CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

MAPAS MENTAIS NO ENSINO DE FILOSOFIA: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO MÉDIO

FABIANA LESSA DOS SANTOS

Rio de Janeiro

Setembro de 2024

CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

MAPAS MENTAIS NO ENSINO DE FILOSOFIA: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO MÉDIO

Fabiana Lessa dos Santos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckhow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Filosofia e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Senna Guimarães

Rio de Janeiro

Setembro de 2024

Folha de Assinaturas

MAPAS MENTAIS NO ENSINO DE FILOSOFIA: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckhow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Filosofia e Ensino.

Fabiana Lessa dos Santos

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Prof. Dr. Marcelo Senna Guimarães - UNIRIO (Orientador)

_____

Prof.ª Drª Angela Medeiros Santi (UFRJ)

_____

Prof. Dr. Felipe Gonçalves Pinto (CEFET/RJ)

_____

Prof.ª Drª Valéria Wilke (UNIRIO)

_____

Prof.ª Drª Taís Silva Pereira (CEFET/RJ) (suplente)

Rio de Janeiro

Setembro de 2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

S237 Santos, Fabiana Lessa dos
Mapas mentais no ensino de filosofia: uma possibilidade para o ensino médio / Fabiana Lessa dos Santos. — 2024.
111f. + apêndice : il. color. , enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2024.
Bibliografia : f. 110-111
Orientador: Marcelo Senna Guimarães

1. Filosofia (Ensino médio) - Estudo e ensino. 2. Conceito. 3. Aprendizagem. 4. Professores - Metodologia. I. Guimarães, Marcelo Senna (Orient.). II. Título.

CDD 107

Elaborada pela bibliotecária Tania Mello – CRB/7 nº 5507/04

DEDICATÓRIA

Esta dissertação de mestrado é dedicada a todas as professoras de Filosofia, que persistem diariamente na academia e na sala de aula, buscando arduamente conciliar seus estudos acadêmicos com as escolas em que lecionam. Lembrem-se de que somos pesquisadoras de nossas salas de aula; estar na academia, produzir obras e falar publicamente sobre ensino de Filosofia é nosso papel e um lugar que deve ser legitimamente nosso. Jamais desistam! Somos muitas e somos excepcionais no que fazemos. Força e sucesso a todas nós.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Paula e Fabio, pelo apoio incondicional em todas as etapas da minha vida. Alcançar o título de mestre só foi possível graças a tudo o que eles fizeram e fazem por mim. Para minha mãe, uma menção especial pelo incentivo à pesquisa e à vida acadêmica; obrigada por ser minha inspiração desde que a via, aos meus sete anos de idade, escrevendo a sua dissertação de mestrado em casa.

Ao meu companheiro, Diogo, por dar as mãos e caminhar comigo por todos esses anos. Agradeço por todo carinho e apoio em tudo o que almejei conquistar.

A minha professora, Íris Rodrigues de Oliveira, por desde 2015 ser a minha maior referência feminina na Filosofia e seu ensino. Sempre carregarei em mim todos os seus ensinamentos, sua força e seu amor pelo ensino de Filosofia.

Aos meus estudantes, que ao longo da minha trajetória formaram a professora que sou.

Ao CEFET e ao meu orientador, Marcelo Senna Guimarães, por me auxiliarem no meu aperfeiçoamento acadêmico e intelectual e poder me tornar mestra em ensino de Filosofia.

À sociedade brasileira, que mantém as instituições públicas de ensino como contribuintes, possibilitando que eu e tantos outros possam estudar gratuitamente por meio do ensino público de qualidade.

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens.”

Hannah Arendt

RESUMO

A partir da experiência docente e dos desafios educacionais atuais, pensar em práticas, metodologias e ferramentas para a Filosofia e seu ensino no Ensino Médio brasileiro se configura como um desafio importante para um professor. O presente trabalho apresenta o uso do Mapa Mental como uma ferramenta metodológica para o ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro, destacando seus aspectos criativos e críticos. A pesquisa tem como objetivo contribuir para a pesquisa no campo do ensino da Filosofia, fortalecendo a discussão com novas abordagens para a prática docente e a aprendizagem discente. Para a realização desse trabalho, foram feitos Mapas Mentais com estudantes da 1ª série do Ensino Médio, a partir de uma sequência de aulas que os prepararam para essa atividade. Os mapas foram analisados a partir da definição de Mapa Mental de Tony Buzan e Salete Kozel, passando pelas perspectivas do ensino de Filosofia de teóricos como Alejandro Cerletti, Rodrigo Gelamo e Lidia Maria Rodrigo. Por fim, um produto didático foi elaborado: um guia metodológico para professores de Filosofia, com o objetivo de fomentar o uso do Mapa Mental como recurso metodológico no ensino de Filosofia no contexto do Ensino Médio brasileiro.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino de Filosofia. Mapas Mentais.

ABSTRACT

From the teaching experience and current educational challenges, considering practices, methodologies, and tools for Philosophy and its teaching in Brazilian high schools poses an important challenge for a teacher. This study presents the use of mind mapping as a methodological tool for teaching Philosophy in Brazilian high schools, highlighting its creative and critical aspects. The research aims to contribute to the research in the field of Philosophy education, strengthening the discussion with new approaches to teaching practice and student learning. To carry out this work, mind maps were created with first-year high school students, based on a sequence of lessons that prepared them for this activity. The maps were analyzed based on Tony Buzan and Salete Kozel's definition of mind mapping, as well as the perspectives on Philosophy education from theorists such as Alejandro Cerletti, Rodrigo Gelamo, and Lidia Maria Rodrigo. Finally, a didactic product was developed, a methodological guide for Philosophy teachers, aiming to promote the use of mind mapping as a methodological resource in teaching Philosophy in the context of Brazilian high schools.

Keywords: Philosophy. Philosophy Education. Mind Maps.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

CAPÍTULO 1. O ENSINO DE FILOSOFIA 14

1.1 O contexto brasileiro do ensino de Filosofia 14

1.2 Notas de uma professora de Filosofia 22

CAPÍTULO 2. FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO 31

2.1 O conhecimento filosófico no Ensino Médio 33

2.2 O papel da crítica e da criatividade no desenvolvimento escolar 40

CAPÍTULO 3. MAPAS MENTAIS: PORQUE ENSINAR E APRENDER ATRAVÉS DE ESQUEMAS VISUAIS 45

3.1 Teoria do mapeamento mental, ou *Mind Map,* na perspectiva de Tony Buzan e Salete Kozel 49

3.2 A diferença entre Mapa Mental e outras formas de organização de ideias: mapa conceitual, diagrama de aranha e outros 58

3.3 Estado da arte: análise do uso de Mapas Mentais aplicado a artigos e livros 62

3.4 Importância e possibilidades do uso do Mapa Mental no contexto do ensino de Filosofia 70

3.5 Mapa Mental em prática: experiência didática em sala de aula 78

3.5.1 GRUPO I. Mapas Mentais elaborados manualmente. 91

3.5.2 GRUPO I. Mapas Mentais elaborados digitalmente. 95

CAPÍTULO 4. O PRODUTO DIDÁTICO 98

4.1 Guia metodológico para professores 99

4.2 Formas de explorar o Mapa Mental nas aulas de Filosofia 103

CONSIDERAÇÕES FINAIS 108

REFERÊNCIAS 110

APÊNDICES 112

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto dos primeiros anos de experiência como professora regente de Filosofia em escolas privadas da região metropolitana do Rio de Janeiro. Os primeiros cinco anos da carreira docente coincidiram com acontecimentos marcantes, como a rápida ascensão das redes sociais e, com ela, o uso dessas ferramentas para o compartilhamento de rotinas e técnicas de estudo. Além disso, a pandemia da covid-19, que ocorreu intensamente entre os anos de 2020 e 2022, impactou a educação brasileira fortemente em diversos aspectos.

Os Mapas Mentais são uma ferramenta inicialmente criada pelo psicólogo cognitivista Tony Buzan, que, com o tempo, ganhou várias finalidades, dentre elas, uma ferramenta de estudos. Esta pesquisa buscou avaliar o potencial didático dos Mapas Mentais para o ensino de Filosofia.

Entre 2018 e 2019, o primeiro contato com o Mapa Mental aconteceu por meio das redes sociais, como o Instagram, onde muitos estudantes partilhavam Mapas Mentais como uma espécie de resumo ilustrado para estudos. Pouco tempo depois, alguns trabalhos na área de ensino sobre Mapas Mentais já eram de conhecimento do âmbito acadêmico, porém, em língua portuguesa, nada havia sobre esse recurso no ensino de Filosofia. Áreas como Geografia e Ciências já protagonizavam o estudo dos Mapas Mentais como ferramenta de ensino e aprendizagem, sobretudo no Ensino Fundamental II.

A presente pesquisa teve como objetivo geral apresentar, de forma inédita, o uso de Mapas Mentais no ensino de Filosofia como uma possibilidade para o Ensino Médio. Como objetivos específicos, a pesquisa enfatizou o uso do Mapa Mental como uma ferramenta metodológica que parte do uso da criatividade e da criticidade do estudante, aliado às experiências individuais que se associarão aos conceitos aprendidos, formando uma aprendizagem significativa; desenvolver um produto didático para que os professores possam utilizar o recurso do Mapa Mental em suas aulas de Filosofia.

