



## A produção educacional no campo do ensino de filosofia: lugares, sentidos e limites

*Felipe Gonçalves Pinto\**

*Taís Silva Pereira\*\**

**Resumo:** O artigo analisa a produção educacional voltada para o ensino de filosofia, no âmbito da educação básica. Com a consolidação da filosofia em espaços formais de ensino-aprendizagem entre os anos de 2008 e 2017, fruto da obrigatoriedade da disciplina no ensino médio brasileiro, observou-se a ampliação de materiais formativos. Este fenômeno, potencializado pela abertura de programas profissionais voltados para o ensino de filosofia, traz à tona a possibilidade de examinar as produções à luz de uma discussão mais ampliada sobre o estatuto do ensino de filosofia como campo de conhecimento. Com efeito, dois elementos se apresentam promissores para o caminho desta investigação. O primeiro diz respeito à produção técnica e tecnológica da área para o ensino de filosofia e a divulgação filosófica, bem como seus impactos reais e potenciais tanto para a educação básica quanto para a área de Filosofia. O segundo aponta para as possibilidades e limites da produção e compartilhamento de produtos e processos realizados por docentes em diferentes espaços formativos enquanto objetos de investigação filosófica. Assim, se identificará elementos, processos e tensionamentos presentes na formação deste campo de conhecimento de modo a contribuir para o seu dimensionamento por meio da análise de seus lugares, sentidos e limites.

**Palavras-chave** Ensino de Filosofia; Produtos Educacionais; Educação Básica

---

\* Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente em Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). E-mail: [felipe.pinto@cefet-rj.br](mailto:felipe.pinto@cefet-rj.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3155279910416854>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2775-2857>.

\*\* Doutora em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente em Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ). E-mail: [tais.pereira@cefet-rj.br](mailto:tais.pereira@cefet-rj.br). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6365788917912925>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9618-5801>.

### **Educational production in the field of teaching philosophy: places, meanings and limits**

**Abstract:** The article analyses the educational production in the field of primary and secondary education aimed at philosophy teaching. In virtue of the Philosophy became compulsory discipline in the Brazilian high school between the years 2008 and 2017, the expansion of learning materials it was observed. This phenomenon, enhanced by the opening professional programs of teaching Philosophy, brings up the possibility of examining the production in the light of a broader discussion about the status of teaching Philosophy as a field of knowledge. In effect, two elements are promising for this investigation. The first concerns the technical and technological production of the teaching Philosophy and philosophical divulgation, as well as its real and potential impacts both for primary and secondary education, and for the area of Philosophy. The second points to the possibilities and limits of production and sharing of products and processes carried out by teachers in different formative spaces as subjects of philosophical investigation. Thereby elements, processes and tensions present in the shape of this field of knowledge will be identified in order to contribute its dimensioning through the analysis of its places, meanings and limits.

**Key-words:** Teaching Philosophy; Educational Products; Primary and Secondary Education

### **La producción educativa en el campo de la enseñanza de la filosofía: lugares, sentidos y límites**

**Resumen:** El artículo busca reflexionar sobre la producción educativa dirigida a la enseñanza de la filosofía, especialmente en el contexto de la educación básica. Con la consolidación del lugar de la filosofía en los espacios formales de enseñanza-aprendizaje entre 2008 y 2017, como resultado de la obligatoriedad de la materia en la enseñanza media brasileña, hubo una expansión de los materiales de formación para el área: ya sea el aumento de obras distribuidos por el PNLD, ya sean iniciativas locales de los docentes en el uso de recursos y procesos alternativos a los manuales tradicionales, con miras a la práctica filosófica en las clases. Este fenómeno, potenciado por la apertura de programas profesionales destinados a la enseñanza de la filosofía, plantea la posibilidad de examinar las producciones a la luz de una

discusión más amplia sobre el estatuto de la enseñanza de la filosofía como campo de conocimiento. De hecho, dos elementos son prometedores para el camino de esta investigación. El primero se refiere a la producción técnica y tecnológica del área para la enseñanza de la filosofía y la divulgación filosófica, así como sus impactos reales y potenciales tanto para la educación básica como para el área de Filosofía. El segundo apunta a las posibilidades y límites de la producción y puesta en común de productos y procesos realizados por profesores en diferentes espacios de formación como objetos de investigación filosófica. Así, buscaremos identificar elementos, procesos y tensiones presentes en la formación de este campo del saber para contribuir a su dimensionamiento a través del análisis de sus lugares, significados y límites.

**Palabras-llaves:** Enseñaza de Filosofía; Productos Educativos; Educación Básica

## Considerações iniciais

Quando se tematiza a produção educacional, especialmente na educação básica, a primeira ocorrência verificada é o livro didático. Não à toa, uma vez que ele faz parte do próprio percurso de massificação escolar e da universalização do ensino no país. Sua existência gira em torno da atividade docente: sua comercialização depende em maior ou menor grau da escolha do conteúdo e das metodologias de ensino, feita pelo professor, diferindo-se, portanto, de outros gêneros de livro. Em geral, ele destina-se a um público discente em um momento específico de formação. É uma produção que depende da escolarização.

