1 – Questionamento sobre as práticas sociais debatidas anteriormente a partir de uma perspectiva histórica.

Descrição da atividade:

1) Iniciar a segunda etapa com a imagem de uma propaganda de sabão estadunidense de 1875, com a seguinte legenda: uma criança branca, com roupas

coloridas e o sabonete da marca norte-americana Fairy, dizendo para uma criança negra "Por que sua mãe não lava você com o sabonete Fairy?", comparando a pele escura da criança a sujeira. A partir desse exemplo, colocar em questão o papel da personagem branca ali representada: por que a criança branca atribui à criança negra a ideia de sujeira? porque a criança branca se sente no direito de coagir a criança negra? O que a criança branca faz é uma pergunta real ou uma injúria racial? Como o racismo está ali representado? Tempo estimado: 10 minutos.

2) Leitura conjunta de um trecho da cartilha "Superando o Racismo nas Escolas", especialmente o capítulo: Racismo, preconceito e discriminação, de Véra Neusa Lopes. Relacionar a leitura à fotografia de Margaret Bourke-White, retratando o outdoor com uma família branca ao fundo e uma fila de pessoas negras procurando emprego no plano frontal. Tempo estimado: 15 minutos.

3) Introduzir o conceito de branquitude (Guerreiro Ramos e Cida Bento), considerando-o como uma construção sociocultural da identidade racial branca, cuja marca central é a condição de privilégio objetivo, mas também subjetivo, discursivo e simbólico. O que encontra exemplificação na propaganda mostrada e também na fotografia de Margaret Bourke-White. Tempo estimado: 15 minutos.

4) Analisar a propaganda como meio de reprodução em larga escala da ideologia do branqueamento, entendendo esse como um artifício para a legitimação de uma forma de dominação e exploração. Tempo estimado: 10 minutos.

ETAPA 3 - INSTRUMENTALIZAÇÃO

Objeto de aprendizagem: A ideologia do branqueamento e sua expressão no racismo científico do Século XIX.

Atividade 3.1 – Ideologia do branqueamento e o racismo científico.

Descrição da atividade:

1) Exibição do vídeo: "O médico negro que se opôs ao racismo científico: Juliano Moreira", disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=agXtE30jSs0>. Tempo estimado: 6 minutos.

2) Investigação sobre quem foi Nina Rodrigues, médico e antropólogo, criador da "antropologia criminal" brasileira. Tempo estimado: 6 minutos.

3) Leitura comentada de trechos previamente selecionados de "*Os selvagens e a massa: papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental.*" de Renato da Silveira. Tempo estimado: 15 minutos.

4) Relacionar o racismo científico à perspectiva de *István Mészáros e sua crítica ao mito da neutralidade ideológica e da pureza científica*, considerando esse episódio como comprobatório do uso da mesma para legitimação de interesses de dominação imperial de europeus sobre os demais povos. Tempo estimado: 15 minutos.

5) Identificar a presença do racismo subjacente à tese de branqueamento da população, a partir da análise da tela *A Redenção de Cam* (1895, de Modesto Brocos). Tempo estimado: 8 minutos.

ETAPA 4 - CATARSE

Objeto de aprendizagem: Racismo ontem e hoje: e nós com isso?

Atividade 4.1 – Sintetizando: entre a teoria e a prática, qual o nosso papel na realidade social no sentido de construir uma superação do racismo?

Descrição da atividade:

1) Exercício 1 (individual): definição e síntese, propondo aos/às estudantes as seguintes questões para resolução: Se você, estudante, fosse coautor de um dicionário e tivesse que definir o que é preconceito em poucas palavras, como você o faria? Quais formas mais evidentes de preconceito identificadas em seu cotidiano poderiam ajudar seu leitor a entender a sua definição?

(Em caso de dificuldades substanciais de interação por motivos técnicos, oferecer como suporte ao exercício uma leitura comentada da definição de preconceito oferecida por Norberto Bobbio em "Elogio da Serenidade") Tempo estimado: 15 minutos.

2) Exercício 2 (em grupo de até 4 componentes): pesquisar uma notícia recente sobre racismo no Brasil, buscando identificar as atitudes dos diferentes agentes

sociais envolvidos (vítima, réu, instituições públicas, familiares). Relacionar a notícia a algum aspecto teórico estudado anteriormente na sequência (ideologia, branquitude, racismo científico, criminologia racista).

(Em caso de necessidade de exemplificação devido ao formato de ensino à distância, propor a visualização da matéria de jornal sobre o racismo no judiciário brasileiro).

<https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/racismo-no-judiciario-reflete-senso-comum-e-imaginario-brasileiro/>Tempo estimado: 35 minutos.

ETAPA 5 – PRÁTICA SOCIAL RESSIGNIFICADA

Objeto de aprendizagem: O papel social de cada um/uma para a superação do racismo.

Atividade 5.1 – Engajar-se nas transformações que queremos: construindo protagonismos.

Descrição da atividade:

1) Propor a atividade integradora a partir de dois momentos: elaboração de entrevistas com familiares e pessoas da comunidade, coletando exemplos de lideranças da comunidade (do passado ou do presente) importantes para a superação do racismo nas relações sociais (professores/as, lideranças comunitárias, artistas, lideranças religiosas) Atividade para casa.

2) Produção de uma intervenção social com impacto na comunidade (Ex: caminhada com caráter de manifesto para conscientização sobre o racismo com distribuição de panfletos produzidos pelos próprios estudantes, essa atividade será realizada nas próprias comunidades dos/das estudantes). Atividade dividida em dois momentos:

2.1 - Elaboração conjunta dos materiais para a caminhada (cartazes e panfletos). Tempo estimado: 50 minutos.

2.2 - "Caminhada Escolar: Manifesto para a Conscientização contra o Racismo". Evento interdisciplinar, visando agregar toda a comunidade escolar. Nessa caminhada é esperado que os/as estudantes participem de forma engajada, a partir dos conhecimentos desenvolvidos durante a sequência didática, em uma ação de

cunho social e político, distribuindo panfletos, conversando com a comunidade e exibindo cartazes elaborados a partir das aprendizagens construídas. Da mesma forma, entendemos que a própria caminhada, como ato de cunho político, seja também, em si mesma, educativa. Tempo de duração: um turno de aulas.

RECURSOS NECESSÁRIOS

Slides em PowerPoint. *Transmissão ao vivo via Canal TV Educa (IRDEB). IP (Internet Protocol), por satélite VSAT (VerySmallAperture Terminal).*

Excertos de textos filosóficos, antropológicos e sociológicos.

Imagens:

- Campanha publicitária de Natal da Perdigão - 2018;
- Campanha publicitária da rede H&M - 2018;
- Propaganda da FairySoap - 1875;
- A Redenção de Cam, 1895, Modesto Brocos;
- Fotografia de Margaret Bourke-White. Louisville, Kentucky, 1937.

Vídeo: "O médico negro que se opôs ao racismo científico: Juliano Moreira".

Cartolinas, papéis, impressão, canetas e tinta guache.

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

A avaliação proposta é dividida em duas partes:

1 - Demonstração da apropriação conceitual sobre preconceito e racismo, apresentando uma síntese da própria compreensão e aplicação dos conceitos à análise de fenômenos sociais recentes. A atividade proposta tem o cunho discursivo e espera-se que o/a estudante demonstre capacidade síntese sobre as aprendizagens construídas.

Observação: A descrição completa da atividade avaliativa encontra-se nos itens 1 e 2 da etapa 4 (catarse), apresentando o nome de "Exercício 1 e 2".

2 - Entrevista com a comunidade, investigando lideranças comunitárias na luta antirracista. Produção textual (panfleto e cartazes) a serem distribuídos e exibidos durante a caminhada escolar de conscientização sobre o racismo. Esse segundo momento de avaliação considera aspectos qualitativos sobre o engajamento do estudante durante as etapas percorridas: participação e cooperação na confecção dos panfletos e cartazes; argumentação sobre o tema estudado durante a sequência didática, mobilizado no diálogo com a comunidade durante a caminhada. Panfleto + Cartazes + Caminhada.

Observação: A descrição completa da atividade avaliativa encontra-se nos itens 1 e 2 da etapa 5 (prática social ressignificada).

REFERÊNCIAS

ALTHAUS, Maiza. **Aula de Didática**. Disponível em: <https://maiza.com.br/wp-content/uploads/2017/04/texto-Profa-Maiza-categorias-Objetivos-2.pdf> Acesso em: 01/05/2023

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOBBIO, Norberto. **Elogio da serenidade e outros escritos morais**. São Paulo: Editora. UNESP, 2002.