Para a apresentação dessa abordagem, foi realizada no ano de 2021 uma atividade de confecção de Mapas Mentais com o tema escolas helenísticas, em uma turma de 1ª série do Ensino Médio de uma escola da rede privada na cidade do Rio de Janeiro. Foram propostas aulas prévias sobre o conteúdo — incluindo uma aula sobre o que é o Mapa

Mental e como elaborá-lo. No início, identificou-se que muitos estudantes não sabiam produzir um Mapa Mental corretamente, pois era frequente o equívoco entre métodos e ferramentas de estudo, confundido resumos tradicionais com Mapa Mental, por exemplo. O objetivo foi mostrar como o estudante tece correlações entre os conteúdos filosóficos estudados e seus conhecimentos prévios, formando associações livres entre conceito e experiência, construindo sentido. A atividade também possuiu intenção de apresentar novas formas de se perceber e compreender o que é a criatividade e formas de fomentá-la em sala de aula.

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos. Nos primeiros capítulos, é apresentado um panorama geral sobre o ensino de Filosofia no Brasil e suas mudanças ao longo dos anos para a compreensão das particularidades do contexto brasileiro.

O primeiro capítulo se encerra com notas da autora sobre o lugar da professora de Filosofia, em uma experiência pessoal que forma a vivência e, por consequência, a concretização da dissertação. Pensadoras como Wollstoncraft e hooks são citadas como filósofas e educadoras que auxiliaram na formação do referencial de filósofa e professora.

O segundo capítulo apresenta uma abordagem acerca do conhecimento e da criatividade no ensino de Filosofia, citando teóricos de áreas diversas para formar uma perspectiva ampla sobre esses temas, como Ausubel, Cerletti, Rodrigo e Freire.

O terceiro capítulo, o núcleo do trabalho, apresenta o Mapa Mental em sua definição geral e desdobramentos fundamentais. Inicia-se com a apresentação do Mapa Mental a partir de seu criador, o psicólogo Tony Buzan, seguindo para a teorização do método e da representação por meio de esquemas visuais. Seguindo um referencial na área de ensino, é apresentada a teoria do Mapa Mental por Kozel, que, inicialmente, também parte da perspectiva de Buzan, mas amplia e adapta a análise para a área de ensino, especialmente Geografia e Ciências. Em seguida, é apresentado o estado da arte, o estudo e o uso de Mapas Mentais em outras áreas de ensino, como a Geografia e as Ciências, passando pela abordagem de Mapas Mentais ou esquemas visuais em livros de Filosofia para o grande público. O capítulo segue mostrando diferenças entre o Mapa Mental e outros diagramas, como o mapa conceitual. O encerramento do capítulo 3 traz uma defesa do Mapa Mental no contexto do ensino, apresentando Mapas Mentais feitos por estudantes no respectivo período citado, como um exemplo de experiência didática.

O último capítulo apresenta o produto didático da dissertação: uma cartilha elaborada para professores como material, um guia metodológico sobre o uso do Mapa Mental no ensino de Filosofia, que traz definições, conceitos, exemplos, sugestões, elaboração e uso. O quarto capítulo se encerra comentando a cartilha e apresentando algumas experiências práticas, que corroboram para o produto didático.

Diante do levantamento bibliográfico, do planejamento e desenvolvimento da atividade, da análise dos resultados e da discussão no campo do ensino da Filosofia, a construção desta pesquisa busca abrir caminho para o uso do Mapa Mental no ensino da Filosofia, colaborando para a ampliação e fortificação dessa área de pesquisa.

CAPÍTULO 1. O ENSINO DE FILOSOFIA

A História da Educação no Brasil e a formulação dos currículos escolares caracterizam mudanças significativas na estrutura educacional do país. Discussões e modificações foram feitas ao longo dos anos, permeadas de contextos históricos, culturais, sociais e políticos que contribuíram e afetaram esses movimentos. A Filosofia, enquanto disciplina escolar, tem particularidades importantes de serem analisadas, que muito dizem sobre a educação do Brasil e o que contribui para tantas discussões e mudanças.

O Ensino Médio é o momento da vida escolar onde essa disciplina é apresentada pela primeira vez na vida do jovem estudante, chegando tardiamente, se compararmos com outras disciplinas clássicas que fazem parte da trajetória escolar de um indivíduo desde a infância. Em alguns momentos dos últimos 50 anos do Brasil, circunstâncias políticas, como a ditadura militar, foram cruciais para que a educação promovesse modificações educacionais — uma delas foi a ausência da Filosofia nas escolas. Pode-se pensar em quantas gerações de brasileiros foram formadas com uma deficiência educacional por não terem acesso à reflexão, ao debate, à elaboração de ideias e à ampliação do conhecimento que a Filosofia possui, e o quanto essa ausência pode os ter afetado em suas vidas profissionais, pessoais e no exercício da cidadania.

Ao mesmo tempo, é importante questionar se essa ausência da Filosofia ocorreu em todos os ambientes escolares, sem exceção, ou se o privilégio do saber de forma completa e aprofundada foi mantido em alguns espaços escolares privilegiados. Essas e outras indagações servem como um bom ponto de partida para pensar a História da Educação brasileira, mas sobretudo, o ensino de Filosofia no Brasil e seus impactos, que repercutem até os dias atuais. A compreensão do contexto brasileiro do ensino dessa disciplina nas escolas possibilita uma melhor dimensão das possibilidades e consequências que a Filosofia gerou no processo de formação do brasileiro, falhas e acertos cometidos e, especialmente, o porquê da relevância de se defender a presença dessa disciplina na educação básica brasileira.

1.1 O contexto brasileiro do ensino de Filosofia

A indagação “o que é a Filosofia?” ou “para que serve a Filosofia?” comumente faz parte do dia a dia de um professor da educação básica. Muitos estudantes, ao ter seu primeiro contato com a disciplina, parecem estar diante da curiosidade de algo

desconhecido. Essa postura pode ser comum em diversos contextos do ensino básico com crianças e adolescentes, quiçá até de adultos, quando conhecem e estudam a Filosofia pela primeira vez. Compreender o contexto do ensino de Filosofia no Brasil é fundamental para o entendimento da disciplina no ambiente escolar atualmente, pensar os objetivos que ela possui nessa esfera educacional e, principalmente, os impactos que ela trará à sociedade.

A educação brasileira formalmente tende a atribuir seu início na educação jesuítica, iniciada nos tempos da colonização. Há muitos debates acerca dessa perspectiva, sobretudo na educação decolonial, que traz à discussão os saberes indígenas e a educação como um processo coletivo, ancestral. A questão em relação à Filosofia se dá numa tradição filosófica que acompanha um modelo escolástico e clássico, trazido da Europa ao Brasil. Pode-se dizer que a Filosofia que é iniciada aqui, academicamente, reproduz padrões já desenvolvidos nas academias europeias, e a repercussão desse modelo pode ter seus vestígios encontrados até hoje. Sobre o início da educação jesuíta e seus aspectos filosóficos, diz Mazai e Ribas:

> A Filosofia servia para incutir uma determinada doutrina, prevenir possíveis desvios em relação a ela, bem como, defendê-la. Isto prova o papel militante e teológico da Filosofia na época. Destinava-se ao preparo da elite intelectual marcada pela maneira árida de pensar e de interpretar a realidade. [...] Por motivos de ordem unicamente política, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas da colônia, sob o pretexto de que o ensino deveria preparar o cidadão para servir ao estado civil e não à igreja. Nesse momento, no Brasil começam, então, a chegar ideias modernas da França, tais como: de igualdade, de liberdade, defesa de um anticristianismo. A fé e as convicções tradicionais são fortemente criticadas. A Filosofia procura ultrapassara questão do escolasticismo visando aos resultados da ciência aplicada. O pensamento era ao mesmo tempo racionalista e revolucionário (MAZAI, RIBAS, 2001, p. 3).

Após a reforma pombalina, algumas outras mudanças e influências surgem, como as estruturações das universidades e a influência newtoniana e cartesiana, a contribuição franciscana e o Positivismo. Todos esses movimento promoveram marcas significativas na trajetória do ensino de Filosofia no Brasil, porém, a chegada da Filosofia no país deixou marcas até hoje percebidas. Ainda que se buscasse ultrapassar o modelo escolástico, ele se manteve atuante do período jesuítico até os dias de hoje. Para além da crítica a essa estrutura de ensino, é possível afirmar que outras abordagens no ensino de Filosofia são estudadas, discutidas e utilizadas, dado que a totalidade da Filosofia e seu ensino tem sido, nos últimos anos, percebida e reconhecida com mais clareza.

O século XX, marcado pela industrialização e as Guerras Mundiais, reforça o positivismo científico na educação do Brasil; ao mesmo tempo, a Filosofia entra num movimento pendular, como afirma Mazai e Ribas, em currículos de cursos profissionalizantes e o ensino secundário. Até que as primeiras reformas educacionais do início do século XX começaram um movimento de estruturação do ensino no Brasil:

> Em 1915, a nova reforma educacional, com o decreto n.º 11.530, colocou a Filosofia como disciplina facultativa. Ressurgiu, então, a disciplina de "Filosofia" nos currículos, embora não exercesse ainda o seu verdadeiro papel. [...] A partir do ano de 1930, houve mais duas reformas que despertaram uma mudança na educação do Ensino Médio brasileiro. A primeira se deu em 1931 e determinava que a educação visasse, não somente à matrícula nos cursos superiores, mas também, à formação do homem para todos os setores da vida, isto é, uma formação integral que lhe possibilitasse tomar decisões claras e seguras em qualquer situação de sua existência. A segunda de 1942, decreto n.º 4.244, intitulada Lei Orgânica do Ensino Secundário, dividiu o ensino em dois ciclos: o ginásio que era cursado em quatro anos e o colegial em três. Ainda colegial subdividia-se em científico e clássico. O científico visava ao ensino das ciências, já o clássico, por sua vez, previa uma carga horária de quatro horas semanais para a Filosofia. Seria a formação intelectual. Com o passar do tempo, reduziram-se as horas-aula da disciplina e as séries que davam um espaço para os conteúdos filosóficos (MAZAI, RIBAS, 2001, p. 9-10).