A presença da filosofia como disciplina escolar em diferentes períodos, de forma intermitente, é acompanhada também pela produção de manuais e livros voltados para seu ensino, sobretudo com sua obrigatoriedade entre os anos de 2008 e 2017 nos currículos do ensino médio. A exigência do ensino de filosofia nos processos formais de ensino-aprendizagem impactou não apenas a produção de obras presentes nas edições do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), direcionadas a

estudantes e professores. Antes, ela também deu visibilidade a outras produções e processos educacionais já realizados por professores, seja para complementar conteúdos e metodologias à luz do livro didático, seja para propor outros recursos de ensino-aprendizagem que ultrapassam esse tipo de material textual. Institucionalmente, tal visibilidade foi promovida por duas iniciativas nos últimos anos. A primeira se deu por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ao estreitar a relação entre universidade e educação básica por meio da atuação de licenciandos que puderam aliar teoria e prática no cotidiano das escolas com o intuito de valorizar o magistério de forma reflexiva. A segunda foi a criação e consolidação dos mestrados profissionais – PPFEN do CEFET/RJ e o mestrado em rede do PROF-FILO – que, alocados na área de filosofia, impulsionaram a pesquisa, produção e avaliação acadêmicas, de caráter filosófico, de atividades realizadas por docentes em espaços formais e não formais de ensino-aprendizagem.

A despeito das recentes políticas educacionais que comprometeram a presença efetiva da disciplina de filosofia nas escolas de ensino médio, o contexto exposto possibilita examinar as produções educacionais para além do livro didático, à luz de uma discussão mais ampliada sobre o estatuto do ensino de filosofia como campo de conhecimento. Neste sentido, dois caminhos parecem promissores para uma investigação a este respeito, a saber: (1) a Produção Técnica e Tecnológica (PTT) da área para o ensino de filosofia e a divulgação filosófica e (2) a produção e compartilhamento de produtos e processos realizados por docentes em diferentes espaços formativos enquanto objetos de investigação filosófica. Por um lado, o sistema de avaliação de PTT dos programas de pós-graduação implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) deve induzir a ampliação, em quantidade e qualidade, da pesquisa sobre a produção educacional para o ensino e a divulgação filosófica. Por outro, as produções educacionais defendidas nos mestrados profissionais citados apontam para a viabilidade de compartilhamento de produtos e processos desenvolvidos por docentes da educação básica. Assim, com base nestas duas frentes de investigação, se buscará identificar

elementos, processos e tensionamentos presentes na formação do ensino de filosofia como campo do conhecimento de modo a contribuir para o seu dimensionamento por meio da análise de seus lugares, sentidos e limites.

## **Produtos educacionais de Filosofia**

Embora os produtos educacionais façam parte da atividade docente na educação básica – uma vez que a preparação de aulas supõe a busca e elaboração de materiais adequados à prática pedagógica, específica em diferentes escolas e públicos –, a sua sistematização e pesquisa vem se consolidando com os mestrados profissionais, sobretudo aqueles vinculados às áreas de Educação e Ensino. Devido à própria natureza desses programas, cuja investigação pretende associar intimamente pesquisa e prática vivida no âmbito da profissão docente, os TCCs são concebidos como forma de intervenção no processo formativo e de ensino-aprendizagem. Seu horizonte, portanto, tem finalidades e intencionalidades plurais a depender da atuação profissional: seja o aperfeiçoamento metodológico de atividades já realizadas em sala de aula, seja a elaboração de atividades e processos para a abordagem de um tema/conteúdo, seja ainda articulando propostas interdisciplinares de atuação diante de um fenômeno próprio do espaço formativo em questão.

Em 2018, foi criado um Grupo de Trabalho na CAPES com a finalidade de elaborar proposta de classificação da Produção Técnica e Tecnológica a partir dos resultados alcançados pelo GT 06 CAPES (2015/2016), que compilou 62 tipos de produção técnica divididos em 4 eixos: produtos e processos; formação; divulgação da produção; e, por fim, serviços técnicos (CAPES, 2019, p.11). Em 2019, o GT de Produção Técnica elaborou relatório em que elenca 21 tipos de PTTs. Seguindo recomendação do relatório, cada área selecionou até 10 tipos de produto que seriam relevantes para a avaliação da produção dos programas. A área de Filosofia enumerou como relevantes os seguintes tipos: 1. Material didático; 2. Curso de formação profissional; 3. Evento organizado; 4. Produto

bibliográfico (apenas para os PPGs que oferecem cursos de mestrado profissional); 5. Produto de editoração; 6. Produto de comunicação; 7. Acervo; 8. Produto de editoração; 9. Tecnologia social; 10. Tradução.

Embora o material didático seja um tipo de PTT de aderência mais evidente ao campo do ensino de filosofia, os demais tipos não são menos importantes para o amadurecimento e a consolidação do ensino e da área de Filosofia. Chamamos produtos educacionais aos PTTs, situados em todo esse amplo espectro de tipos selecionados, que sejam diretamente voltados ao ensino e à divulgação da filosofia no âmbito da educação, formal e não-formal, e da comunicação social. Entendemos que a categoria “produto educacional” oferece mediação capaz de compreender uma gama de produções de natureza técnica e tecnológica que são voltadas para o ensino e a divulgação filosófica, não se confundindo com a categoria geral de PTT nem se reduzindo ao tipo “material didático”.