BOLSANELLO, Maria Augusta. **Darwinismo social, eugenia e racismo "científico": sua repercussão na sociedade e na educação brasileira**. Educar, Curitiba, n. 12, p. 153 - 165. 1996. Editora da UFPR. (p. 155). Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/er/n12/n12a14.pdf> Acesso em: 26 de fev. de 2019.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA (SEC-BA). **Documento curricular referencial da Bahia para a etapa do Ensino Médio** (DCRB) / SEC-BA. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. ed. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2023.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade** [online] 2012, 33 (Julio-Septiembre). Acesso em: 24 de abril de 2023. Disponível em: ISSN 0101-7330

MUNANGA, Kabengele (Organizador). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização e Diversidade (SECAD-MEC), 2005. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf

MÉSZAROS, Istvan. **O Poder da Ideologia**. Boitempo Editorial. 2009.

MIGNOLO, Walter. "**Os esplendores e as misérias da "ciência"**: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica". In: SANTOS, Boaventura de Sousa Santos (org). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo, Cortez, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1999.

PRAXEDES, Walter. **Eurocentrismo e racismo nos clássicos da filosofia e das ciências sociais**. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/FILOSOFIA/Artigos/Walter_Praxedes.pdf

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.

SANTOS, Letícia Machado dos. ARAÚJO, Helisângela Acris Borges de. **Ensino médio com intermediação tecnológica (EMITEC): inclusão e escolarização na zona rural e regiões remotas**. ABED, 2017. Disponível em:
<http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/153.pdf>
Acesso em: 05/05/2023

SANTOS, Ricardo Ventura; MAIO, Marcos Chor. Qual 'retrato do Brasil': raça, biologia, identidades e política na era da genômica. **Mana - estudos de antropologia social**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 61-95, 2004. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/mana/v10n1/a03v10n1.pdf>. Acesso em: 21/04/2023.

SILVEIRA, Renato da. **Os selvagens e a massa: papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental**. In: *Revista Afro-Ásia*, 23 (1999), 87-144). Disponível em:
file:///C:/Users/Dell/Downloads/Os_selvagens_e_a_massa_papel_do_racismo_cientifico.pdf Acesso em 01 de maio de 2023.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1931**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os Outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

Sites e vídeos consultados

Página usada para consultar os registros fotográficos:

<https://www.iconica.com.br/site/a-fotografia-e-seus-duplos-parte-3/>

Acesso em 01 de maio de 2023.

Matéria do Globo sobre a campanha da Perdigão acusada de racismo:

<https://epocanegocios.globo.com/Marketing/noticia/2018/11/campanha-de-natal-da-perdigao-causa-polemica-ao-ser-considerada-racista.html>

Acesso em 01 de maio de 2023.

Matéria do El País sobre a campanha publicitária de roupas infantis racista:

https://elpais.com/economia/2018/01/15/actualidad/1516010583_011346.html

Acesso em 01 de maio de 2023.

Site com imagens de campanhas publicitárias racistas no decorrer da história:

<https://sala7design.com.br/2020/09/28/o-lado-racista-do-design-parte-ii/>

Acesso em 01 de maio de 2023.

Página contendo a obra "A Redenção de Cam":

<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3281/a-redencao-de-cam>

Acesso em 01 de maio de 2023.

Matéria de Jornal sobre o Racismo no Judiciário - RBA:

<https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/racismo-no-judiciario-reflete-senso-comum-e-imaginario-brasileiro/>

Acesso em 10 de abril de 2023.

Vídeo de Douglas Barros "Filosofia, ciência e racismo" -

<https://www.youtube.com/watch?v=SnyZU2birqg>

Acesso em 01 de maio de 2023.

Vídeo: "O médico negro que se opôs ao racismo científico: Juliano Moreira".

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=agXtE30jSs0>

Acesso em 10 de abril de 2023.

4.6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 6: O MUNDO DO TRABALHO

| |
|--|
| Professor (a): João Saulo Fernando Cedraz Lopes |
| Ano/ensino médio: 2023 / EJA |
| Período de execução: 04 aulas |

| | |
|----------------------------------|---|
| TEMA | O que é trabalho? |
| OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | <ul style="list-style-type: none">• Compreender a definição e importância do trabalho na sociedade;• Refletir sobre as diferentes formas de trabalho presentes na sociedade. |

| | |
|----------------------------------|--|
| TEMA | Exploração do mercado de trabalho |
| OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | <ul style="list-style-type: none">• Conhecer as principais características e desafios do mercado de trabalho;• Refletir sobre as diferentes possibilidades de trabalho e as formas de explorar o mercado. |

| | |
|----------------------------------|---|
| TEMA | Preparação para o mundo do trabalho |
| OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | <ul style="list-style-type: none">• Compreender a importância da qualificação profissional;• Refletir sobre as principais habilidades e competências necessárias para o mundo do trabalho. |

| | |
|----------------------------------|--|
| TEMA | Ressignificando o mundo do trabalho |
| OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | <ul style="list-style-type: none">• Compreender as condições de trabalho em sua comunidade, levando em consideração as |

| | |
|--|---|
| | <p>informações aprendidas nas aulas sobre exploração do mercado de trabalho e preparação para o mundo do trabalho.</p> <ul style="list-style-type: none">● Refletir sobre as condições de trabalho encontradas na pesquisa, comparando-as com o que foi discutido nas aulas.● Desenvolver um posicionamento crítico diante do tema das condições de trabalho e ser capaz de formular propostas para a melhoria dessas condições, considerando as informações aprendidas nas aulas. |
|--|---|

PROPOSTA METODOLÓGICA ADOTADA: João Luiz Gasparin

ETAPA 1 – PRÁTICA SOCIAL INICIAL DOS ESTUDANTES 1º AULA

Atividade 1.1 – O que é trabalho e suas consequências

- Roda de conversa: perguntar aos estudantes o que eles entendem por trabalho e suas experiências com o tema;

Passos da metodologia

Preparação: Organizar a sala de aula de forma a permitir uma disposição em círculo, para que todos os estudantes possam se ver e participar igualmente. Certificar-se de que todos estejam confortáveis e que haja um ambiente acolhedor para a discussão.

Introdução ao tema: Iniciar a roda de conversa apresentando o tema do trabalho e sua importância na vida das pessoas. Fazer perguntas iniciais, como: "O que vocês entendem por trabalho?" ou "Quais são suas experiências com o trabalho?" Essas perguntas servem como ponto de partida para a reflexão dos estudantes.

Estímulo à participação: Convidar os estudantes a compartilharem suas opiniões, experiências e visões sobre o trabalho. Incentivar a expressão livre, sem julgamentos, e garantir que todos os estudantes tenham oportunidade de falar e ser ouvidos.

Estimulação de perguntas e aprofundamento: A partir das contribuições dos estudantes, estimular o aprofundamento das discussões com perguntas adicionais, como: "Qual a importância do trabalho para a sociedade?" ou "Quais são os desafios e as recompensas do trabalho?" Essas perguntas podem direcionar a reflexão e ampliar as perspectivas dos estudantes.

Síntese e encerramento: Fazer uma síntese dos principais pontos discutidos na roda de conversa, destacando os diferentes entendimentos e experiências dos estudantes em relação ao trabalho. Encerrar a atividade agradecendo a participação de todos e reforçando a importância do diálogo e da escuta atenta nas aprendizagens.

É fundamental que o professor exerça o papel de mediador, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidade de se expressar, incentivando o respeito mútuo e criando um ambiente seguro para a discussão. A roda de conversa permite o engajamento ativo dos estudantes, o compartilhamento de experiências e a construção coletiva do conhecimento sobre o tema do trabalho.

Tempo da atividade: 30 minutos

ETAPA 2 – PROBLEMATIZAÇÃO 1º AULA

Atividade 2.1 – Preparação para o mundo do trabalho

- Debate em grupo: reflexão sobre as possibilidades de trabalho e as formas de explorar o mercado.
- Debate em grupo: reflexão sobre as principais habilidades e competências necessárias para o mundo do trabalho e a importância da qualificação profissional.

Passos da metodologia

O professor irá dividir a turma em grupos de 4 a 6 estudantes;

Cada grupo irá discutir as possibilidades de trabalho e as formas de explorar o mercado. Para isso, o professor poderá propor questões orientadoras como: Quais são as principais atividades econômicas da região onde vivemos? Quais são as principais empresas e setores que oferecem oportunidades de emprego? Como

buscar informações sobre vagas de emprego? Quais são as principais formas de se destacar no mercado de trabalho?