A primeira metade do século XX apresenta algumas nuances da Filosofia como disciplina, que em uma análise geral, parece estar buscando um lugar em que pudesse fazer sentido e funcionar como disciplina regular. É possível pensar que as reformas e estruturações educacionais no Brasil, tantas vezes modificada, não se coadunavam com o pensar filosófico em sua totalidade, dado que o país estava em uma constante busca por desenvolvimento científico, econômico e político. O pragmatismo da educação com objetivos escaláveis de desenvolvimento do país estava em busca de um ensino que preparasse o indivíduo para o trabalho e para a vida cidadã, de uma forma não necessariamente crítica. Sobre a segunda metade do século XX no Brasil:

> No ano de 1961, um marco de grande valia foi a edição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4024. Essa Lei foi o resultado de inúmeros debates e lutas ideológicas entre os educadores e políticos da época. A Filosofia foi sugerida como disciplina complementar, perdendo, assim, a sua obrigatoriedade no sistema federal de ensino. Já no ano de 1964, com o golpe militar, a Filosofia foi banida dos currículos, tornando-se facultativa. [...] Em 1971, com a lei n.º 5692, a Filosofia é expulsa por completo dos currículos para, somente no ano de 1986, voltar a ter a sua inclusão recomendada nos currículos. [...] Pela Lei de Diretrizes e Bases, LDB 5692/72, imposta verticalmente, o ensino de Filosofia tornou-se facultativo no Brasil, sendo substituído por componentes doutrinários como: Moral e Cívica e Organização Social Política do Brasil, OSPB (MAZAI, RIBAS, 2001, p. 10-11).

O período da ditadura militar ceifou qualquer tentativa de criticidade no currículo brasileiro, retirando o direito do cidadão e da cidadã do Brasil de ter um desenvolvimento intelectual que levasse à autonomia do indivíduo. Atualmente, não é difícil encontrar escolas que se ancorem nesse modelo, dado que gerações de pessoas foram educadas nesse currículo e ainda hoje compreendem nesse modelo uma forma adequada de educação e desenvolvimento do estudante. As perdas para a educação brasileira com a ausência da Filosofia nas escolas durante os governos militares são grandes, incluindo a mais significativa, que é a quebra de uma tradição da presença dessa disciplina nas escolas brasileiras. A retomada desse movimento de retorno da Filosofia aos currículos, anos depois, auxiliou nesse resgate, mas enfrentou percalços.

> No que diz respeito à educação, no período da gestão de Fernando Henrique Cardoso foi aprovada a Lei de Diretrizes e Base da Educação, n.º 9.394/96 (LDB). Nessa lei, no Artigo 36, se pode constatar a referência à Filosofia, porém, não mencionada como disciplina do currículo, mas sim que ao final do Ensino Médio o estudante dominasse conhecimentos de Filosofia necessários ao exercício da cidadania. Trata-se de um texto vago e sem nenhuma garantia de que os conteúdos de Filosofia seriam ensinados no Ensino Médio. [...] No governo de FHC o ensino de Filosofia teve ainda outro momento de destaque, pois, no ano de 2001, seu retorno foi vetado pelo então presidente. [...] Ao final do primeiro mandato do governo Lula, no ano de 2006, o Conselho Nacional de Educação com o parecer n.º 38/2006, juntamente com a resolução n.º 4, de 16 de agosto de 2006 da Câmara de Educação Básica, aprovam o retorno da Filosofia e sociologia ao currículo do Ensino Médio e no ano 2008, o Presidente em exercício, José Alencar, sancionou a Lei n.º 11.684, que alterou o artigo 36 da LDB, "IV — serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio (DA COSTA, 2020, p. 312-314).

No governo FHC, os impactos econômicos foram uma justificativa dada à época para vetar a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia na educação básica, como afirma Costa. Mazai e Ribas também ressaltam um argumento apresentado pelo governo FHC de que não havia mão de obra qualificada para ambas as disciplinas se tornarem obrigatórias e serem lecionadas em todo o país. De fato, a interrupção do ensino de Filosofia no período militar dificultou esse processo, mas os cursos superiores continuaram em vigência, ainda que vivessem sob maior vigília do governo militar.

Pensando na redemocratização e na Constituinte de 1988, os meados dos anos 90 já teriam uma bagagem de reconstrução do país para desempenhar novos parâmetros para a educação brasileira. Apesar da contradição do veto do presidente sociólogo, no ano de 2008, já no governo Lula, a obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia retornaram aos currículos educacionais. Nesse momento, ambas as disciplinas foram reaquecidas nos

cursos universitários e houve o aumento da demanda para escolas públicas e privadas, tornando a presença da Filosofia, aos poucos, presente na sociedade brasileira.

A importância da tradição de uma disciplina no currículo escolar pode auxiliar na familiarização dela na construção de cada indivíduo, tornando seu grau de importância relevante, o que contribui significativamente para o sentido de sua permanência curricular. Disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática estão distantes do contexto instável da Filosofia e sequer se cogita alterá-las drasticamente no ensino básico, como facilmente se fez com a Filosofia ao longo dos anos. A ideia não é hierarquizar saberes ou determinar um julgamento de valor, mas sim, questionar os parâmetros educacionais que a sociedade brasileira adota e consente, e como a ausência da disciplina com estabilidade e autoridade dificulta, até os dias de hoje, uma permanência segura e respeitada pelos órgãos educacionais.

O Novo Ensino Médio trouxe um novo capítulo na história da educação básica recente e novas lutas para o ensino de Filosofia. A Lei n.º 13.415/2017, sancionada pelo presidente à época, Michel Temer:

> Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.[1]

A LDB de 1996, um grande marco na História da Educação, é alterada pela proposta do Novo Ensino Médio, que junto à nova BNCC, muda a estrutura da educação básica no Brasil. Os artigos da Lei n.º 13.415/2017 estabelecem, por exemplo, ensino obrigatório de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática, colocando outras disciplinas, como a Filosofia, como componente curricular. A nomenclatura "componente" não indica claramente disciplina regular; ela pode ser inserida de maneira pontual, perdendo a potencial presença anterior, como garantia a Lei n.º 11.684/08:

> O ensino de Filosofia no currículo da educação básica brasileira foi garantido nos momentos da História em que havia legislação específica para tal, o que nos leva a constatar que ao ser revogada a Lei n.º 11.684/2008, a possibilidade

[1] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: fevereiro de 2024.

> dessa disciplina não mais compor a grade curricular passa a ser concreta (DA COSTA, 2020, p. 317).

Práticas e estudos ou componente curricular são formas de se referir à Filosofia desde a apresentação do Novo Ensino Médio e da nova BNCC, especialmente o NEM[2], que agrupa as disciplinas em áreas do conhecimento e sugere os chamados itinerários formativos, que, em tese, possibilitam o estudante escolher um caminho curricular para seguir até o fim de sua formação. O objetivo, até o momento, é apresentar os caminhos da Filosofia na educação brasileira e como o status de disciplina curricular aparece, além das motivações que levam a sua redução ou exclusão. Até o presente momento, o Novo Ensino Médio se encontra em discussão. Com a mudança governamental do Brasil em 2022, foi colocado em discussão o projeto que reformula os anos finais da educação básica, sob o argumento de que a sociedade, os professores e os estudantes não foram devidamente consultados para a implementação desse modelo, que é alvo de muitas críticas. Atualmente, o Novo Ensino Médio passa por novas discussões. Segundo o Portal do Senado Federal[3], o governo apresentou a PL 5.530/2023 que, até o dia 13 de dezembro de 2023, foi aprovada em caráter de urgência para discussão e segue em tramitação até a presente publicação desta dissertação. A proposta da PL, dentre várias sugestões, apresenta as disciplinas já comumente conhecidas como obrigatórias, colocando-as em uma carga horária de 2.400 horas, maior que a proposta do NEM, que é de 1.800 horas anuais. Essa proposta busca resgatar, em boa parte, o modelo de Ensino Médio anterior ao NEM de 2017. O lugar da Filosofia na proposta de 2023 pode ajudar a recuperar o modelo anterior de disciplina obrigatória.

No contexto de 2017 até 2023, não é incomum o relato de professores de Filosofia que perderam seus empregos ou tiveram drástica redução de carga horária. Em recente pesquisa da Secretaria de Assuntos Educacionais do SEPE, “Disciplinas como Biologia, Física, Química e Matemática sofreram redução de carga horária de 33%; já Filosofia e Sociologia perderam 67% da carga horária.”[4] No contexto da educação privada, esse índice pode variar para números maiores ou menores em relação aos tempos de aula, já que as instituições elaboram seus currículos com referência nos documentos oficiais, mas flexibilizam de acordo com seus modelos de ensino e empresariais.

---

[2] Nomenclatura utilizada para se referir ao Novo Ensino Médio.
[3] Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/01/17/ensino-medio-pode-passar-por-nova-reforma-em-2024. Acesso em: fevereiro de 2024.
[4] Disponível em: https://seperj.org.br/39397-2/. Acesso em: fevereiro de 2024.