A produção de materiais didáticos de filosofia no Brasil não é novidade. No entanto, nas primeiras décadas deste século essa produção atravessou momentos singulares e cenários cambiantes que merecem ser recordados e revisitados em vista dos desafios de reconstrução da educação básica no país que parecem estar postos para nós nos próximos anos. À obrigatoriedade legal da disciplina de Filosofia no currículo dos cursos de ensino médio de todo o Brasil seguiu-se, coerentemente, a inclusão de livros didáticos de Filosofia no PNLD em 2009. A expectativa era de uma significativa ampliação do número de exemplares produzidos, bem como do leque de títulos comercializados. Paralelamente ao programa nacional, algumas secretarias estaduais de educação implementaram a produção educacional em políticas públicas que contemplavam a formação continuada dos docentes. Nesse sentido, merecem destaque as ações da Secretaria de Educação do Estado do Paraná que, mesmo antes da lei da obrigatoriedade, já contava com a disciplina na grade curricular dos cursos de nível médio, tendo publicado um livro didático de Filosofia ainda em 2006 e uma antologia de textos filosóficos em 2009, além do célebre projeto

Folhas, implementado na gestão 2003-2006 do governo do Estado do Paraná e mantido ativo até o fim da gestão 2007-2010<sup>1</sup>.

Na década seguinte, a produção educacional conjugada à formação inicial e continuada de professores foi impulsionada pelos primeiros projetos de filosofia no âmbito do PIBID (CAPES). O Programa possibilitou que estudantes que vinham cursando a licenciatura em Filosofia acompanhassem o trabalho de docentes em escolas da educação básica, desenvolvendo projetos de ensino, pesquisa e extensão, sob a supervisão daqueles professores e coordenação de docentes do curso de Licenciatura. E que projetos foram esses? Projetos de participação e colaboração junto às experiências escolares de ensino de filosofia, nos quais as pessoas que cursavam a licenciatura em parceria com aquelas que formavam professores de filosofia e com as que ensinavam filosofia em escolas da educação básica, promoveram oficinas, eventos, grupos de estudo ou de leitura, cineclubes e outras atividades escolares, além de criarem jogos, sequências didáticas, filmes, podcasts, websites. Geralmente relatada em artigo ou capítulo de livro dedicado à apresentação dos resultados do Programa, embora ainda carente de sistematização, essa produção a que se dedicaram os projetos PIBID de Filosofia resultou no que chamamos de produtos educacionais.

Novo aporte à produção educacional da área veio a se materializar a partir da criação dos mestrados profissionais em Filosofia. O PPFEN, que teve sua primeira turma no ano de 2015, buscou objetivar sua natureza profissional com a exigência de apresentação, por parte dos mestrandos, de TCC composto necessariamente por dissertação e produto didático. A decisão por incluir no regulamento do curso isso que chamávamos de “produto didático” resultou de uma longa discussão que se iniciou nas reuniões de colegiado do curso de especialização em Filosofia e Ensino, ofertado pelo CEFET/RJ entre 2012 e 2015. Foi a partir dessa experiência de *lato sensu* que foi gestada a proposta de abertura do curso de mestrado

---

<sup>1</sup> Ainda acessível na internet, o portal do Projeto Folhas (PORTAL EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ, 2003) conta com 24 publicações de Filosofia, contemplando os seguintes campos filosóficos: Ética, Filosofia da Ciência, Filosofia Política, Mito e Filosofia, Teoria do Conhecimento.

profissional, e a discussão sobre o “produto didático” se estendeu como um dos eixos centrais do PPFEN, desdobrando-se em disciplinas, eventos, projetos de pesquisa e de extensão.

O PROF-FILO, por sua vez, teve suas primeiras turmas em 2017. O regulamento do curso estabelece como TCC uma dissertação que verse

sobre um processo planejado e implementado pelo aluno no contexto de sua prática docente como professor de Filosofia, com o objetivo de alcançar resultados e suscitar discussões que motivem outras intervenções similares em favor da expansão e da melhoria do ensino de Filosofia (PROF-FILO, s.d., Art. 46).

Embora não indique elaboração de produto didático ou educacional, o regulamento do PROF-FILO avança em sentido similar ao do PPFEN. A natureza profissional, didática e filosófica, do curso explicita-se na expectativa de que se desenvolva uma pesquisa sobre processo educacional “planejado e implementado pelo aluno no contexto de sua prática docente” (PROF-FILO, s.d., Art. 46).

Os diferentes caminhos possíveis nas pesquisas empreendidas também guardam em si concepções explícitas ou implícitas acerca do ensinar e do aprender, da formação escolar. De alguma forma, espera-se que o produto educacional materialize as decisões teóricas de referência nos TCCs, requerendo uma concepção não instrumental desta materialização, cuja definição aponte para as múltiplas possibilidades da atividade docente. Neste sentido, pode se compreender a produção educacional:

não apenas como um objeto (texto, multimídia, audiovisual ou qualquer outro) que proporciona informação, mas sim, em *determinado* contexto, algo que facilita ou apoia o desenvolvimento de uma *experiência de aprendizado*, isto é, uma experiência de mudança em algum sentido: conceitual ou perceptivo,



axiológico ou afetivo, de habilidades, atitudes, etc. (Kaplún, 2003, p. 46, grifos nossos).