Após a discussão em grupo, cada grupo deverá apresentar suas reflexões e conclusões para a turma;

Em seguida, o professor irá propor uma nova discussão em grupo, agora sobre as principais habilidades e competências necessárias para o mundo do trabalho. Para isso, o professor poderá propor questões orientadoras como: Quais são as principais habilidades e competências valorizadas pelo mercado de trabalho? Como desenvolver essas habilidades e competências? É possível adquirir essas habilidades e competências fora da escola? Como?

Novamente, após a discussão em grupo, cada grupo deverá apresentar suas reflexões e conclusões para a turma;

Por fim, o professor irá conduzir uma discussão geral sobre a importância da qualificação profissional. Para isso, o professor deverá propor questões orientadoras como: Por que é importante se qualificar profissionalmente? Quais são as principais formas de se qualificar profissionalmente? Como escolher uma boa formação profissional? Quais são as principais oportunidades de formação profissional na nossa região?

Ao final da discussão, o professor fará uma síntese das principais ideias discutidas.

Tempo da atividade: 25 minutos

ETAPA 3 – INSTRUMENTALIZAÇÃO 2ª Aula

Atividade 3.1 – O Mundo do trabalho

Passos da metodologia

- **Dinâmica de grupo:** apresentação de diferentes profissões e tipos de trabalho para reflexão e discussão em grupo.

Nessa dinâmica, os estudantes serão divididos em grupos e cada grupo receberá a tarefa de escolher uma profissão ou tipo de trabalho para apresentar aos demais colegas. Cada apresentação deve conter informações sobre a área de atuação, as principais atividades desenvolvidas e as habilidades e competências necessárias

para exercer a profissão. Após as apresentações, haverá um momento de reflexão e discussão em grupo sobre as diferentes profissões e tipos de trabalho apresentados.

• **Exposição dialogada sobre a definição de trabalho e sua importância social;**

Nessa exposição, o professor irá apresentar aos estudantes a definição de trabalho e sua importância social. Será discutido como o trabalho é essencial para a organização da sociedade, para a produção de bens e serviços e para a garantia da subsistência das pessoas.

• **Exposição dialogada sobre o mercado de trabalho e suas principais características;**

Nessa exposição, o professor irá apresentar aos estudantes as principais características do mercado de trabalho, como a oferta e demanda por profissionais, as tendências e perspectivas do mercado, entre outros aspectos. Será discutido como as mudanças sociais e econômicas impactam no mercado de trabalho e nas oportunidades de emprego.

• **Exposição dialogada sobre a importância da qualificação profissional e as principais habilidades e competências necessárias para o mundo do trabalho;**

Nessa exposição, o professor irá apresentar aos estudantes a importância da qualificação profissional e as principais habilidades e competências necessárias para o mundo do trabalho, como o desenvolvimento de habilidades técnicas, sociais, emocionais e comportamentais. Será discutido como a qualificação profissional é importante para o sucesso na carreira e para a obtenção de oportunidades no mercado de trabalho.

Sugestão de texto para preparação da exposição e leitura dos estudantes:

“Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla [...] a natureza. [...]

Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que o distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado.

Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho."

In: MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 149-150. (Coleção Os Pensadores)

Tempo da atividade: 50 minutos

ETAPA 4 – CATARSE 3º Aula

Atividade 4.1 – Debate sobre o Mundo do Trabalho

- Realizar um debate em sala de aula para discutir a importância da preparação para o mundo do trabalho e a exploração do mercado de trabalho, com base nos conteúdos abordados nas aulas 1 e 2.

Passos da metodologia

Introdução (10 minutos)

- O professor inicia a aula recapitulando brevemente os conteúdos abordados nas aulas anteriores, destacando a introdução ao mundo do trabalho e a exploração do mercado de trabalho.
- Sugestão de música do compositor Seu Jorge para demonstrar a dualidade sobre a necessidade e de acessar o mundo do trabalho e em contrapartida a desvalorização da mão de obra em aspectos gerais.
- Reforçar a importância desses temas para os estudantes e ressaltar que a preparação para o ingresso no mundo do trabalho é essencial para o sucesso pessoal e profissional de todos e todas, no entanto, se faz necessário problematizar o lugar ocupado pelo cidadão brasileiro neste mercado.

Trabalhador

Seu Jorge

Está na luta, no corre-corre, no dia-a-dia

Marmita é fria, mas se precisa ir trabalhar

Essa rotina em toda firma começa às sete da manhã

Patrão reclama e manda embora quem atrasar

Trabalhador

Trabalhador brasileiro

Dentista, frentista, polícia, bombeiro

Trabalhador brasileiro

Tem gari por aí que é formado engenheiro

Trabalhador brasileiro

Trabalhador

Trabalhador

E sem dinheiro vai dar um jeito

Vai pro serviço

É compromisso, vai ter problema se ele faltar

Salário é pouco não dá pra nada
Desempregado também não dá
E desse jeito a vida segue sem melhorar
Trabalhador
Trabalhador brasileiro
Garçom, garçonete, jurista, pedreiro
Trabalhador brasileiro
Trabalha igual burro e não ganha dinheiro
Trabalhador brasileiro
Trabalhador
Está na luta, no corre-corre, no dia-a-dia
Marmita é fria, mas se precisa ir trabalhar
Essa rotina em toda firma começa às sete da manhã
Patrão reclama e manda embora quem atrasar
Trabalhador
Trabalhador brasileiro
Dentista, frentista, polícia, bombeiro
Trabalhador brasileiro
Tem gari por aí que é formado engenheiro
Trabalhador brasileiro
Trabalhador
E sem dinheiro vai dar um jeito
Vai pro serviço
É compromisso, vai ter problema se ele faltar
Salário é pouco não dá pra nada
Desempregado também não dá
E desse jeito a vida segue sem melhorar
Trabalhador
Trabalhador brasileiro
Garçom, garçonete, jurista, pedreiro
Trabalhador brasileiro
Trabalha igual burro e não ganha dinheiro

Trabalhador brasileiro

Trabalhador

Trabalhador.

Debate em sala de aula (40 minutos)

- O professor divide a turma em dois grupos, A e B.
- O grupo A é designado como defensor da importância da preparação para o mundo do trabalho, enquanto o grupo B será o opositor.
- Cada grupo terá 10 minutos para discutir e organizar seus argumentos, com base nos conteúdos abordados nas aulas 1 e 2.
- Após a preparação, o debate é iniciado. O grupo A apresenta seus argumentos defendendo a importância da preparação para o mundo do trabalho, enquanto o grupo B apresenta seus argumentos contrários.
- Durante o debate, o professor atua como moderador, garantindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de se expressar, ouvindo atentamente as opiniões e incentivando a participação de todos.
- Os estudantes devem basear seus argumentos nos conceitos, informações e reflexões adquiridos nas aulas anteriores. Eles podem usar exemplos práticos, dados estatísticos ou pesquisas para embasar seus pontos de vista.

Conclusão

- Ao final do debate, o professor faz uma síntese dos principais pontos discutidos pelos grupos, destacando os argumentos apresentados e aprofundando a compreensão da importância da preparação para o mundo do trabalho.
- O professor encerra a aula reforçando a relevância do tema e destacando que a preparação para o mundo do trabalho é um processo contínuo e que demanda esforço e dedicação por parte dos estudantes.

Avaliação

- Participação ativa dos estudantes durante o debate.
- Habilidade em expressar argumentos fundamentados nos conteúdos abordados nas aulas anteriores.
- Capacidade de ouvir e respeitar diferentes pontos de vista.
- Coerência e clareza na apresentação dos argumentos.
- Envolvimento dos estudantes na discussão e no aprofundamento da importância da preparação para o mundo do trabalho.

Tempo da atividade: 50 minutos

ETAPA 5 – PRÁTICA SOCIAL RESSIGNIFICADA 4º Aula

Atividade 5.1 – Resignificando o mundo do trabalho

- Realizar uma pesquisa sobre as condições de trabalho em sua comunidade, levando em consideração as informações aprendidas nas aulas sobre exploração do mercado de trabalho e preparação para o mundo do trabalho.
- Incentivar os/as estudantes a refletirem sobre as condições de trabalho que encontraram em sua pesquisa, comparando-as com o que foi discutido nas aulas.
- Estimular a formulação de propostas para melhoria das condições de trabalho encontradas na pesquisa, considerando as informações aprendidas nas aulas e a partir de um posicionamento crítico diante do tema.

Passos da metodologia

Introdução (5 minutos)

- O professor inicia a aula relembrando os conceitos abordados nas aulas anteriores sobre exploração do mercado de trabalho e preparação para o mundo do trabalho.