Toda essa movimentação causada pelo NEM trouxe uma série de incertezas para estudantes, mas também para professores. Muitos estados do Brasil, como o Rio de Janeiro, não realizam abertura de concursos públicos para professores há um certo tempo, o que se intensificou com a instabilidade da formatação que o Ensino Médio terá após tantas discussões. Recém-formados nas licenciaturas nesse período se encontraram com poucas perspectivas de trabalho em um mercado já antes restrito, que até o momento desse contexto apresentado, ainda é sentido. A precarização que se inicia na graduação, com a incerteza da presença da disciplina e a valorização da área na educação desestimula o licenciado e o licenciando que está em formação, em um cenário em que o que ele aprende na universidade talvez não corresponda à realidade educacional instável que ele encontrará ao se formar.

Falar de mudanças no Ensino Médio e na educação básica em geral, do lugar de uma disciplina como a Filosofia, é falar dos currículos das licenciaturas, da preparação dos professores, da importância do licenciando e do licenciado em se enxergar como um profissional da educação e reivindicar esse lugar. O modelo escolástico em que a Filosofia brasileira foi moldada tem sua aplicabilidade, mas alimentou uma Filosofia vislumbrada em uma fruição intelectual que, por muitas vezes, voluntariamente se distancia da educação básica e da realidade brasileira, a fim de evitar uma suposta redução intelectual da área. Nesse sentido, reforça-se a ideia da reivindicação da pessoa licenciada em Filosofia em enxergar-se como um especialista, um profissional capaz de atuar na Filosofia e seu ensino de forma comprometida, profissional e acadêmica.

A tradição da disciplina na educação básica necessita dessa postura, já adotada muitas vezes pelas demais disciplinas que possuem sólida presença no ensino básico. Dessa forma, há valorização da área e do profissional que nela atua, valorizam-se os cursos de formação e a sociedade incorpora a importância desse saber pelo convívio pleno com a Filosofia em sua formação. Esse não é o único movimento que poderá retirar a Filosofia de tantas flutuações no ensino básico. Há uma esfera governamental e política que tem, por dever, enxergar a educação com rigor e seriedade, sem que os privilégios e interesses econômicos, mercadológicos e ideológicos sejam postos à frente, de forma parcial e pragmática, ao invés do conhecimento teórico, ao ouvir especialistas, a opinião da sociedade, dos professores e estudantes, assim como realizar estudos e pesquisas para compreender as necessidades educacionais do Brasil e como solucioná-las.

A defesa da Filosofia como disciplina também deve vir acompanhada da sua forma de ensino, não para estabelecer uma unanimidade, mas para dar protagonismo à discussão das competências e habilidades que se desejam obter com seu ensino, das metodologias e práticas que podem ser adotadas, da autonomia docente para desenvolver, a partir do perfil de suas turmas, as melhores estratégias para a construção de um bom planejamento de aulas e acompanhamento de seus estudantes.

Os programas de pós-graduação de Filosofia, Educação e ensino de Filosofia possuem um papel fundamental nesse quesito, pois ao abrangerem professores da educação básica em seu corpo docente, constroem o ambiente fundamental e adequado para que essas discussões sejam realizadas, chegando até as salas de aula de todo o Brasil. Os mestrados profissionais, inovadores em sua proposta, reforçam que a sala de aula é o ambiente de pesquisa do professor, e que todo professor é pesquisador de sua sala de aula. Os professores recém-formados que ingressam nos programas, oriundos do turbulento contexto do Novo Ensino Médio, podem encontrar nesse ambiente um ponto de apoio para pensar e construir em conjunto novos rumos para a Filosofia na educação básica.

A educação privada tornou-se, nesses últimos tempos, o primeiro contato com a Filosofia na escola de quem sai recentemente da universidade. A escassez de concursos e a crescente demanda por preparação para vestibulares fez do mercado privado a iniciação de muitos professores nesse período. Ao passo que essa é uma forma de iniciar a trajetória profissional, o parâmetro sobre as possibilidades do ensino da Filosofia na escola pode ser limitado. Como empresas, as escolas da rede privada possuem prioridades clientelistas, que podem afetar a qualidade das aulas de Filosofia com tempos de aula reduzidos, currículos pouco aprofundados e pouca liberdade docente. As escolas de rede, oriundas de grandes *players* da educação no Brasil, com investidores do mercado financeiro como um dos perfis de sócios, têm modelos de Ensino Médio enxutos e conteudistas. Esse é um mercado em crescimento no Brasil que emprega muitos professores. Vale ressaltar a importância dos cursos de licenciatura e pós-graduação em educação tomarem conhecimento desse modelo e incorporar discussões sobre ensino e prática em suas formações, dado que esse é um fato que não pode ser ignorado.

O professor equilibra a necessidade de sobrevivência, com a busca por boa colocação profissional, com a vontade de realizar um bom trabalho docente, mas enfrenta percalços. As angústias e anseios da carreira também fazem parte desse acolhimento e do olhar acadêmico sobre a questão.

O ensino de Filosofia possui uma trajetória antiga e de nuances, permeada por questões políticas, sociais, econômicas e ideológicas. A trajetória da educação básica se alinha com a Filosofia na medida em que essas disputas se dão ao mesmo tempo, com reflexos duradouros na sociedade. Em meio a tantos entraves, perdas e vitórias, estão os estudantes e os professores, que desenvolvem suas trajetórias dentro desses contextos, afinal, ainda que nem todos sejam professores, todos foram, em algum momento da vida, estudantes. As vivências individuais contam muito, em termos práticos, o que números e letras em documentos dizem, as experiências traduzem o abstrato e mostram que a educação e o ensino de Filosofia tratam de pessoas, suas histórias e quem elas se tornam a partir desse conjunto de experiências.

1.2 Notas de uma professora de Filosofia

É comum que uma jovem professora ouça o porquê da escolha de sua área ou profissão, e quando essa escolha se dá pela Filosofia, há mais peculiaridade nesse movimento. Em determinado momento, a sociedade elabora padrões sociais comportamentais que se solidificam na cultura e que são difíceis de serem superados. Nesse sentido, responder à pergunta "por que você escolheu fazer Filosofia?" pode conter camadas de curiosidade e, às vezes, um certo desdém pela área.

O senso comum cria estereótipos negativos ou até jocosos sobre o que é ser um filósofo, mas pouco cria sobre o que é ser uma filósofa, talvez porque elas não "existam" ao imaginário social, reforçando ainda mais o tom de curiosidade na pergunta. A autora desta pesquisa aqui apresentada teve um primeiro contato com a Filosofia no ambiente escolar a partir de 2009, graças à Lei n.º 11.684/08, que estabeleceu a inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio[5]. Apesar das nuances da disciplina na educação básica no Brasil, algumas gerações de brasileiras e brasileiros não tiveram oportunidades de estudá-la na escola. O primeiro contato foi sutil e muito geral, com uma professora não especialista como regente da turma em ambas as disciplinas. O cenário mudou no ano seguinte com a contratação de dois professores para as disciplinas, cada um especialista em Filosofia e Sociologia,

[5] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.684%2C%20DE%202%20DE%20JUNHO%20DE%202008.&text=36%20da%20Lei%20no,nos%20curr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 16/06/2024.

respectivamente. Com a novidade, veio a especificidade metodológica e epistemológica que ambas trouxeram, e apesar do impacto negativo causado inicialmente por apresentar dificuldade na compreensão, posteriormente o estudo dessas disciplinas se tornou prazeroso e significativo.

Alguns aspectos investigativos da Filosofia se tornaram particularmente instigantes, como as aulas de Nietzsche, conteúdo trabalhado pelo professor em meados da terceira série do Ensino Médio. A Filosofia nietzscheana apresentou um novo patamar de enfrentamento e indagação, que para a jovem adolescente foi forte o suficiente para considerar cursar a graduação de Filosofia. Ainda que Nietzsche não tenha sido um filósofo sobre o qual estendeu-se uma profundidade nos estudos, a adolescência da pesquisadora foi marcada positivamente sobre a relação do filósofo com a arte, especialmente a música, algo que a estudante à época tinha afinidade.

O contato com a Filosofia na escola pode contribuir significativamente para a maneira como a sociedade enxerga a Filosofia como conhecimento, como um espaço de discussão, troca e construção, um elemento fundamental que faz parte do organismo vivo do corpo social. Esse convívio foi crucial para que a Filosofia se tornasse uma possibilidade pessoal, e não algo distante, utópico ou que soasse surreal por ser uma área apenas de gênios e seres eleitos, algo que por vezes o senso comum alimenta.

Além da curiosidade pela Filosofia, o desejo de ser professora era antigo. Por vezes, vinha e voltava, sendo a infância um período em que esse ímpeto foi bastante alimentado internamente. No Ensino Médio, a curiosidade pela investigação filosófica alinhada à vontade de trabalhar com pessoas e entender o desenvolvimento do conhecimento formou essa cisão entre a Filosofia e a docência.