A “experiência de aprendizado”, vale dizer, não é controlada por aquele que inicia a mediação com o produto educacional – em geral, o professor. Antes, ela é constitutiva de uma dinâmica mais complexa, tal como a que Larrosa (2016, p. 18) denomina de experiência como acontecimento em contraposição à informação e mesmo conhecimento no sentido de acúmulo e sistematização de informações adquiridas. Ao seguir sua trilha argumentativa, a experiência como algo que nos acontece requer uma receptividade, uma disponibilidade. A experiência de aprendizado é “experiência de mudança”, na medida em que contribui para interromper um determinado estado de coisas. Em outras palavras, é uma abertura à transformação. O alcance da mudança talvez nunca possa ser aferido com precisão. A provocação desta abertura pode ser iniciada, mediada, mas não finalizada completamente porque o tempo do processo educativo ultrapassa os limites da hora/aula e finalização do bimestre/trimestre. Por isso, a produção educacional é a materialização sobretudo de um gesto do acontecer, que afeta (certamente, de modos e graus distintos) tanto o docente quanto o discente. Isto significa, acompanhando Paiva e Vargas (2017, p. 90) que “é preciso olhar também para o público ao qual se destina o material, tendo clareza de que os indivíduos farão suas leituras e análises de forma individual ou em grupo e poderão tomar suas decisões baseadas em diversos outros fatores e não apenas na informação recebida pelo material educativo”.

Uma vez que a experiência de aprendizado se recolhe diante das tentativas de captura e aquisição, um bom produto educacional não é aquele que somente transmite um conteúdo, mas o que permite algum sentido de mudança. Este traço é importante porque os materiais didáticos não estão dissociados de discursos sobre a qualidade da educação de crianças, jovens e adultos, muitas vezes concebidos quantitativamente por meio de avaliações de larga escala. Os apostilamentos, simulados, são produtos educacionais, mas com perspectivas contrárias ao conceito de experiência

proposto por Larrosa, ou pelo menos ali a experiência como acontecimento não é seu foco principal.

Por um lado, ao situar a produção educacional à luz da dinâmica defendida por Larrosa, o contexto determinado a que ele se destina torna-se central, pois o acontecimento da experiência é o horizonte de possibilidade que se põe disponível a cada um. Por outro, há de se refletir e debater sobre os critérios de um produto e processo facilitador do desenvolvimento da experiência de aprendizado a ponto de eles serem replicados, mas não restritos a uma medição de informações a serem repassadas. Ainda que a informação possa ser a finalidade de um momento específico da experiência de aprendizado, ela não caracteriza a totalidade do processo. O que está posto não é simplesmente o fato talvez até trivial de que um produto educacional por si só não é suficiente, já que ele é inseparável da relação de ensino-aprendizagem, isto é, precisa de agentes que reconheçam um espaço comum para o desenvolvimento formativo. Antes, diz respeito sobre como produtos e processos qualificados podem ser avaliados e divulgados em diferentes contextos, tendo em vista o fortalecimento dos diferentes cenários educativos.

Considerando a produção educacional da área de Ensino, Hentges, Moraes e Moreira (2017) elencam, sob a forma de um protótipo de análise dos TCCs nos mestrados profissionais da área, seis dimensões/critérios a serem considerados: nível de ensino, área, metodologia e recursos; justificativa e problematização; aplicação; ensino-aprendizagem; avaliação; relevância. Neste caso, o foco da análise está na produção qualificada autoral dos pós-graduandos e sua futura disponibilização para outros usos, isto é, sua replicabilidade. Segundo as autoras, os produtos educacionais “devem considerar as dificuldades e necessidades existentes na realidade prática do/a docente mestrando/a, possibilitando a construção de um produto que reverbere no cotidiano pedagógico coletivo, e ao mesmo tempo possibilite dar respostas, ainda que temporárias, às questões levantadas pelo processo investigativo” (Hentges; Moraes; Moreira, 2017, p. 4). Desta forma, o produto educacional é sobretudo a materialização de resposta a um problema prévio de pesquisa diagnosticado no seio da atuação docente,

passível de ser comunicado para outros docentes e pesquisadores. Embora mais sistemática, a proposta das dimensões não pretende ter um caráter meramente instrumental pautado pela eficácia. Ao contrário, deve-se ter em conta um “cotidiano pedagógico coletivo”, isto é, que envolve diversos agentes (a comunidade escolar) e contextos (que vão desde as políticas educacionais vigentes até suas apropriações no planejamento escolar, em diversos níveis) nos espaços de formação, pensado com base nos pressupostos do processo investigativo.

Vale notar que as instâncias de análise, avaliação e validação de um produto educacional comportam variáveis que condicionam a natureza mesma da avaliação. Uma coisa é a avaliação que se faz de um produto que se pretende adaptar para um processo educacional ou prática pedagógica. Outra é a avaliação a ser realizada por uma banca examinadora. Outra ainda, a avaliação estratificada a que se submetem as produções acadêmicas em geral: bibliográfica, artística, técnica e tecnológica. Cada uma dessas instâncias impõe à avaliação do produto perspectivas e critérios diferentes. Em todas elas, porém, parece fundamental destacar a contribuição do relato de experiência para a avaliação e divulgação de produtos educacionais. O relato expositivo é, bem o sabemos, parte fundamental da construção dos sentidos da experiência (Larrosa, 2003, p. 114; 2016, p. 26-27). Não se trata apenas da descrição de elementos, sujeitos e condições espaço-temporais junto aos quais aconteceu uma prática pedagógica concreta, tampouco necessariamente se trata da publicação de um relato de experiência em um periódico especializado. Trata-se, sim, de um exercício de pesquisa e criação que mobiliza a observação, o planejamento e seus desvios, os critérios, as concepções e as questões prévias e emergentes no contexto da experiência formativa e da trajetória do produto.