- O professor contextualiza a importância de compreender as condições de trabalho em sua comunidade e sua relação com os temas discutidos anteriormente.

Realização da pesquisa sobre as condições de trabalho na comunidade (20 minutos)

- Os estudantes são orientados a realizar uma pesquisa sobre as condições de trabalho em sua comunidade.
 - Eles podem utilizar diferentes fontes, como entrevistas com trabalhadores locais, dados estatísticos, notícias, relatos, entre outros.
 - Durante a pesquisa, os estudantes devem observar aspectos como jornada de trabalho, remuneração, ambiente de trabalho, segurança, direitos trabalhistas, entre outros.
- O professor oferece suporte e orientação aos estudantes durante o processo de pesquisa.

Reflexão e comparação das condições de trabalho (5 minutos)

- Os estudantes são convidados a refletir sobre as condições de trabalho encontradas em sua pesquisa.
 - Em grupos, ou em discussões em sala de aula, eles compartilham as informações coletadas e comparam-nas com o que foi discutido nas aulas anteriores.
 - Os estudantes são incentivados a analisar as possíveis relações de exploração, desigualdade e precarização do trabalho presentes nas condições encontradas.

Formulação de propostas para melhoria das condições de trabalho (10 minutos)

- Com base nas reflexões realizadas, os estudantes são estimulados a formular propostas para a melhoria das condições de trabalho encontradas em sua pesquisa.

- Eles devem considerar as informações aprendidas nas aulas e adotar um posicionamento crítico diante do tema.
- As propostas podem abranger aspectos como políticas públicas, conscientização da comunidade, sindicalização, educação e formação profissional, entre outros.

Conclusão (10 minutos)

- O professor promove uma breve discussão em sala de aula para compartilhar as propostas formuladas pelos estudantes.
- O professor destaca a importância de ações individuais e coletivas na busca por melhores condições de trabalho e incentiva os estudantes a engajarem-se em causas relacionadas ao mundo do trabalho.

Tempo da atividade: 50 minutos

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Acesso à internet: para pesquisa e consulta de materiais relacionados ao tema;
- Cadernos e materiais para escrita: para registro das atividades e anotações;
- Ambientes externos: para realização de atividades práticas, como visitas a empresas ou organizações, entrevistas com profissionais de diferentes áreas, entre outras atividades;
- Quadro branco ou lousa: para registro de informações e conceitos relevantes durante as aulas;
- Impressão do trecho do texto de MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 149-150. (Coleção Os Pensadores).

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

A avaliação nessa sequência didática deve ser feita no momento metodológico denominado de Catarse. É necessário identificar dificuldades e ajustar a metodologia para garantir o melhor aprendizado possível.

Algumas estratégias de avaliação que podem ser utilizadas nessa sequência didática são:

- **Observação:** o professor pode observar o desempenho dos alunos em atividades individuais e em grupo, identificando as habilidades e competências desenvolvidas, bem como as dificuldades encontradas pelos alunos;
- **Feedback:** é importante que os alunos recebam *feedback* constante sobre seu desempenho, tanto individual quanto em grupo, para que possam saber em que estão acertando e onde precisam melhorar;
- **Apresentações:** os alunos podem apresentar trabalhos individuais ou em grupo, como forma de avaliar seu domínio do conteúdo, capacidade de comunicação e trabalho em equipe;

Além disso, é importante que a avaliação considere a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, valorizando o desenvolvimento das habilidades críticas e reflexivas dos alunos, bem como a capacidade de compreender a realidade social e atuar de forma transformadora. Nesse sentido, a avaliação deve estar voltada para a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2009.

ARANHA, M. L. A., & MARTINS, M. H. P. (2018). **Filosofando:** Introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna.

BELLUZZO, Luiz Gonzaga. **O mercado de trabalho e a busca por oportunidades.** São Paulo: Editora UNESP, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Mundo do trabalho e transformações sociais**. In: Perspectivas e desafios da educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

GASPARIN, João Luís. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 149-150. (Coleção Os Pensadores).

Link da música:

Trabalhador - Seu Jorge - LETRAS.MUS.BR

4.7 SEQUENCIA DIDÁTICA 7: O ENSINO DE FILOSOFIA COMO PRÁTICA LIBERTADORA: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DE bell hooks

| |
|--|
| Professor(as): Tâmara Laís Queiroz da Silva |
| Ano/ensino médio: 2º ano |
| Período de execução: 4 aulas de 50 minutos cada |

| | |
|----------------------------------|---|
| OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | <p>Fundamentar uma reflexão a respeito da educação e do ensino de Filosofia como uma ação libertadora sob a ótica da filósofa bell hooks.</p> <p>Abordar como a sociedade constrói o patriarcado hegemônico e as estruturas do racismo.</p> <p>Apresentar métodos educacionais que desenvolvam práticas libertadoras de como lutar contra essas estruturas.</p> |
|----------------------------------|---|

PROPOSTA METODOLÓGICA ADOTADA: Silvio Gallo

ETAPA 1 – A ETAPA DE SENSIBILIZAÇÃO

Atividade 1.1 – “Negro Drama” e o problema do racismo: uma abordagem crítica.

Parte 1

Duração: 10 minutos

Desenvolvimento:

Iniciar a aula propondo uma reflexão crítica sobre a música “*Negro Drama*”, do grupo Racionais MC's, (<https://www.youtube.com/watch?v=fzADjngL-Wk>), e distribuir a letra impressa para ajudar a compreender melhor a atividade.

Parte 2

Duração: 40 minutos

Desenvolvimento:

Será feita uma discussão com a turma sobre a letra e como ela pode nos ajudar a interpretar melhor sobre o racismo estrutural na sociedade brasileira. Deverá ser explicado de forma breve sobre as estruturas do racismo com exemplos do cotidiano, para que a discussão flua livremente, contudo, é importante levar em consideração uma análise crítica, problematizando as questões do racismo, sobretudo sobre as suas práticas.

Observação: Indicar aos estudantes para a próxima aula que façam uma pesquisa sobre a vida da filósofa bell hooks e como ela nos instiga a um pensamento crítico e libertador sobre as relações étnico-raciais.

ETAPA 2 - ETAPA DE PROBLEMATIZAÇÃO

Atividade 2.1 – Levando ao pensamento crítico.

Parte 1

Duração: 10 minutos

Desenvolvimento:

Primeiro, é necessário promover uma transformação social nos estudantes para que possam refletir sobre o tema proposto, também como os demais temas, levando-os dessa maneira, a um ensino prático e libertador conquistando a sua autonomia.

Para essa etapa da aula, é importante que os estudantes participem ativamente da discussão, para que melhor se desenvolva é cabível que os estudantes estejam reunidos em semicírculo, desenvolvendo assim um engajamento entre a turma. Deve-se retomar a discussão da aula passada, levando em consideração a realidade da turma, tendo em vista um ambiente em que o estudante se sinta seguro para expor suas vivências de acordo com o tema da aula.

Parte 2

Duração: 40 minutos

Desenvolvimento:

Sugestão de perguntas como:

Qual o significado do racismo estrutural?

Quais são as suas características?

Como ele afeta as pessoas e a sociedade como um todo?

Como podemos combatê-lo?

Como posso me tornar uma pessoa antirracista?

Eu também sou fruto do "Negro Drama" abordado na canção?

Com a leitura feita sobre a vida de bell hooks, como você interpreta a questão do racismo?

Dessa maneira, o desenvolvimento do pensamento crítico sobre essas questões é um processo contínuo que exige muita prática, todavia, é essencial estabelecer essa metodologia para que os objetivos sejam concluídos.

ETAPA 3 - A ETAPA DE INVESTIGAÇÃO

Atividade 3.1 – Como posso pensar criticamente?

Parte 1

Duração: 10 minutos

Desenvolvimento:

Iniciar a aula explicando mais sobre quem foi a filósofa e como ela contribuiu para o enfrentamento do racismo, também como nos leva ao pensamento crítico a respeito dessas questões, buscando assim a emancipação do sujeito.

Parte 2

Duração: 40 minutos

Desenvolvimento

Formar duplas entre os estudantes para uma leitura analítica do capítulo 5 do livro "Ensinando a transgredir", da filósofa bell hooks (2017). Em seguida, pedir que os discentes anotem ou grifem as partes que considerarem mais pertinentes, para que depois apresentem para a turma e assim seja desenvolvido uma discussão.

ETAPA 4 - A ETAPA DE CONCEITUAÇÃO

Atividade 4.1 – Produção de um texto crítico.