Os primeiros anos de docência foram marcados pela angústia da inexperiência prática, um sentimento comum da maioria das pessoas ao concluírem a graduação, ainda que tenham desenvolvido uma formação de qualidade. A insegurança acompanha o início da carreira profissional, pois há um senso comum entre graduandos e recém-formados de que o espaço escolar se constitui exclusivamente no ensino e seu conteudismo. Com o passar do tempo, ainda que breve, as relações sociais escolares e as primeiras experiências mostram o quão complexa e intensa é a relação docente, discente, espaço e comunidade escolar. Uma das muitas coisas que chamaram a atenção no início da carreira docente é a importância de observar o que acontece na vida dos estudantes e nas tendências que eles

trazem para a escola, seja de comportamento, expressão, conhecimentos prévios, conexões estabelecidas, habilidades e percepções. Foi a partir dessa observação que os Mapas Mentais começaram a despertar um particular interesse.

O ano de 2018 marcou uma intercessão entre o fim da graduação, um período de busca entre iniciar uma pós-graduação e um primeiro emprego. Havia uma facilidade e interesse pela mídia e comunicação, e já nessa época existiam alguns perfis em redes sociais voltados para leituras e estudos, sendo alguns deles vinculados a grandes *blogs* e canais no *Youtube*. O consumo desses materiais era frequente e havia a vontade de iniciar algo parecido. O protagonismo da Filosofia foi crescendo, principalmente porque, até então, não era notória a existência de algo parecido existente nessas mídias que fosse produzido no Brasil. Uma primeira experiência foi feita no *Instagram*, compartilhando leituras de livros do cânone filosófico, algumas impressões sobre séries de TV que dialogavam com a Filosofia, além de curiosidades gerais sobre a área. Foi nesse momento que os chamados *studygrams* — perfis em redes sociais, inicialmente no *Instagram*, focados em compartilhar rotinas e técnicas de estudos — ganharam força. Esses perfis no *Instagram* apresentavam diversas postagens de esquemas visuais que simulavam uma espécie de resumo ilustrado chamados frequentemente de "mapa mental", por vezes também acompanhados de *hashtags* como *#mindmap* ou *#mapamental*.

Os chamados Mapas Mentais apareciam em diversos temas e disciplinas, sendo as ciências humanas a área mais frequente dentro dos perfis analisados. Pouco tempo depois de iniciar o projeto online, lecionando em escolas da rede privada na região metropolitana do Rio de Janeiro, foi perceptível, no contato direto com os estudantes, que os Mapas Mentais já estavam se tornando presentes no cotidiano escolar. Muitos estudantes esboçavam mapas em seus cadernos e buscavam conteúdos nas redes sociais relacionados à elaboração de Mapas Mentais para auxílio nos estudos. O interesse por uma maneira de estudar o conteúdo escolar de uma forma que parecia menos tradicional, mais dinâmica e criativa era chamativo para boa parte dos estudantes.

A partir desse momento, o interesse pelo entendimento do que se trata um Mapa Mental, seus objetivos e possibilidades de uso se tornou objeto de curiosidade, posteriormente se tornando uma investigação acadêmica. Nesse tempo, tornou-se uma referência o trabalho da Prof.ª Mª Joana Rita Sousa, professora da pós-graduação da Faculdade Católica de Lisboa, que há mais de dez anos desenvolve o projeto

"Filocriatividade"[6], no qual o uso de Mapas Mentais é frequente nas oficinas ministradas por ela, para crianças, adolescentes e adultos. O uso desse recurso no ensino de Filosofia passou a ser uma possibilidade ainda mais interessante após conhecer a experiência da docente, o que ocasionou trocas muito ricas com a própria nos últimos anos.

Os primeiros anos de sala de aula evidenciaram que a Filosofia era uma das disciplinas que se distanciavam de diálogos com as novas tendências da comunicação digital, não somente pela baixa frequência em redes sociais, mas também não era presente em novidades do universo estudantil, como os Mapas Mentais. Essa percepção se deu por meio de buscas por conteúdo de referência que eram pouco encontrados nas redes, muitas vezes em uma forma pouco atrativa para professores e estudantes, como se a Filosofia estivesse sendo apresentada de maneira ainda muito formal ou com uma linguagem pouco alinhada ao modo como a dos adolescentes se dá mais atualmente. Produtores de conteúdo sobre Filosofia começavam a surgir, entre eles, muitos professores e graduandos, mas se comparado a disciplinas como História, por exemplo, a tradição da Filosofia nas redes sociais, por assim dizer, ainda era muito iniciante.

Uma provocação que se mostrou muito forte foi o questionamento sobre esse distanciamento da Filosofia corroborar, em certa medida, para a formação de gerações que veem a disciplina como uma disciplina antiquada, por vezes dialogando pouco com as vivências de quem a estuda na juventude. Muitos fatores podem contribuir para isso, mas certamente perceber as novas questões e modos de ser que as tecnologias aliadas à comunicação trazem e que fazem parte fortemente da vida dos adolescentes é notar que elas também fazem parte do tempo atual, enquanto professores. Ao estar aqui, agora, esse tempo é pertencente a quem nele está, logo, a Filosofia pode muito bem dialogar com outras metodologias de ensino e aprendizagem ou com mecanismos visuais e criativos que despertem o interesse do estudante ou colaborem para uma aprendizagem que faça sentido para ele.

Por vezes, é importante que os professores rompam as próprias barreiras e preconceitos e deixem fluir a curiosidade, na tentativa de partir de uma nova forma de trabalhar em sala de aula com seus estudantes. Na rede privada, a demanda do próprio sistema exige uma performance criativa e inovadora, o que pode atrapalhar a fluidez desse

[6] O trabalho da professora Joana Rita Sousa pode ser conhecido através do blog do projeto "Filocriatividade": https://joanarssousa.blogs.sapo.pt/

processo e até mesmo a qualidade dele. O sistema que suscita a importância desse comportamento, colocando-o de forma positiva, pode ser também aquele que exige demasiadamente.

Feito esse olhar crítico, a atuação nas escolas trouxe a possibilidade de desenvolver algumas aulas experimentais e atividades que fossem diferenciadas de uma aula tradicional e que dessem espaço para os estudantes se sentirem mais à vontade para criarem relações entre suas ideias e experiências prévias como as aulas debatiam. O uso de Mapas Mentais trouxe essa possibilidade e algumas experiências muito interessantes, como serão apresentadas ao longo deste trabalho. Uma forte preocupação é a adequação da linguagem do discurso filosófico, ou seja, auxiliar na maneira como o discurso filosófico chegará ao estudante a partir de uma linguagem que faça sentido para ele, que demonstre com clareza que não são mundos opostos que estão em diálogo.

Na perspectiva de professora, durante a formação na licenciatura e na práxis docente, a busca por referências se faz importante para o reconhecimento e a afirmação da identidade enquanto educadora. Assim como os estudantes carecem de linguagens, métodos e abordagens que criem uma experiência de ensino significativa, a professora ou o professor, em geral, é alguém que de forma consciente ou não também exercita um movimento de busca por um significado ou sentido no que se faz e no ser que se constitui enquanto docente. Algumas filósofas e professoras de Filosofia marcaram significativamente a construção dessa identidade, e a importância de citá-las no campo teórico de pesquisa, mas também num relato de experiência, enfatiza uma percepção que dá valor a essa busca por referências, que quando alcançada, auxilia no desenvolvimento da confiança intelectual e profissional. Lidia Maria Rodrigo, ao falar sobre a figura do professor de Filosofia na educação básica, salienta:

> Aqueles que menosprezam a figura do professor em relação à do pesquisador certamente ignoram o caráter complexo do trabalho docente, particularmente no nível médio. A simplificação didática do saber, em termos aceitáveis, é uma tarefa extremamente difícil, que exige do professor grande conhecimento e experiência [...] (RODRIGO, 2009, p. 70).

A discussão apresentada pela autora é fruto de questionamentos feitos desde cedo, iniciados na licenciatura, e se intensifica na vida profissional, sobretudo para os docentes da educação básica que são, ao mesmo tempo, estudantes de pós-graduação. A hierarquização dentro da Filosofia é uma prática bastante negativa, que corrobora com

comportamentos excludentes, porém, na medida que se tem contato com teóricas e teóricos que façam essa discussão de forma franca em suas publicações, o docente da educação básica não se sente solitário nessa percepção. Nesse sentido, a obra de Rodrigo foi de extrema importância na jornada de formação docente, como uma espécie de voz aos anseios percebidos e vividos desde o início da preparação como professora de Filosofia.

Ser mulher na Filosofia é agregar um elemento de mais complexidade na jornada. Por esse motivo, a busca por referências femininas e feministas por si só é fundamental, seja para a compreensão da própria condição, seja para a sobrevivência no contexto que se será vivido por toda uma vida nessa carreira. A figura de Mary Wollstonecraft (Inglaterra, 1759–1797) pode ser pouco conhecida para o grande público e nem sempre bem reconhecida como filósofa no âmbito acadêmico. Muitos a conhecem como uma refutadora do filósofo Jean-Jacques Rousseau, outros por ser mãe da escritora Mary Shelley, autora da célebre obra de ficção *Frankenstein, ou o Prometeu Moderno* (1818). Ela foi uma pensadora descoberta tardiamente na trajetória relatada, porém, ao passo que esse encontro aconteceu, a vida e obra de Wollstonecraft endossaram grande significado e senso de responsabilidade à prática docente, sobretudo, pela percepção de ser uma mulher na Filosofia. A expressividade da filósofa em sua escrita reflete o caráter político de seu posicionamento, num ato de defesa de suas convicções de forma racional e fundamentada em princípios éticos.