Porque a experiência formativa não se confunde a transmissão de um conjunto de informações e tampouco com a consciência imediata de uma satisfação, o relato não deve se reduzir a dados técnicos e estatísticos, supostamente mais objetivos, como tampouco a percepções individuais geralmente limitadas à platitude do gosto pessoal. E, dado que o produto educacional e a experiência para a qual ele busca contribuir envolvem

processos complexos de singularização, de compartilhamento e comunicação, ao pesquisador convém considerar em que medida sua construção de sentido foi compartilhada com as pessoas envolvidas e como transcorreu o jogo entre o comum e o singular na prática pedagógica, inclusive na sua dimensão (auto)avaliativa, isto é, no reconhecimento, na recusa ou na apropriação de valores ou sentidos. Para isso, vale observar a multidimensionalidade constitutiva da prática pedagógica, considerando que o sentido de um produto educacional se expressa em múltiplas dimensões.

Por isso, parece crucial a valorização do relato de experiência na avaliação de produtos educacionais, como pedra fundamental da trajetória de sua construção, de seus usos, adaptações, apropriações e recriações. Espera-se que o relato traga à tona essa multiplicidade não como um emaranhado, mas como uma tessitura de contextos e processos formativos, seja buscando tanto identificá-los e delimitá-los, esboçando seus limites, lacunas e ênfases, seja refletindo sobre sua composição, buscando com as palavras as medidas de seus valores. Na forma expositiva de um relato, a avaliação torna-se doravante possível, enquanto avaliação filosófica e educacional.

No âmbito da estratificação dos PTTs (CAPES, 2019, p.22), critérios como os de impacto, aplicabilidade, inovação e complexidade oferecem coordenadas para a avaliação, mas carecem ainda de clareza e correm o risco de induzir uma avaliação mercadológica, caso se distanciem do contexto formativo de criação e aplicação do produto. O impacto pode ser avaliado por meio do exame dos objetivos propostos e da sua relação com o produto apresentado, relação essa mediada pelo conhecimento a respeito do contexto formativo em que se insere o produto. Uma vez que estamos tratando de produtos educacionais filosóficos, parece relevante que os objetivos do produto sejam, além de claramente redigidos e delimitados, justificados em bases filosóficas e educacionais e que essas bases sejam criticamente examinadas pela pesquisa. A aplicabilidade parece estar diretamente relacionada à disponibilização pública do produto, à apresentação detalhada de seus componentes, objetivos, orientações,

público-alvo, fundamentação teórica e a uma expressa avaliação da experiência de aprendizagem proporcionada, de seus limites e seus sentidos.

O grau de inovação, por sua vez, é classificado em quatro níveis pelo relatório do GT CAPES Produção Técnica (CAPES, 2019, p. 24): sem inovação aparente (nenhum teor inovativo), adaptação de conhecimentos pré-existentes (baixo teor inovativo), combinação de conhecimentos pré-existentes (médio teor inovativo) e desenvolvimento com base em conhecimento inédito (alto teor inovativo). Na perspectiva da prática pedagógica e da experiência de aprendizado, parece que avaliar se o manejo desses conhecimentos é adequado aos objetivos do produto talvez seja mais importante do que aferir seu teor inovativo. É valioso o cuidado para não se confundir inovação com carência de referencial teórico ou prático. De todo modo, parece que a forma mais adequada para dimensionar o que seria teor inovativo de um produto é através da pesquisa, por um lado, sobre produtos educacionais pré-existentes, pela qual se reconheçam as elaborações, linguagens e concepções que lhes subjazem, e, por outro, sobre o contexto no qual e para o qual é desenvolvido, adaptado ou utilizado. Esse duplo movimento de pesquisa permite vislumbrar em que medida é necessário adaptar, combinar ou inventar conhecimentos para perseguir os objetivos propostos, tornando visível a singularidade do produto com relação aos conhecimentos pré-existentes.

Com relação à aferição do grau de complexidade, o relatório sugere observar a “multiplicidade de conhecimento” e a “interação de múltiplos atores (laboratórios, empresas, etc.)”. No âmbito dos produtos educacionais de filosofia, esse critério pode ser lido na interação entre instituições, profissionais, níveis de ensino, mídias, públicos e comunidades. A complexidade do produto pode ser ainda observada a partir da articulação entre os diferentes eixos formativos na construção, adaptação ou uso do produto, considerando a complexidade constitutiva de um produto educacional filosófico. Contribui para essa avaliação um relato que seja não apenas descritivo dos sujeitos, instituições e conhecimentos envolvidos na pesquisa, mas também sensível ao cruzamento das dimensões conceitual, pedagógica e comunicacional, visibilizando e avaliando fatores

procedimentais, atitudinais e teóricos da prática que o produto busca apoiar ou promover.

### **Compartilhamento e divulgação de produtos educacionais**

Enquanto objeto de pesquisa acadêmica nos mestrados profissionais, que demandam critérios e metodologias passíveis de debate entre pares, os produtos e processos educacionais desenvolvidos possuem o potencial de extrapolar a localidade inicialmente destinada por seus autores. Assim, a produção, que tem um *locus* determinado pela particularidade na atuação de cada pós-graduando, vem promovendo uma profícua discussão, a qual vai desde sua definição, contribuição, aplicação, validação até divulgação final (Locatelli; Rosa, 2015). A delimitação das dimensões envolvidas na construção, análise e avaliação na produção educacional é um desafio enfrentado a fim de se estabelecer consensos mínimos para sua qualificação, incorporando a atuação dos principais autores deste tipo de produção, a saber, docentes e profissionais da educação.