Parte 1

Duração: 50 minutos

Desenvolvimento:

De acordo com as análises realizadas nas aulas anteriores, os estudantes deverão ser orientados a escrever (em dupla) um texto com a estrutura dissertativa-argumentativa, desenvolvendo todo seu potencial crítico sobre as estruturas do racismo, tendo como base os seus conhecimentos e o capítulo 5 do livro *Ensinando a transgredir* da filósofa bell hooks.

Observação: Após o término da atividade, os alunos deverão entregar a atividade para a professora corrigir.



Colégio Estadual de Milagres.

Data: ___/___/____ Série: _____

Disciplina: Filosofia

Docente: Tâmara Laís Queiroz da Silva

Estudantes: _____



Desenvolva um texto dissertativo-argumentativo, desenvolvendo seu potencial crítico sobre: **As estruturas do racismo**. É importante levar em consideração o que foi discutido nas últimas aulas, também como o capítulo 5 do livro *Ensinando a transgredir* da filósofa bell hooks, a letra da música *Negro Drama* do grupo de rap nacional Racionais MC's.

RECURSOS NECESSÁRIOS

Data show; Caixa de som; Papel; Reprografia do texto utilizado; Caneta/Lápis; Livro; marcador e quadro branco.

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

A avaliação deverá ser formativa, processual e contínua, visto que os estudantes estarão envolvidos ativamente no processo de aprendizagem, tendo a oportunidade de desenvolver seu intelecto e se tornar um sujeito crítico e autônomo.

Observação: É importante levar em consideração o engajamento nas discussões feitas durante as aulas, visto que, a professora poderá pontuar de acordo com os seus critérios, também como a atividade escrita, observando a contextualização do que foi proposto.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade/ bell hooks**; trad. de Marcelo Brandão Cipoadá. -2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

Racionais MC's - **Negro Drama**. YouTube, 24/11/2012.

4.8 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 8: Moral e sociedade

| |
|--|
| Professor(as): Iranildes Oliveira Delfino |
| Ano/ensino médio: 3º série do ensino médio |
| Período de execução: 6 aulas de 50 minutos cada |

| | |
|----------------------------------|--|
| OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | <ol style="list-style-type: none">1- Compreender as diferenças entre ética e moral.2- Pensar os conceitos de moral fechada e moral aberta em Bergson.3- Utilizar os conceitos apresentados para analisar a realidade concreta. |
|----------------------------------|--|

PROPOSTA METODOLÓGICA ADOTADA: João Luiz Gasparin

ETAPA 1 – PRÁTICA SOCIAL INICIAL DOS ESTUDANTES

Atividade 1.1 – Descobrindo o Conceito (25min)

Na lousa serão escritas as palavras ética e moral, em seguida, pedir-se-á aos alunos que falem sobre o significado das palavras destacadas na lousa, a fim de levantar seus conhecimentos prévios.

***Sugestão:** *Nuvem de palavras no aplicativo (será necessário que todos os alunos tenham celular e acesso à internet).*

Atividade 1.2 - Aprofundando o conceito (25min)

Nas laterais da lousa serão escritas as definições das palavras ética e moral pesquisadas no dicionário de filosofia, propondo uma discussão entre as palavras trazidas por eles e os conceitos filosóficos.

ETAPA 2 - PROBLEMATIZAÇÃO

Atividade 2.1 – Moral: princípios e valores. (25min)

No Datashow, serão apresentadas situações nas quais sobressaem questões morais (reportagens, noticiários, manchetes, etc.) para que os alunos, em grupo, possam refletir e discutir sobre como agiriam nas situações apresentadas.

Links das situações

Situação de caráter: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/05/10/professora-encontracarteira-na-ba-e-devolve-ao-dono-carater-e-o-minimo-que-uma-pessoa-deve-ter.ghtml>

Situação de racismo: https://youtube.com/shorts/lmymLz_t_GA?feature=share

Em seguida, cada grupo discutiria uma das situações hipotéticas abaixo:

Imagine que você encontre uma carteira cheia de dinheiro na rua. O que você faria e porquê?

- a) Guardaria o dinheiro para si mesmo.
- b) Tentaria encontrar o dono da carteira e devolvê-la com todo o dinheiro.
- c) Ficaria com uma parte do dinheiro e devolveria o restante.
- d) Não faria nada e deixaria a carteira onde a encontrou.

Suponha que você seja o único que sabe a resposta de uma pergunta, e seu amigo pede paravocê lhe dar uma dica. O que você faria?

- a) Daria uma dica falsa para prejudicar o desempenho do seu amigo.
- b) Se recusaria a dar qualquer dica e deixaria seu amigo se virar sozinho.
- c) Daria uma dica verdadeira e discutiria sobre o tema para ajudar seu amigo a ter um bom desempenho.
- d) Pediria algo em troca antes de dar uma dica.

Você está em um grupo de trabalho e um dos membros não está contribuindo de forma justa. Como você agiria?

- a) Deixaria o membro do grupo resolver seus próprios problemas.
- b) Faria todo o trabalho sozinho para garantir um bom resultado.
- c) Conversaria com o membro do grupo para entender o motivo de sua falta de contribuição.
- d) Denunciaria o membro do grupo ao professor ou líder do projeto.

Você presencia um colega de escola sendo intimidado por outros alunos. O que você faz?

- a) Ignora a situação e segue seu caminho.
- b) Juntar-se-ia aos alunos que estão intimidando.
- c) Interferiria e defenderia seu colega, oferecendo apoio.
- d) Assistiria a situação de longe sem intervir, mas chamaria um adulto responsável para lidar com a situação.

Atividade 2.2- Quiz- Como você agiria?(25min)

Apresentar a música Anel de Giges, de Fábio Brazza, inspirada na Alegoria Anel de Giges de Platão (não é necessário trazer a obra *A república*, mas é importante mostrar a referência da música ao texto). Cada grupo receberá a cópia da letra da música (fotocopiada), que será reproduzida em uma caixa de som. Após a audição, os alunos responderão às perguntas levantadas na própria música. Neste momento, podem surgir outras questões importantes a serem discutidas para o enriquecimento da discussão.

Anel de Giges

Fábio Brazza

O que você faria se ninguém pudesse te ver?

Se você tivesse o poder de desaparecer

Pra fazer o que quisesse fazer
Será que ainda assim seria quem tanto parece ser?
Pensa bem antes de responder
Se ninguém pudesse te ver
O que será que iria acontecer?
Afinal, você faz o bem porque é bom
Ou por que a moral diz que é o certo a se fazer?
E se eu te dissesse
Que existe um anel que você coloca e desaparece
E se você pudesse tornar o seu sonho possível
E quando quisesse bastava ficar invisível
Se pudesse roubar sem deixar vestígios
Usaria para o próprio regozijo
Ou faria o bem só para ganhar prestígio, hein?
Essa pergunta me aflige
O que você faria se tivesse o anel de Gíges?
Ajudaria algum parente
Ou quem precisa realmente
Soltaria um impostor
Condenaria um inocente
Ou agiria naturalmente como sempre agiu
E fingiria na verdade que esse anel nunca existiu
Viraria um justiceiro, mataria delinquentes
E doaria os seus órgãos para pacientes doentes
Usaria ele somente para fazer coisa boa
Ou daria de presente para uma outra pessoa
Tiraria de quem tem
Pra ajudar quem não tem
Vingar-se-ia do inimigo, martirizaria alguém
Ou será que Maquiavel estava certo ao dizer
Quer destruir um homem? Então lhe dê poder
Será, que se não houvessem leis nem repressão

Ainda assim a justiça iria prevalecer?
Acho que não
Se eu estiver errado me corrige
O que você faria se tivesse o anel de Giges?
E se você acha que o anel de Giges é só uma lenda
Para pra prestar a atenção
O anel da modernidade é o celular na mão
Com o véu da vaidade você é fiel a verdade ou não?
O que você mostra? O que você esconde?
Então me responde, irmão
Os seus defeitos, onde estão?
Quem é você na sua time-line?
Quem é você quando não está online?
O homem é o dono do que cala e escravo do que fala
Já dizia Freud: Cuidado para que esse anel não te endoide
O narciso que antes se via no lago, no espelho
Hoje se vê na tela do seu aparelho
iPhone, Android
A mitologia faz analogia com a natureza humana
E a moral ainda serve como uma espécie de prótese
O dilema é o mesmo de Aristóteles a Sócrates
Notes
Isso é mais que uma hipótese
E o negócio é aparecer, pra parecer
Que você é quem parece ser
Quem é você quando ninguém tá do lado?
De celular desligado
O que você faz com esse poder que lhe foi dado?
Sorria! Você não está sendo filmado

ETAPA 3 - INSTRUMENTALIZAÇÃO

Atividade 3.1 – Moral: obrigação ou liberdade? (30 mim)

Será iniciada a aula refletindo sobre o porquê de agirmos como agimos nas situações propostas no momento anterior. Será por obrigações estabelecidas pela sociedade? Será por motivações individuais? Há influências de grupos? Feitas essas perguntas, serão apresentados os conceitos de moral do filósofo francês Henri Bergson (breve histórico).