A obra *Reivindicação dos Direitos da Mulher* foi originalmente publicada em 1792, num contexto europeu de grandes transformações que envolviam o questionamento do lugar da mulher na sociedade civil e na vida política. Algumas filósofas, escritoras, assim como alguns filósofos homens, participaram desse contexto de discussão, seja para propor de uma forma mais revolucionária determinadas mudanças, seja para reforçar alguns estereótipos sociais, também assumindo certos posicionamentos políticos. Um dos aspectos que mais chama a atenção na escrita e na análise de Wollstoncraft é o tom audacioso e combativo ao refutar as ideias de Rousseau, utilizando, em alguns momentos, um certo tom irônico para se referir às ideias do filósofo ou a maneira como a própria expressa suas ideias:

> Acusem-me de arrogância; ainda assim, declaro acreditar firmemente que todos os escritores que têm tratado do tema da educação e das maneiras femininas, desde Rousseau até o dr. Gregory, têm contribuído para tornar as mulheres mais artificiais e de caráter mais fraco do que elas realmente são; e,

> consequentemente, membros mais inúteis da sociedade. Eu poderia ter expressado essa convicção em um tom mais baixo, mas temo que pareceria um lamento afetado, e não a expressão fiel de meus sentimentos, do claro resultado que extraí da experiência e da reflexão (WOLLSTONECRAFT, 2017, p. 42).

O contato com a obra de Wollstonecraft quando se é uma jovem professora ou até mesmo uma estudante de Filosofia no Ensino Médio ou na graduação é bastante surpreendente, pois poucas vezes são apresentados textos de filósofas que tenham, além de desenvolvido e publicado suas elaborações filosóficas, tido coragem de refutar filósofos que já eram, em seu próprio tempo, lidos e, por vezes, enaltecidos. O impacto da filósofa, além das duras críticas à visão sexista de Rousseau, que na percepção dela, se apresentava de forma bastante inconsistente, se reflete em sua análise acerca da educação.

A questão de gênero, em Wollstonecraft, se liga a questões éticas, políticas e educacionais. A igualdade é um pressuposto para uma sociedade verdadeiramente ética e virtuosa, do contrário, as reivindicações por esse direito se tornarão essenciais para que se atinja satisfatoriamente esse estágio social adequado. Ao falar de educação, a filósofa perpassa diversos aspectos, como a educação pública e privada, a maternidade, entre outros. Num aspecto amplo, ao falar da educação formal, ela afirma:

> Minhas observações sobre a educação nacional são, obviamente, sugestões; desejo sobretudo reforçar a necessidade de se educarem os dois sexos juntos, para que ambos se aperfeiçoem, e de se fazer com que as crianças durmam em casa, para que possam aprender a amar o lar; contudo, para que os afetos privados apoiem os públicos, em vez de sufocá-los, elas devem ser mandadas à escola para que se relacionem com seus semelhantes, pois somente pelos confrontos de igualdade podemos formar uma opinião justa de nós mesmos (WOLLSTONCRAFT, 2017, p. 219).

A preocupação da filósofa em afirmar a importância da educação nacional findada no aspecto da igualdade reforça um movimento de construção social a partir da educação, pois o convívio entre os gêneros num mesmo espaço e que ofereça as mesmas condições de aprendizagem formará uma sociedade virtuosa. A inspiração em Wollstoncraft se dá por ser uma figura intelectual desafiadora para seu próprio tempo e atemporal no que diz respeito à educação formal igualitária, construtora de uma sociedade melhor.

Ao ler Wollstoncraft, também pode surgir a indagação sobre a educação familiar. Quantas professoras podem refletir acerca do que percebem de distinto entre o comportamento de estudantes meninas e meninos, a influência de uma educação familiar que reforça estereótipos de gênero e o quanto a sociedade e a própria instituição escolar contribuem para esse cenário? Por fim, falar de educação sem uma práxis libertadora seria

um exercício docente irrefletido. A educadora bell hooks (EUA, 1952–2021), autora de diversos livros, apresenta temas significativos à educação, como o feminismo e o racismo. Apesar de estar num contexto estadunidense, muitos aspectos da vivência e do desenvolvimento teórico de hooks se alinham às experiências de professores brasileiros. Não à toa, a educadora, de forte influência freiriana, tem sido cada vez mais estudada em território brasileiro, assim como seus textos têm atravessado a bolha acadêmica e chegado a um público mais amplo. A trajetória de hooks foi permeada por questões feministas, raciais e de classe, tanto na perspectiva teórica quanto prática. Sobre teoria e prática, em sua obra é explicitado o valor da teoria que se origina a partir do concreto: "Por isso, nenhuma teoria que não possa ser comunicada numa conversa cotidiana pode ser usada para educar o público" (HOOKS, 2013, p. 90, 2013). Esse pensamento de hooks gera uma reflexão persistente, pois traz uma provocação importante para quem estuda educação e, principalmente, quem está na sala de aula. A ponte entre o abstrato e o concreto, a teoria e a prática deve levar em consideração o objetivo que se tem com essa construção. A marca deixada por hooks nessa trajetória é a de uma educadora que vem de um contexto social complexo, de enfretamentos e dilemas, que comunica com uma jovem docente que ensina em contextos sociais tão desafiadores quanto esses. Sobre a partilha em sala de aula, diz hooks:

> Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros. Esse momento de participação e diálogo coletivo significa que os alunos e o professor respeitam — e invoco aqui o significado originário da palavra, "olham para" — uns aos outros, efetuam atos de mútuo reconhecimento e não falam somente com o professor. A partilha de experiências e narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado. Esses momentos narrativos são, em geral, o espaço onde se rompe o pressuposto de que todos nós partilhamos as mesmas origens de classe e os mesmos pontos de vista (HOOKS, 2013, p. 247).

A passagem acima demonstra um pouco do que é a influência freiriana no pensamento de hooks, ao evidenciar a importância de uma horizontalidade em sala de aula. O ponto importante a ser destacado é a questão do diálogo coletivo, a relevância e o ato transformador da partilha de experiências. Pode-se arriscar a dizer que esse movimento, além de educacional é, também, humanizante. Algo que a obra de hooks ensina fortemente é o processo de humanização também do professor, na medida em que ele incentiva e abre espaço para esse movimento, colocando-se à disposição dessa participação.

Há uma diferença entre envolver-se e expor-se, algo que nem sempre se sabe de primeira ao iniciar na carreira docente. O medo e a inexperiência muitas vezes colocam um jovem professor em posições e atitudes desconfortáveis, mas a leitura de hooks ajuda no entendimento desses processos e oferece uma luz ao enfatizar a partilha, o diálogo e a experiência como um processo educacional que também funcione como base para uma teorização originária do concreto, do que realmente acontece em sala de aula.

As pensadoras citadas encerram as reflexões de cunho mais livre sobre a trajetória docente aqui brevemente apresentada. A busca por referências reforça uma identidade pessoal, mas também visa dar sentido a uma trajetória em construção. Muitas não tiveram acesso ao que se tem disponível atualmente, e em seu tempo e contexto, tiveram que ser suas próprias referências.

A crença na humanização do ensino também perpassa pela crença da humanização da pesquisa. Se quem pesquisa parte de uma realidade, de uma pergunta, de uma questão indagadora, há certamente uma história, um percurso individual que construiu muitos caminhos, muitas experiências que levaram a este ponto atual. Até o fim de uma pesquisa, muitas coisas acontecem na vida e na trajetória de quem a desenvolve, moldando, como um organismo vivo, a pesquisa em si, mas, especialmente, aquela que desenvolve.

Um objeto de pesquisa se dá, na vida de um educador, pelos atravessamentos que ocorrem em sua trajetória profissional e pessoal. As filósofas citadas são exemplos de figuras e seus respectivos pensamentos inspiradores para a prática docente em um contexto pessoal, a partir de fatores como o momento de vida, os dilemas pessoais e profissionais, a busca por um lugar no mundo enquanto indivíduo mulher e acadêmica, entre outros. Aliado a esses elementos, a observação sobre os estudantes, o contexto educacional brasileiros e as demandas oriundas de novas perspectivas da sociedade e da educação possibilitam pensar sobre um determinado objeto de pesquisa. O estudo sobre Mapas Mentais no ensino de Filosofia se tornou uma pesquisa possível por todos esses fatores, que caracterizam uma história singular da pesquisadora, que além de uma curiosidade despertada sobre o tema, traz consigo vivências de sala de aula que instigaram o desenvolvimento dessa dissertação.

CAPÍTULO 2. FORMAÇÃO DO CONHECIMENTO

A Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) é uma perspectiva cognitivista que busca apresentar uma interpretação de como o conhecimento é formado na mente. David Ausubel, educador estadunidense (1918–2008), se tornou o expoente dessa abordagem, que posteriormente ganhou outros educadores notórios. Ausubel parte dos conhecimentos da medicina e da psicologia para desenvolver uma abordagem cognitivista à psicologia educacional. Essa teoria favorece uma correlação com os Mapas Mentais no ensino de Filosofia. Em um contexto didático e metodológico, a aprendizagem significativa oferece uma aplicabilidade crítica da Filosofia.