Mais uma vez torna-se oportuno recorrer a Kaplún (2003). Ele propõe três eixos para análise e elaboração de um produto educacional (nos seus termos, “material educativo” ou ainda “mensagem educativa”): de forma interdependente, estão os eixos conceitual, pedagógico e comunicacional. Apesar do eixo pedagógico ser o grande articulador dos demais, ele não se sustenta, segundo o autor, sem um suporte conceitual e comunicacional. Isto porque um produto educacional, entendido no sentido de uma mensagem educativa facilitadora da experiência de aprendizado, demanda o aprofundamento de uma pesquisa temática ou diagnóstica (Kaplún, 2003, p. 48) que garanta a base teórica da mediação. Por seu turno, o eixo conceitual torna-se inócuo sem o contexto pedagógico, que considera os códigos, crenças e valores do destinatário no percurso de apropriação da experiência do aprendizado. É por meio dele que se elabora uma estratégia de caminho (sempre passível de mudança): um ponto de partida e um de chegada. A formulação, reformulação das estratégias – inclusive no que diz

respeito à revisão conceitual – cabe ao eixo pedagógico. Ainda assim, na medida em que o produto educacional é materialização deste caminho, ele depende de um veículo comunicacional para a promoção da experiência de aprendizado. Um jogo, um filme, um texto, incorporam a mensagem educativa destinada a um público específico, em um contexto determinado.

Essa proposta, mais geral, engloba produtos e processos cuja finalidade seja a experiência de aprendizado nos termos citados anteriormente. Para Kaplún, o material educativo narra, isto é, envia uma mensagem que se concretiza nos pressupostos defendidos para seu uso, na intencionalidade da aplicação e recepção, na sua apresentação técnica e estética. Por isso, são considerados, inclusive, materiais que originariamente não têm a finalidade educativa, tais como filmes e músicas, por exemplo, mas que se transformam em bons mediadores para o processo de ensino-aprendizagem. De forma análoga, materiais não tradicionais – tais como jogos, performances teatrais, podcasts, eventos, dentre outros – podem ser bons produtos educacionais, quando se leva em consideração a interdependência dos três eixos supracitados.

Especificamente no caso da área de filosofia, que abriga os dois mestrados profissionais já citados, a produção educacional se mostra relacionada com o ensino de filosofia de forma filosófica, isto é, uma consideração filosófico-conceitual sobre a Filosofia como disciplina, componente curricular ou mesmo incorporada por vivências mais amplas de formação. Diz respeito, portanto, ao tratamento filosófico dos materiais a serem destinados a estudantes na educação básica. No sítio de divulgação virtual de ambos os programas é possível verificar tal relação a partir de uma perspectiva de formação continuada dos professores e/ou profissionais da educação, por meio da aliança entre teoria e prática segundo uma reflexão sobre o filosofar, concretizada também por meio da elaboração, avaliação e divulgação de sua produção didática<sup>2</sup> (PPFEN, 2021; PROF-FILO, s.d.).

---

<sup>2</sup> Não se pretende analisar os caminhos específicos de cada programa ao conceber o lugar da produção educacional na relação entre pesquisa e prática docente, mas tão somente indicar o compromisso que o PPFEN e o PROF-FILO assumem publicamente com esse fim por meio da formação continuada de professores.

Para se pensar sobre o fortalecimento do campo do ensino de filosofia à luz dos compromissos acadêmicos veiculados pelos programas supracitados, dois elementos, já tematizados pelas áreas da Educação e Ensino se mostram importantes, a saber: a validação e divulgação dos produtos educacionais defendidos nos trabalhos de conclusão (ou no próprio percurso formativo através de trabalhos finais de disciplinas ou atividades integradoras com a escola). Por validação, entende-se a busca por critérios de pertinência, relevância e utilização das produções resultantes da pesquisa empreendida desde um exame qualitativo que considere a experiência de aprendizado caracterizada como acontecimento, não como mera aquisição de informações. A divulgação, por sua vez, diz respeito aos diferentes modos de disponibilização e publicização dos produtos e processos em finalização e/ou aplicados em situações específicas.

O caminho percorrido por pesquisadores da educação e ensino que tratam o par indissociável entre teoria e prática desde um viés pedagógico-conceitual, contribui para abordar qualitativamente a pertinência e relevância sem arroubos tecnicistas. Aliadas ao que se pode aprender com os trabalhos desenvolvidos nestas áreas, estão as investigações sobre a filosofia e o seu ensino, cuja consolidação nas últimas décadas, atestada pelo levantamento de Patrícia Velasco (2020), traz o cuidado de analisar a prática filosófico-pedagógica a partir do arcabouço conceitual cuja constituição se nutre de diferentes tradições da Filosofia. Significa, então, identificar a produção educacional ancorada na própria pergunta sobre o ensino de filosofia e suas possibilidades de resposta a partir e com amplo referencial já existente na pesquisa brasileira.

Desta forma, seguindo a proposta de Kaplún, o eixo conceitual não diz respeito apenas ao conteúdo transposto pelo material. Antes, se alimenta de qual filosofia pode se materializar a experiência de aprendizado como acontecimento. Ou, ainda, a qual público se destina esta experiência do filosofar concretizada por uma atividade, objeto (como um livro, um artigo), espaço, performance. Decerto, capturar este movimento não se encerra na marcação de um formulário, e sim evidencia que a investigação sobre a pertinência e relevância como elementos de validação supõe a busca de uma



compreensão conceitual de sustentação ao produto educacional como facilitador do desenvolvimento da experiência de aprendizado. Em suma, é possível afirmar – a despeito da pluralidade de formas de se filosofar – que um produto ou processo educacional é filosófico sem desconsiderar o contexto e momentos determinados que surgem no percurso formativo.