***Breve Histórico-** Henri Louis Bergson foi um influente filósofo francês do século XX, nascido em 1859 e falecido em 1941. Segundo Vieillard-Baron (2007), Bergson foi um “aluno superdotado”, do Liceu Fontanes, tendo destaque em grego e latim, e obteve várias premiações em seus estudos. Conhecido por suas contribuições tanto na filosofia, como em outras áreas, como matemática, literatura e metafísica, Bergson ganhou destaque com suas ideias acerca da intuição e sua crítica à concepção mecanicista do universo. A duração é o objeto de estudo de sua filosofia, e também o método intuitivo, adequado à apreensão profunda do real. Podemos dizer que a filosofia bergsoniana apresenta o recurso metodológico dos dualismos. Sua influência estendeu-se para além da filosofia, impactando áreas como a sociologia, literatura, psicologia, antropologia, biologia e até mesmo no cinema.

Em seguida, serão apresentados os fragmentos das duas concepções bergsonianas de moral (trechos retirados do primeiro capítulo da obra “As duas Fontes da moral e da Religião”, 1932), trazendo a moral fechada e a moral aberta na sociedade, buscando abordar a diferença entre elas. Busca-se refletir sobre a possibilidade de uma moral aberta ou em vias de abertura em meio à institucionalização da sociedade fechada.

***Fragmentos do livro *As Duas Fontes da Moral e da Religião* que serão usados:**

“Tudo concorre, todavia, para nos fazer crer que esta regularidade é assimilável à da natureza. Não falo apenas da unanimidade que os homens põem em louvar certos atos e reprovar outros. O que quero dizer é que, até mesmo nos casos em que os

preceitos morais implicados pelos juízos de valor não são observados, se arranja uma maneira de fazer parecer que são. Do mesmo modo que não vemos a doença quando passeamos na rua, não medimos o que podemos haver de moralidade por trás da fachada que a humanidade nos mostra. Demoraria muito a se tornar-se misantropo quem ativesse à observação de outrem. É notando as nossas próprias fraquezas que acabamos por lamentar ou por desprezar o homem. A humanidade da qual nos afastamos então é a que descobrimos no fundo de nós. O mal esconde-se tão bem, o segredo é tão universalmente guardado que cada um de nós é aqui vítima do logro de todos: por mais severamente que pretendemos julgar os outros homens cremo-los, no fundo, melhores do que nós. É sobre esta infeliz ilusão que assenta uma boa parte da vida social.". (BERGSON, 2005 p. 25).

*** Moral Fechada**

"Moral fechada baseia-se na pressão, na superficialidade, pois nela não há renovação tudo è repetitivo e os homens se determinam inteligentemente a deveres e obrigações exercendo uma rotina de hábitos sem se permitir o novo, tal sociedade é calcada numa moral de obrigação que visa preservar e perpetuar os costumes sociais.". (BERGSON, 2005, p.23, 24).

"Essa sociedade é baseada na moral de pressão, definindo-se pela obrigação que visa na conversão dos costumes sociais. Os limites estabelecidos por essa sociedade têm características hierárquicas, na qual a obrigação passa a ser vista como um fator primitivo. Assim, a sociedade que é regida por essa moral, os indivíduos obedecem de forma inconsciente, por hábito. A vida em sociedade requer a obediência às obrigações sociais que rege a vida em sociedade como um todo. Contudo, a moral fechada consiste em obedecer a um conjunto de regras e hábitos já traçados pela sociedade.". (BERGSON, 2005, p. 24).

* Moral Aberta

“Na moral aberta cria uma emoção que conduz os indivíduos para uma nova ação, não causando nenhum constrangimento ou coação, nem padroniza os comportamentos, ela não obriga, ela convoca porque dela brota a certeza de liberdade, no qual podemos seguir de acordo as nossas vontades, criando caminhos. Para Bergson os homens desta moral são caracterizados pela liberdade de criação, são homens excepcionais de caráter elevados, são heróis e santos, são eles que formam a moral aberta, ou melhor, a moral absoluta, como ressalta o autor. Os grandes homens desta moral nada querem por sua generosidade e amor por aqueles que o segue e o rodeiam.”. (BERGSON, 1978, p. 28).

Atividade 3.2- Minhas atitudes (20 mim)

Será o momento dos alunos refletirem sobre suas atitudes em sociedade, partido das concepções de Moral aberta e Moral fechada em Bergson.

Os alunos irão se reunir em grupos para pensar a concepção de moralidade, percebendo os seus comportamentos em instituições sociais (família, igrejas, escolas, trabalho e Estado), trazendo as obrigações impostas por essas instituições que os levam a adquirir hábitos de ter mais hábitos, entendendo que esse fundamento da moral fechada.

Exemplos de questionamentos para desenvolver o debate:

Você costuma questionar regras e princípios estabelecidos na sociedade?

Por que obedecemos às regras sem questionar?

O que é um hábito?

Por que você obedece a uma imposição da sociedade?

Você se sente livre para fazer o que quer?

Você considera a nossa sociedade flexível ou estática?

ETAPA 4 CATARSE

Atividade 4.1 – Minhas ações em sociedade (50min)

Com base no que foi discutido até o momento, os alunos serão convidados a produzir uma crônica com reflexões morais. Ficarà por conta de cada aluno criar uma situação hipotética do contexto escolar. Será pedido que os alunos tragam na aula seguinte manchetes e reportagens de jornais sobre ações e atitudes que apontem para questões morais.

Atividade 4.2- Apresentação das crônicas (50min)

Nesta aula terão início as apresentação das crônicas e serão feitas as possíveis correções coma contribuição dos próprios alunos. Em seguida, com a ajuda do/a professor/a serão organizadas as apresentações para a exposição.

ETAPA 5 PRÁTICA SOCIAL RESSIGNIFICADA

Atividade 5.1- Refletindo valores e princípios

*** Combinar com a escola e com os demais professores para ser um turno todo**

Na escola será montada uma sala temática sobre Moral e Sociedade, em que os alunos da turma irão expor as crônicas, enquetes sobre atitudes no ambiente escolar, sobre a postura da comunidade escolar frente a determinadas situações. Serão expostas imagens (trazidas pelos alunos) e reportagens sobre atitudes sociais que exigem uma postura da comunidade escolar. A sala temática terá o objetivo de reflexão de posturas, ações e atitudes da comunidade escolar. Ficarà aberta durante um turno para que eles possam opinar sobre as situações hipotéticas e contemplar as crônicas expostas.

RECURSOS NECESSÁRIOS

Nesta Sequência Didática serão utilizados os seguintes recursos: Lousa; Pincel de quadro branco; Projetor de multimídia; Caixa de som; Notebook; Textos e atividades fotocopiadas.

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada no decorrer das atividades, analisando as contribuições e intervenções dos alunos nas aulas. Percebendo se houve a apropriação dos conceitos nas exposições das aulas e se houve mudanças em suas posturas com o levantamento e a discussão do tema, superando ideias do senso comum para uma dimensão filosófica.

- * Discussão em grupo sobre a música Anel de Giges;
- * Construção da crônica e apresentação na exposição sobre as ações morais em sociedade;

REFERÊNCIAS

BERGSON, Henri. **As Duas Fontes da Moral e da Religião**. Coimbra: Almedina, 2005.

JAPIASSÚ, Hilton, **Dicionário básico de filosofia**. 4.ed. atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

PLATÃO. **A República** (Coleção os pensadores). São Paulo: Ed. Nova Cultural, 2004.

Link de acesso às notícias e músicas:

<https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/05/10/professora-encontra-carteira-na-ba-e-devolve-ao-dono-carater-e-o-minimo-que-uma-pessoa-deve-ter.ghtml>
acesso em 17/05/2023

https://youtube.com/shorts/lmymLz_t_GA?feature=share acesso em 19/05/2023

Anel de Giges - Fabio Brazza - VAGALUME acesso em 16/05/2023.