Marco Antonio Moreira apresenta a teoria da aprendizagem significativa no ensino de ciências, tratando, por exemplo, do uso de mapas conceituais, que, assim como os Mapas Mentais, utilizam ideias expressas simbolicamente que se relacionam de forma não literal, com uma interação construída com base em um conhecimento anteriormente já experienciado pelo sujeito. A respeito da formação do conhecimento sob a luz da abordagem de Ausubel, Moreira comenta:

> A este conhecimento, especificamente relevante à nova aprendizagem, o qual pode ser, por exemplo, um símbolo já significativo, um conceito, uma proposição, um modelo mental, uma imagem, David Ausubel chamava se *subsunçor* ou *ideia âncora.* Em termos simples, subsunçor é o nome que se dá a um conhecimento específico, existente na estrutura de conhecimentos do indivíduo, que permite dar significado a um novo conhecimento do indivíduo, que permite dar significado ou por ele descoberto. Tanto por recepção como por descobrimento, a atribuição de significados a novos conhecimentos depende da existência de conhecimentos prévios especificamente relevantes e da interação com eles. [...] É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela *interação* entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é *não-literal* e *não-arbitrária.* Nesse processo, os novos conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 2011, p. 14).

Na realidade escolar brasileira, a interação social entre estudantes e professores traz à tona diversos saberes que os estudantes possuem, concepções advindas de suas experiências, que podem ser reproduções do senso comum, experiências e associações sensoriais, conceitos base aprendidos na infância, entre outros.

A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, como comentada por Moreira, nomeia o conhecimento do estudante como subsunçor ou ideia-âncora, um recurso fundamental para o desenvolvimento do conhecimento na escola a partir das abordagens dos professores em seus conteúdos. Ausubel apresenta a teoria como uma estrutura que possibilita a formação de novos saberes e o aprimoramento daquele saber já existente. É importante notar que o subsunçor pode ser um conceito ou um símbolo,

por exemplo, o que torna a percepção de aprendizagem interessante, pois poderá se dar de formas a considerar como conhecimento representações não formais, como uma definição padrão, teórica.

Ao ressaltar a importância da interação para uma aprendizagem significativa efetiva, essa interação não deve ocorrer de forma mecanizada, pois caracteriza uma memorização sem fundamento. Dar significado é construir repetidas interações que façam sentido, com progressão e a partir de uma ideia-âncora que possibilite o entendimento desse sentido.

Algumas diferenças importantes entre a aprendizagem mecânica e a significativa podem ser destacadas: a aprendizagem mecânica é literal, requer uma aplicação mecânica sem requerer compreensão, enquanto a aprendizagem significativa incorpora significado, implica compreensão e capacidade de explicar, descrever, por exemplo. A aprendizagem significativa apresenta possibilidades de entendimento e resolução de situações novas, além de capacitar o estudante ao enfrentamento de novas situações.

O ensino de Filosofia no Brasil enfrenta desafios antigos na sua prática, sendo um deles a mera repetição de conteúdo sem uma apreensão e aplicabilidade crítica. Por aplicabilidade entende-se a utilização do conhecimento filosófico para pensar questões, solucionar problemas, expressar uma ideia tendo o conhecimento filosófico como repertório, escrever, falar, expressar-se, criar a partir do que ele pode inspirar. Pode-se pensar que esse conhecimento filosófico, muitas vezes não bem apreendido, não acontece de forma satisfatória com o potencial que possui, mas que não foi devidamente desenvolvido. Os saberes prévios dos estudantes, ou suas ideias-âncora, podem ser recursos de excelência para que o professor possa aperfeiçoar suas aulas e acompanhar o desenvolvimento de seus estudantes, tendo como objetivo a incorporação dos saberes filosóficos no entendimento dos discentes, utilizando suas ideias-âncora com os saberes filosóficos para produzir ou ressignificar novos saberes.

O ensino de Filosofia mecânico e reprodutivo contribui para um ensino bancário, como elucida a teoria freiriana da educação. Os desafios do ensino de Filosofia crítico são muitos. Esse ensino atravessa obstáculos variados, mas a prática docente pode auxiliar em uma nova perspectiva e na formação crítica dos estudantes, quando comprometida em perceber as demandas deles, o que eles já possuem de saberes e ideias e o que a Filosofia apresenta de recursos e metodologias para o seu ensino.

O exercício do olhar holístico do professor é fundamental. Para isso, muitas vezes é importante que o professor supere a centralidade excessiva no conteúdo para empregar forças na metodologia, na efetivação da apreensão do conhecimento, que considera muitos aspectos tão relevantes quanto o conteúdo. A preocupação com o conteúdo transforma o ensino em conteudista, mecânico, bancário, que pouco efetiva a formação do estudante de forma satisfatória e completa. A aprendizagem significativa também passa por bons usos de recursos e materiais que possibilitam um bom processo de aprendizagem, mas como ressalta Moreira:

> [...] o material deve ser relacionável a determinados conhecimentos e o aprendiz deve ter esses conhecimentos prévios necessários para fazer esse relacionamento de forma não-arbitrária e não-literal. É importante enfatizar aqui que o material só pode ser *potencialmente significativo*, não *significativo:* não existe livro significativo, nem aula significativa, nem problema significativo, pois o significado está nas pessoas, não nos materiais (MOREIRA, 2011, p. 25).

O material é uma ponte, não o centro; assim como o conteúdo é um recurso, não o centro. A formação do conhecimento e sua totalidade são o foco desse processo. E para isso, é importante ressaltar o quão fundamental é o exercício da escuta e o interesse do professor em conhecer seus estudantes e não invalidar seus saberes e ideias. A postura intelectual do docente não deve limitá-lo a uma relação de compreensão sobre quem são seus alunos, o que eles sabem, conhecem e gostam, afinal, esses elementos configuram potenciais recursos para integrar materiais que estabeleçam essa formação do conhecimento, significando e ressignificando conceitos a partir de ideias-âncora.

2.1 O conhecimento filosófico no Ensino Médio

A Filosofia no Ensino Médio pode ser enxergada pelo viés da experiência, que perpassa por alguns agentes fundamentais. A figura docente, o espaço escolar, o ambiente de sociabilidade e o contato com a Filosofia como um todo compõem a experiência dos estudantes, que poderão ser diferentes de forma individual e coletiva, a depender das condições e características desses agentes.

A questão filosófica na formação do indivíduo se torna imprescindível na medida que gera experiências para o próprio conhecimento filosófico e para a vida além do ambiente escolar e da adolescência como fase da vida. Alguns elementos como o senso de criticidade, da criatividade e do poder dialético são comumente destacados como habilidades desenvolvidas em decorrência dessa experiência filosófica. Rodrigo Gelamo,

na obra *O Ensino de Filosofia no Limiar da Contemporaneidade* (2009), traz um rico debate acerca do lugar do conhecimento e da experiência no ensino de Filosofia, num exercício crítico de compreensão do significado de conhecimento no contexto do ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Retomando a contextualização do ensino de Filosofia no Brasil, Gelamo destaca a Lei n.º 11.684/2008, que aprova o ensino de Filosofia durante os três anos do Ensino Médio em todo o país. O impacto dessa lei será percebido nos anos seguintes, com aberturas de vagas para professores e, consequentemente, o aumento da demanda nos cursos universitários, especialmente licenciaturas. Mas ao analisar a experiência do ensino de Filosofia, o que é, então, filosofar? Há discussões dentro do ensino de Filosofia acerca das possíveis abordagens da disciplina para o Ensino Médio, como o ensino pelo viés histórico, temático ou por meio de questões filosóficas.

Ao questionar as estruturas dos cursos de Filosofia nas universidades privadas, Gelamo destaca que a formação apressada em conjunto com disciplinas retiradas da grade faz um currículo fraco, mas que as universidades públicas também possuem deficiências curriculares que não abarcam o necessário para a formação de um docente do ensino básico. "Não aprender a filosofar", e sim aprender a História da Filosofia pode ser frequente na experiência discente na graduação de Filosofia, o que abre o questionamento dessa deficiência na formação; somente a História da Filosofia compõe um bom cabedal de conhecimento de um professor de Filosofia na educação básica? Na defesa do ensino de Filosofia, o conhecimento puramente histórico pode se confundir com o ensino característico como transmissão de conteúdo. O pouco tempo destinado às aulas de Filosofia também reflete uma problemática que pode afetar a experiência no Ensino Médio, embora não seja a única. Tendo pouco tempo para as aulas, muitas podem se tornar essa mera transmissão com fins de cumprimento burocrático de conteúdo programático.

A carga horária das aulas de Filosofia é uma questão que se estende há tempos em diversos espaços, sendo agora novamente reavivada de forma calorosa e disputada devido às mudanças trazidas pela nova BNCC e o Novo Ensino Médio. Um tempo de aula curto pode refletir em reflexão e apreensão também curtas, o que dificulta o desenvolvimento do pensamento crítico, que é tão caro à formação dessa experiência. Em contrapartida, os reflexos da experiência formada por meio do conhecimento filosófico não são imediatos, haja vista que muitas conexões podem ser formadas meses ou anos depois, a depender da

experiência individual. Um certo imediatismo da experiência filosófica não pode ser uma expectativa latente no docente da educação básica, da mesma forma que a compreensão desse processo por parte do estudante também é importante.

O ensino de Filosofia percorre algumas lógicas de relação do saber e do aprender que revelam as estruturas de ensino e como elas reproduzem práticas onde o lugar do conhecimento filosófico é passível de discussão. Gelamo destaca que o ensino de Filosofia tende a associar que esse é uma transmissão do que os filósofos dizem, e aprender é compreender de forma coincidente a explicação do professor e o que pode ser encontrado nas obras clássicas da Filosofia. Em seguida, vem a repetição, e aqui pode-se pensar nas formas clássicas de avaliação, como testes e provas discursivas e objetivas que visam checar se o estudante fez as correlações de forma adequada. Nesse sistema, o professor se torna um detentor do saber, pois é aquele que possui o saber técnico e é o explicador dele, que tem como objetivo conduzir os estudantes ao conhecimento filosófico. Aqui, há uma crítica à formação de "conhecedores" da Filosofia:

> O papel do professor de Filosofia passou a ser o de um explicador do modo como os filósofos produziram determinado pensamento, das suas filiações teóricas, de seus vínculos com aqueles que o antecederam, dos pontos problemáticos que pretendiam resolver e do modo como responderam a esses problemas. Segundo Rancière, a lógica da explicação foi ganhando espaço por estar amparada pelo argumento de que os professores conscientes têm como "grande tarefa" transmitir seus conhecimentos aos alunos; essa lógica traz como objetivo dos professores conduzir os alunos e elevá-los à condição de conhecedores (GELAMO, 2009, p. 115).