Ainda assim, da validação de um produto educacional não se segue sua divulgação. Embora se tenha condições de reconhecer sua pertinência e relevância diante de uma situação requerida pela investigação conceitual sobre a materialização do filosofar, ela pode estar restrita à autoria de um docente em seu contexto de atuação. Ao que concerne os TCCs defendidos nos mestrados profissionais, isto já seria suficiente para atestar uma avaliação embasada sobre uma “mensagem educativa” incorporada no “espaço coletivo pedagógico” a que se propõe a pesquisa. Um produto bem qualificado certamente integraria a crescente produção sobre o ensino de filosofia, mas a divulgação – a disponibilização e publicização – de produtos e processos contribui para o fortalecimento de um campo de conhecimento, reverberando na demarcação da presença da filosofia em percursos formativos em seus diferentes níveis. Tal como outras produções, por exemplo as de caráter bibliográfico, a circulação dos produtos educacionais alarga o campo de discussão acerca de seus critérios de validação entre os pares. Desloca-se, então, o olhar da localidade iniciada pelo pesquisador-professor em sua trajetória de pesquisa acadêmica para o potencial de reformulações e adaptações realizadas por diferentes leitores e interlocutores do campo.

Quando se tematiza a publicização de produções, uma possibilidade a se desenhar é a sua livre circulação, isto é, sua disponibilização em ambientes abertos, sobretudo virtuais, para acesso a produtos educacionais, como ocorre em boa medida com os artigos de periódicos acadêmicos. Talvez a plataforma de maior envergadura no campo educacional seja a EduCapes, ambiente virtual na forma de repositório de diferentes “objetos educacionais” (CAPES, 2022) acessíveis de forma aberta, respeitando os direitos autorais. Interessados podem de forma híbrida acessar ou carregar diferentes formatos de produtos educacionais, destinados a um público

variado. A iniciativa da plataforma acompanha a implementação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a qual responde a um compromisso do país com o incentivo de cursos e Recursos Educacionais Abertos (REA), promovido pela UNESCO em 2002.

Segundo a Declaração de Paris, documento emitido no I Congresso Mundial sobre Recursos Educacionais Abertos de 2012, designa-se REA por:

materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições. O licenciamento aberto é construído no âmbito da estrutura existente dos direitos de propriedade intelectual, tais como se encontram definidos por convenções internacionais pertinentes, e respeita a autoria da obra (UNESCO, 2012).

A licença aberta é central para o REA, permitindo sua divulgação pública e sem ônus para os destinatários, bem como adaptações livres, desde que respeitado o direito autoral. No caso da EduCapes, seguindo a proposta do REA, seria viável carregar o material elaborado por outrem, adaptá-lo e disponibilizá-lo novamente na plataforma, indicando a autoria inicial e a nova autoria. Há, portanto, um potencial interessante em termos de produções coletivas a longo prazo.

Outro caminho de divulgação da produção educacional é escrever a partir dela. Apesar de mais restrito se comparado com a perspectiva do REA, o escrito sobre a experiência da elaboração não apenas disponibiliza o produto educacional. Antes, coloca-o no centro de sua conceituação. O modo mais promissor de apresentar, avaliar e divulgar filosoficamente um produto educacional a partir de sua localidade, no entanto, ainda é pouco valorizada tanto na área de filosofia. Trata-se do formato relato de experiência, como argumentamos.

Mais uma vez, é preciso cautela com relação a alguns pontos. O primeiro deles diz respeito à diferença entre um relato e uma descrição

restrita. Enquanto o relato supõe uma narrativa que liga a autoria à proposição do produto buscando pontes de sentido, a descrição pode se ater apenas ao comentário de suas características e aplicabilidade. A descrição, porém, tem seu lugar na medida em que faz parte de algo mais profundo. Neste caso, é oportuno voltar-se à compreensão de experiência como acontecimento e refletir sobre as possibilidades de comunicação posterior do espaço aberto (ou não) para evocar uma mudança pedagógica, que afeta tanto o professor-mediador quanto seu público. O relato narra, ou seja, confere sentido a um gesto de disponibilidade e, enquanto busca por sentido, articula filosoficamente um momento pedagógico.

O segundo ponto de cautela é a assunção do relato de experiência como pura subjetividade ou, em outros termos, de que um relato de experiência não requer algum tipo de fundamentação e compartilhamento. A narrativa presente no relato não é puro espontaneísmo uma vez que se ancora sobre determinados pressupostos, os quais são passíveis de problematização e análise. Se o produto educacional é a materialização de um gesto, enraizado conceitualmente, narrar suas possibilidades e limites de utilização em determinado contexto requer a procura por clareza quanto à filosofia implícita em sua elaboração e aplicação e de que forma ela responde a uma questão de pesquisa. Por fim, um terceiro ponto, dependente em boa medida do segundo, a saber, que o relato se opõe à ideia de replicabilidade de um produto ou processo educacional. Certamente, a experiência específica de um determinado contexto é irrepetível. Mas, esse limite já se impõe na própria tentativa de relatar o que nos acontece. Então, estritamente falando, a experiência local não será replicada, mas ela pode abrir caminhos para outras experiências possíveis por meio do produto educacional, as quais podem, inclusive, ser avaliadas e revalidadas segundo outros sentidos.