4.9 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 9: O perspectivismo ameríndio e suas contribuições para o reconhecimento da diversidade entre nós

| |
|--|
| Professor(as): Ludimila de Araújo Pereira |
| Ano/ensino médio: 2º |
| Período de execução: 7 aulas |

| | |
|----------------------------------|--|
| OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM | OBJ 1. Refletir sobre a diversidade presente na nossa sociedade. OBJ 2- Compreender o conceito de perspectivismo ameríndio. OBJ3 – Pensar a intolerância à diversidade presente em nosso mundo a partir do perspectivismo ameríndio. |
|----------------------------------|--|

PROPOSTA METODOLÓGICA: João Luiz Gasparin

ETAPA 1 – PRÁTICA SOCIAL INICIAL DOS ESTUDANTES

Atividade 1.1 – Mapeamento dos saberes sobre a diversidade.

1ª Parte

Duração: 50 minutos

Nesta parte da etapa, siga os seguintes passos:

No quadro branco, construa com os alunos um mosaico sobre o entendimento deles do que seja a Diversidade. Para tanto, siga os seguintes passos:

- No centro do quadro escreva a palavra Diversidade.
- Peça que cada estudante contribua com uma palavra que para ele se relaciona com a Diversidade. Essa palavra, por sua vez, deverá ser ligada a palavra Diversidade escrita no quadro.

- Simultaneamente, em conjunto com os demais estudantes, discuta se a palavra sugerida tem realmente relação com a Diversidade, argumentando contra ou a favor da permanência da palavra no quadro.

Como atividade para casa, peça ao estudante que realize uma pesquisa sobre o conceito de Diversidade.

ETAPA 2 - PROBLEMATIZAÇÃO

Avaliação

Durante esta etapa, o estudante será avaliado da seguinte forma: Pesquisa sobre o significado de Diversidade

Atividade 2.1 – Pensando a partir do Diverso a nós

1ª Parte

Duração: 25 minutos

Para realização desta etapa, siga os seguintes passos:

Coloque os estudantes separados em pequenos grupos para lerem o conto indígena “Como nossos pais recriaram o povo Paiter Suruí” de Daniel Mundukuru, que narra como o pai criador fez para recriar a humanidade depois que todos os povos foram devorados por onças. No conto, os animais que ajudam o pai criador a recriar os povos possuem comportamento, pensamento e linguagem humanas. Esse fato, dá pistas de como funciona a cosmo percepção indígena em relação a todos os seres que compõem o universo.

Em seguida, promova um debate sobre os pontos que tenham chamado a atenção dos discentes, visto que é uma cosmovisão distante da realidade que eles, majoritariamente, estão habituados.

2ª Parte

Duração: 25 minutos

No segundo momento desta etapa, tomando como fio condutor o conto e a pesquisa sobre a diversidade, coloque as seguintes questões para os estudantes:

- O conto narra uma história que é real ou mítica para os indígenas?
- Para vocês, por que no conto os animais se comportam como humanos?
- O que é humanidade?
- A diversidade é algo intrínseco a humanidade?
- Existe um ponto de vista que é superior a outro em relação ao mundo e a vida em sociedade?
- Existem justificativas para que a minha perspectiva de mundo sobreponha a do meu colega?

Avaliação

Durante esta etapa, o estudante será avaliado da seguinte forma: Leitura e participação na discussão.

ETAPA 3 – INSTRUMENTALIZAÇÃO

Atividade 3.1 – O perspectivismo ameríndio no pensamento de Eduardo Viveiros de Castro.

Duração: duas aulas.

1ª Parte

Duração: 50 minutos

Na primeira parte desta etapa, siga os seguintes passos:

Junto aos estudantes, faça a leitura do fragmento de texto abaixo:

“Para entendermos o perspectivismo ameríndio, precisamos começar pela estrutura

dos mitos ameríndios (os povos originários americanos), com suas narrativas (cosmologias) de um tempo em as múltiplas entidades do cosmo compartilhavam uma espécie de condição humana indistinta e que, por essa condição, eram capazes de comunicação entre si. Esses mitos também descreviam um momento em que essa condição humana geral é quebrada e as espécies são separadas, isto é, homens, animais, vegetais, espíritos e demais seres assumem os diferentes corpos que até hoje habitam. Contudo, esse momento inicial de uma condição humana estendida não foi totalmente esquecido, sendo a caça e a prática xamânica momentos exemplares onde essa humanidade compartilhada volta a ser percebida, posto que nessas práticas seria possível uma retomada daquele estado humano ancestral, e, portanto, a recuperação da alma dos animais, dos objetos, dos espíritos e dos demais seres.

É nesse ponto que começa o trabalho do perspectivismo propriamente dito, uma vez que a aparência não humana desses seres, não passaria de uma capa ou pele que esconderia o fundo humano comum. O corpo e a pele, nesses casos, determinavam um ponto de vista particular. Assim, ao contrário de uma separação entre uma essência humana exterior e uma forma externa não-humana (de bicho, de artefato, de espírito, etc.), essas cosmologias ameríndias pressupõe uma postura de relações radicalmente diferente das relações clássicas: ainda que vistos pelos humanos como animais, esses animais e demais seres se veem como humanos, vivendo sob condições semelhantes às humanas; isto quer dizer, em última instância, que eles possuem uma vida social tal qual os habitantes das aldeias ameríndias. Por vezes, eles veem no humano um inimigo, por outras, os percebem como predadores. Dessa forma, se a humanidade é aquela condição reflexiva de um sujeito sobre si mesmo, a animalidade é nada mais que um atributo de um corpo visto sob a perspectiva externa.

Essa mudança de perspectiva é profunda: trata-se de uma mudança ontológica, que implica em uma inversão da relação entre cultura e corpo tal como a operamos nas sociedades ocidentais. A oposição entre multinaturalismo (diferentes corpos que compartilham uma condição humana e cultural comum) e multiculturalismo (um mesmo corpo e realidade considerados por diferentes pontos culturais) é posta de cabeça pra baixo. É essa inversão que acarreta uma situação relacional transformada, isto é, que leva propriamente ao perspectivismo, já que a ordem do mundo é tomada

em relação a um ser específico (homem, onça, árvore, etc.), e não mais em termos de seu caráter universal. Na verdade, a própria relação entre universal e particular, cultura e natureza perde o sentido, já que do modo que a conhecemos, elas respondem aos nossos padrões de ordenamento da realidade que, como vimos, são diferentes daqueles dos povos ameríndios. Por fim, o multiculturalismo, considerada essa mudança, implica no relativismo, pois não se trata de uma mera elaboração cultural, mas como dito, dos próprios seres e corpos que são tomados como perspectiva referencial.”.

Adaptado de: <https://www.infoescola.com/filosofia/perspectivismo/> em 21 de maio de 2023.

Logo após promova uma discussão sobre o texto, passando pelos principais problemas expostos.

Como atividade para casa, solicite que os estudantes pesquisem notícias de jornais sobre intolerância a diversidade e levem na aula seguinte.

2ª Parte

Duração: 50 minutos.

Na segunda parte desta etapa, siga os seguintes passos:

Escreva o fragmento abaixo - retirado do texto *Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena*, de Eduardo Viveiros de Castro - num quadro em branco ou projete utilizando um DataShow:

“Vendo-nos como não-humanos, é a si mesmos que os animais e espíritos vêm como humanos. Eles se apreendem como, ou se tornam, antropomorfos quando estão em suas próprias casas ou aldeias, e experimentam seus próprios hábitos e características sob a espécie da cultura: vêm seu alimento como alimento humano (os jaguares vêm o sangue como cauim, os mortos vêm os grilos como peixes, os

urubus vêm os vermes da carne podre como peixe assado etc.), seus atributos corporais (pelagem, plumas, garras, bicos etc.) como adornos ou instrumentos culturais, seu sistema social como organizado identicamente às instituições humanas (com chefes, xamãs, ritos, regras de casamento, etc.).". (VIVEIROS, p. 3, 2004).

Em seguida, realize um exercício de exegese juntamente com os estudantes.

Como atividade para casa, solicite ao estudante que anote as palavras do texto que desconhecem o significado e elabore um glossário com entrega na próxima aula.

3ª Parte

Duração: 50 minutos.

Neste momento da etapa, seguiremos os seguintes passos:

- Resgataremos as notícias de jornais, que foram previamente solicitadas, a respeito da intolerância praticada a diversidade presente em nossa sociedade, geralmente, orientada às minorias.

- Em seguida, utilizando o celular, os estudantes deverão realizar uma pesquisa para saber se a intolerância noticiada se configura como crime e qual lei assegura a punição para quem a comete.

- A partir disso, proponha uma análise das notícias de jornais e os efeitos dessas leis.