### **Considerações finais**

Com a criação dos Mestrados Profissionais, a área de Filosofia tornou-se mais porosa e sensível à realidade da educação básica brasileira,

às questões socioeconômicas, ecológicas e existenciais de alunos e famílias atendidos pelas escolas públicas. O reconhecimento da produção educacional como produção acadêmica, que já havia avançado na primeira década deste século na área de Ensino, passou a ser cultivada também na área de Filosofia. O cenário que foi, assim, se configurando na década passada, no cruzamento de políticas e ações como o PNLD, o PIBID e os MP, permitiu-nos esperar que a produção educacional em filosofia fosse intensificada, diversificada e aprimorada. No entanto, outros movimentos forçaram retrocessos significativos nesse mesmo período na formação docente e na produção educacional: a reforma do ensino médio instaurada por medida provisória (MPV 746/2016), a tumultuada trajetória de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pontuada por rupturas autoritárias, os progressivos cortes orçamentários em Educação, Ciência e Tecnologia desde a aprovação do Teto de Gastos (EC 95/2016) e sobretudo durante o último governo, as perseguições a professores e pesquisadores promovidas grupos apoiados por agentes públicos e órgãos governamentais, a reformulação do PIBID e a entrada em cena, de forma açodada e sem diálogo com as licenciaturas, da residência pedagógica em 2019.

Os esforços da área na criação, avaliação e disseminação de produtos educacionais de filosofia tendem a trazer a reboque, para o meio do campo do ensino de filosofia, temas, questões e conflitos que, desde a estruturação da pós-graduação em filosofia no país, foram mantidas à margem ou fora dos limites mais ou menos delineados por editais, editores, examinadores, professores, pesquisadores e orientadores da área. A qualificação dessa produção parece-nos estar associada diretamente à reflexão filosófica sobre diferentes linguagens mobilizadas para a promoção social das práticas filosóficas, assim como à investigação filosófica acerca da tessitura social, das circunstâncias históricas, dos aspectos epistemológicos, do mundo do trabalho, em suma, das condições de realização de uma sociedade pluralista e democrática, cômicos de que entre elas figura a prática filosófica, com sua plasticidade, sua abertura e seu compromisso com um mundo comum. Nesse sentido, é pertinente insistir

no entendimento de que a produção educacional não compete com a escrita ensaística nem com a produção de artigos e livros. Elas são capazes de se nutrir mutuamente de problemas, linguagens e experiências, potencializando-se com as trocas, revigorando-se com as articulações.

A produção educacional já existe e vem sendo realizada nas diferentes escolas, Programas de Pós-Graduação, projetos de extensão, licenciaturas. Os mestrados profissionais da área de filosofia vêm promovendo discussões sobre critérios de validação assumidos por bancas examinadoras e também por docentes em diferentes disciplinas. Essa dinâmica parece estar indissociável de considerações epistemológicas sobre o próprio ensino de filosofia, o qual pauta a prática refletida de diferentes professores e/ou profissionais da educação. Se já é possível verificar formas institucionalmente organizadas de elaboração, avaliação e circulação de produtos educacionais de filosofia, por que não pensar seriamente em uma agenda para consolidar, qualificar e publicizar essa produção nos próximos anos?

## Referências

CAPES, *EduCapes*. Disponível em: <https://www.educapes.capes.gov.br/>. Acesso em: 4 set. 2022.

CAPES. *Relatório de Grupo de Trabalho: Produção Técnica*. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência do aprendizado. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 27, p. 46-60, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205>. Acesso em: 30 set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60>.

KAPLÚN, Gabriel. Materiales “educativos” que no educan, materiales “no educativos” que educan. *La Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política*, Santiago, n. 12-13, p. 155-169, 1996.

HENTGES, Angelita; MORAES, Maria Laura Brenner de; MOREIRA, Maria Isabel Giusti. Protótipo para avaliação da pertinência dos produtos educacionais desenvolvidos nos mestrados profissionais. *Revista Thema*, Pelotas, v. 14, n. 4,

2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.3-6.811>. Acesso em: 30 set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.3-6.811>

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 28, p. 101-115, jul/dez, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Tremores: Escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOCATELLI, Aline; ROSA, Cleci Teresinha Werner da. Produtos educacionais: características da atuação docente na I Mostra Gaúcha. *Polyphonia*, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 197-210, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/37990/19098>. Acesso em: 30 set. 2022.

PAIVA, Ana Paula Rodrigues Cavalcante de.; VARGAS, Eliane Portes. Material didático e seu público: um panorama a partir da literatura sobre o tema. *Revista Praxis*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 89-99, dez. 2017. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/29564>. Acesso em: 30 set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.47385/praxis.v9.n18.769>.

PORTAL EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ. *Projeto Folhas*, Curitiba, 2003. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/firm\\_buscaFolhas.php](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/folhas/firm_buscaFolhas.php). Acesso em: 2 out. 2022.

PPFEN. Apresentação. *Programa de Pós-graduação em Filosofia e Ensino*, 2021. Disponível em: <https://dippg.cefet-rj.br/ppfen/index.php/pt/apresentacao>. Acesso em: 2 out. 2022.

PROF-FILO. Histórico e contextualização. *Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO*, s.d. Disponível em: <http://www.prppg.ufpr.br/site/prof-filo/pb/historico-e-contextualizacao/>. Acesso em: 2 out. 2022.

VELASCO, Patrícia del Nero. *Filosofar e ensinar a filosofar: registros do GT da ANPOF 2006-2018*. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

Data de registro: 20/01/2023

Data de aceite: 24/01/2024