Avaliação

Durante esta etapa, o estudante será avaliado da seguinte forma:

Elaboração de glossário

Pesquisa de notícias e análise das leis

ETAPA 4 - CATARSE

Atividade 4.1 – Diversidade e Perspectivismo ameríndio: qual a relação?

1ª Parte

Duração: 20 minutos

Nesta parte da etapa, siga os seguintes passos:

Assim como na primeira etapa, elabore um mosaico no quadro, dessa vez verificando quais as mudanças ocorreram em relação ao entendimento dos alunos em relação a Diversidade, conforme forem escolhendo as palavras que se relacionem a ela.

2ª Parte

Duração: 30 minutos

Nesta parte da etapa, siga os seguintes passos:

Proponha a elaboração de uma resenha sobre Diversidade e Perspectivismo ameríndio.

Avaliação:

Durante esta etapa, o estudante será avaliado da seguinte forma: Elaboração de resenha sobre a relação entre diversidade e perspectivismo ameríndio.

ETAPA 5 – PRÁTICA SOCIAL RESSIGNIFICADA

Atividade 5.1 – O valor da Diversidade entre nós

Apresentação para a escola de peça teatral sobre uma situação de intolerância a diversidade e suas nuances, com roteiro e produção organizada pelos próprios estudantes.

Exposição com fotos dos estudantes, valorizando a diversidade presente na escola.

RECURSOS NECESSÁRIOS

Papel, caneta e lápis.

Computador, celular e impressora.

Figurino para peça.

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO

Apresentação para a escola de peça teatral sobre uma situação de intolerância à diversidade e suas nuances, com roteiro e produção organizada pelos próprios estudantes.

Elaboração de resenha sobre o conceito de perspectivismo ameríndio e sua recriação para atender as nossas demandas sociais.

Exposição com fotos dos estudantes, valorizando a diversidade presente na escola.

Pesquisa sobre a Diversidade.

Leitura e participação na discussão.

Elaboração de glossário.

Pesquisa de notícias e análise das leis.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. **O que nos faz pensar**. Rio de Janeiro/ RJ, n0 18, setembro de 2004, p. 226 – 254.

PICELLI, Pedro. **Revista Alteridade**. Montes Claros/MG, v. 2, n. 1, p.53-63, maio/2016.

LIMA, Tânia Stolze. O dois e seu múltiplo: reflexões sobre o perspectivismo em uma cosmologia tupi. **MANA**. Rio de Janeiro/ RJ, 2(2):21-47, outubro de 1996.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para construção deste guia, ocupamo-nos, inicialmente, em identificar metodologias produzidas para o ensino de filosofia e, para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos:–mapear escolas/professores ativos no ensino de filosofia, identificar os aspectos metodológicos nas legislações vigentes, estudar as estratégias metodológicas de autores que se debruçaram sobre as condições e possibilidades deste ensino, produzir, revisar e adequar as sequências didáticas produzidas no âmbito da disciplina Filosofia do ensino de filosofia, ministrado no Mestrado Profissional de Filosofia (PROF-FILO).

Dentre as literaturas estudadas, aquelas que apresentaram estratégias metodológicas sistematizadas são: 1) “Uma introdução ao ensino da filosofia”, de Guillermo Obiols (2002); 2) “O ensino de filosofia como problema filosófico”, de Alejandro Cerletti (2008); 3) “Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio”, de Silvio Gallo (2012); 4) “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, de João Luiz Gasparin (2012); 5) “Ensinar filosofia: um livro para professores”, de Renata Lima Aspis e Silvio Gallo (2009); 6) “Filosofia em sala de aula”, de Lídia Maria Rodrigo (2021); 7) “Proposta de trabalho e ensino de filosofia: especificidade das habilidades; eixos temático-históricos e transversalidade”, de Sérgio Adas (2015) e 8) “Ensino de filosofia no ensino médio”, de Evandro Ghedin (2009).

De modo geral, estas obras oferecem metodologias sistematizadas, com graus variados de complexidade, com descrição de etapas que se enlaçam, enumeradas, incluindo, em algumas delas, um momento em que há (re)criação da última etapa (geralmente, aquela que consiste na verificação do nível de captação do conteúdo). A estas, demos o nome de sistêmica, as que nossa pesquisa se propôs a buscar. Contudo, salientamos que nenhuma das literaturas até aqui estudadas é ausente de estratégias didáticas. Há as que chamamos de operacionais, que se dedicam a desenvolver as atividades com foco nas competências e habilidades a serem desenvolvidas, e a informal, ou *in loco*, que descreve uma concepção didática geral, enquanto se propõe a observar o perfil do estudante, a concepção de filosofia

que possui o docente e aspectos gerais da instituição de ensino, para montar sua metodologia, sobretudo, observando a perspectiva comportamental dos envolvidos.

A partir destas informações, o que este guia pretende é potencializar a atividade docente, na medida em que reflete sobre "como" ensinar, promovendo a discussão sobre o ensino de filosofia no nível médio, através da produção de sequências didáticas em consonância com as legislações vigentes e com a mais recente literatura produzida, contribuindo para um ensino de filosofia organizado, incluindo condições para seu desenvolvimento. Justificamos nossa escolha pelo desenvolvimento da sequência didática na medida em que: atende a variadas estratégias didáticas e metodológicas, de acordo com as categorias apontadas por nossa pesquisa, e é um instrumento efetivo de planificação das intenções de ensino.

Portanto, existem diversas formas de identificação de metodologia de ensino, o destaque dado à ordem mencionada pelo autor foi uma opção didática adotada no contexto da disciplina Filosofia do Ensino de Filosofia para que os estudantes produzissem uma sequência didática estruturada de acordo com o estabelecido pelo autor estudado, com respeito às especificidades metodológicas apresentadas em cada proposta e que incidem na delimitação do tema a ser trabalhado, na construção dos objetivos de execução da atividade, nas etapas alinhadas com as propostas dos autores, na escolha dos recursos didáticos a serem utilizados, que, como já sinalizamos, os trabalhos apresentados apontam para uma perspectiva interdisciplinar para o ensino de filosofia, e, por fim, no esforço de desenhar propostas avaliativas igualmente sintonizadas com o desenho metodológico estabelecido pelo autor selecionado.

A partir deste guia, o professor poderá analisar de que modo as metodologias aqui produzidas sob a forma de sequências didáticas, a partir da literatura estudada, contribuem para sua prática docente. Vale lembrar, que esse recurso, cujo resultado foi metodologicamente organizado para auxiliar o professor de filosofia na mediação/facilitação da aprendizagem de seus educandos, tornando a filosofia acessível, dinâmica, pertinente, não ignora a autonomia e o perfil de cada professor, é editável e deve observar os sujeitos envolvidos a partir da experiência de sala de aula, e, portanto, na coletividade, incluindo-se aí a perspectiva da instituição de ensino, mas sem perder de vista a essência filosófica nos mais variados temas.

REFERÊNCIAS

- ADAS, Sérgio. **Propostas de Trabalho e Ensino de Filosofia**: especificidade das Habilidades, Eixos Temático-históricos e Transversais. 1 ed. Moderna, 2015.
- ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. **Ensinar Filosofia**: um livro para Professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 3 jan. 2021.
- BRASIL. **Documento Curricular Referencial da Bahia**. Brasília: Gov., 2022. Disponível em: <http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/DCRB-09_08_22_COM-MATRIZES.pdf> Acesso em: 30 jan. 2024.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB nº 9.394]**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2021.
- BRASIL. **Parecer CNE [CEB nº 38/2006]**. Brasília: Presidência da República, 2006.b. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb03806.pdf?query=Sociologia> Acesso em: 30 jan. 2023.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais [PCNs]**: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <<https://acesse.dev/ZWgPs>> Acesso em: 22 Mar. 2024.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2006.a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf> Acesso em: 30 jan. 2024.
- CERLETTI, Alejandro. **La enseñanza de la filosofía como problema filosófico**. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.
- GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas: Papirus, 2012.
- GASPARIN, Joao Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- GHEDIN, Evandro. **Ensino de filosofia no ensino médio**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

KOHAN, Walter. **Infância: entre Educação e Filosofia**. 1 ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Sammus Editorial LTDA, 1990.

OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

PEREIRA, Ana Carolina Reis. Qual o lugar da filosofia no novo ensino médio? In: FERREIRA, Rafael dos Reis; VICENTE, José João Neves Barbosa; PEREIRA, Ana Carolina Reis. (Orgs.). **Discussões filosóficas II**. 1 ed. Goiânia: Alta Performance, 2023, v. 1, p. 8-35.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula: Teoria e Prática para o Ensino Médio**. 1 ed. Autores Associados, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