A ponte professor/mediador, texto, filósofo e estudante teria o objetivo de desfazer obstáculos que, em tese, o estudante teria na compreensão do conteúdo filosófico. Forma-se uma relação de explicação e compreensão, conferindo ao discente uma passividade nesse processo. Compreender os conteúdos é um reforço da ideia de reprodução, afinal, não cabe reflexão que se está aprendendo ou formas de explorar de maneira criativa, crítica e autoral esse contato. O estudante não está instrumentalizado suficientemente para desenvolver uma experiência de pensamento, como denomina Gelamo, e não estabelece trocas que relacionem suas experiências diárias com experiência significativas: "Nesse registro, pensar filosoficamente configurar-se-ia como um exercício de erudição vazio, desenvolvido a partir do acúmulo de conhecimentos sobre a Filosofia" (GELAMO, 2009, p. 117). O professor como comentador também configura uma espécie de imitação, que é passada aos discentes. A experiência, nesse processo, é moldada:

> Esse modo de entender o ensino, incluindo o ensino da Filosofia, justifica a premissa de que ensinar é transmitir um conteúdo a um aluno que precisa aprender; e aprender é compreender e acumular esses conteúdos que lhe foram transmitidos. Isso manteria uma separação entre aquilo que se compreendeu pela transmissão (o conteúdo acumulado) e aquilo que foi experienciado por si só. Nesse sentido, os conhecimentos que foram produzidos pelo aluno como experiência de pensamento muitas vezes são moldados, ou até mesmo negados, a partir da explicação do professor. Esse procedimento consiste, segundo Rancière, em um duplo gesto inaugural: "Por um lado, ele decreta o começo absoluto: somente agora terá início o ato de aprender. Por outro lado, sobre todas as coisas a aprender, ele as cobre com o véu da ignorância que ele mesmo se encarrega de retirar" (ibidem, p. 16). A lógica da explicação, como uma política de ensino, silencia no aprendiz seu pensamento pulsante, sua experiência de pensamento, para dar voz àquilo que compreendeu pela explicação do professor (GELAMO, 2009, p. 117-188).

Um dos problemas do molde da experiência de pensamento do estudante está justamente na ausência do olhar individual dele sobre o que está sendo estudado nas aulas de Filosofia. O olhar autoral e espontâneo, desprovido de direcionamentos intencionais ou de condução de pensamento a partir do que se espera, seja pelas avaliações, seja pelo sistema escolar, entre outros. O olhar do discente é importante para o que o autor enfatiza como a experiência de um problema:

> Nesse contexto, toda a relação do aluno com o mundo é mediada pelo modelo criado a partir do olhar de determinado filósofo, como se a possibilidade de uma experiência do mundo se desenha apenas na sombra da experiência vivenciada pelo pensamento do filósofo e não na experiência de um problema que emerge do olhar singular do aluno desde o interior do mundo. Nessa relação, o aluno não mergulha diretamente na plurivocidade problemática que é o mundo, mas é sempre mediado pelo pensamento de um filósofo. Como se não bastasse essa mediação, surgem outras: (1) a explicação do comentador, (2) a explicação de um outro comentador que explica o comentador e (3) a explicação do professor (que assume também o papel de um outro comentador). Assim, o modo de olhar o mundo é delineado na repetição das pautas de leitura das significações atribuídas pelas inúmeras mediações que antecedem e direcionam o contato daqui o aluno com o mundo. A forma como essa relação se constitui evidencia, então, a questão de uma nítida desvalorização da experiência possível de se fazer face ao conhecimento transmitido (GELAMO, 2009, p. 119-120).

A mediação que transmite e molda reforça a consequência de um saber discente que não é genuíno, pois ele é o tempo todo atravessado por comentários e definições filosóficas que não são as dele. A experiência do ensino de Filosofia não é profícua inteiramente, porque é substituída pela imitação, a um pensar pela explicação de um outro. A experiência filosófica pode trazer mais significado quando produz uma provocação, ou seja, um despertar de ideias que possa ser colocado em questão nas aulas de forma estimulante, do contrário, uma lógica de reprodução de ideias pode criar modos de vida estilizados (GELAMO, 2009, p. 127), um empobrecimento de várias experiências.

O uso de Mapas Mentais no ensino de Filosofia também se aproxima de debates acerca da didática da Filosofia. Como salientado anteriormente, Rodrigo evidencia a importância da transposição didática da linguagem filosófica, o que possibilita vislumbrar nos Mapas Mentais um meio interessante para o alcance desse objetivo. Mas pensar uma didática para a Filosofia traz em questão outros elementos importantes, como a problematização pela busca de um método eficaz ou as condições do professor de Filosofia.

Alejandro Cerletti aborda essa questão na obra *O ensino de Filosofia como problema filosófico* (2009). A didática da Filosofia, diz o autor, é uma construção. Dependerá de determinadas condições, assim como do método utilizado pelo professor. Nesse sentido, é difícil estabelecer "a" didática ou "o" método, dado que se reconhece a multiplicidade de espaços escolares existentes, assim como os agentes envolvidos. Se essa diversidade é reconhecida, é possível pensar a importância de ensinar e aprender Filosofia que não seja um mero saber técnico, padronizado e enrijecido. Essa ressalva vale também para o docente, que não deve ser um repetidor técnico e reprodutor de suas próprias propostas, "por que e para que vai ensinar Filosofia a esse grupo ao qual vai dirigir-se" (CERLETTI, 2009, p. 78) — essas devem ser questões fundamentais para o professor ao pensar as aulas de Filosofia. "Como" fazer também é uma questão, e aí entra a discussão da didática e do método; como abordar determinado tema, como atingir os objetivos de determinada aula, como auxiliar na compreensão de determinado texto, entre outros questionamentos.

A concepção que cada professor tem de Filosofia certamente afetará essa prática, ainda que essa percepção precise conviver com currículos e programas preestabelecidos. Certamente é um desafio, sobretudo porque esses currículos ignoram as especificidades sociais, culturais e econômicas de cada comunidade escolar, cabendo ao professor buscar uma condição factível para esse ensino de Filosofia que equilibre essas questões.

Cerletti defende o que chama de "atitude filosófica", que constitui um contato significativo do estudante com a Filosofia, de modo que eles consigam partilhar suas visões de mundo a partir do que a Filosofia os auxilia a perceber:

> Ensinar é colocar alguém na antessala de desafios que, em última instância, são pessoais. O que caberia a um professor de Filosofia seria estimular a levar adiante esse desafio. Filosofar é atrever-se a pensar por si mesmo, e fazê-lo requer uma decisão. Há que atrever-se a pensar, porque supõe uma maneira nova de relacionar-se com o mundo e com os conhecimentos, e não meramente reproduzi-los. [...] Em primeiro lugar, considerar que a sala de aula é um

> âmbito em que é possível formular perguntas filosóficas com a radicalidade que elas implicam, e não um lugar em que o professor somente oferece respostas a perguntas que seus alunos não formularam (CERLETTI, 2009, p. 80-81).

Ao final desse processo, os estudantes serão, em alguma medida, filósofos, pois terão atitude filosófica. Compreender conceitos e ler textos filosóficos, por exemplo, serão parte do processo de formação, mas não o centro e o único objetivo. Cabe aqui uma reflexão acerca da problemática de estudantes e até professores reprodutores, como algo frequente e que provavelmente contribui para a dificuldade de desenvolvimento do pensamento crítico e condição de observação e análise do mundo. A saída da passividade e o alcance da autonomia pode ser um processo que necessite dessa atitude filosófica.

Uma didática da Filosofia pode consistir em dois momentos: o da problematização e a tentativa de resolução, evidenciando o que é um problema filosófico e formas de solucioná-lo ou de pensar possibilidades de solução, o que não significa a resolução completa, pois, nesse processo, novos problemas poderão surgir. O estudante precisa se sentir parte do problema exposto, ou seja, não ser um espectador da explicação, um reprodutor na verificação do que foi exposto e não deve chegar ao final do processo sem a capacidade de formular correlações ou ter algum senso de criticidade despertado.

Para que as respostas dos problemas filosóficos tenham sentido e que o processo de pensar criticamente seja válido, o estudante precisa estar em curso ativo nesse desenvolvimento. “A Filosofia não é uma questão privada, ela se constrói no diálogo” (CERLETTI, 2009, p. 82), isto é, estimular essa vontade é um papel importante do professor, que deve auxiliar o estudante no processo de perceber que filosofar, como exercício de algo além de uma mera repetição, é uma possibilidade.

O pensamento de Cerletti apresenta a possibilidade de analisar uma didática da Filosofia que não reproduza um ensino passivo. Como passividade pode-se compreender um modelo onde o estudante não tem espaço para apresentação e desenvolvimento de suas ideias, ou que não é produtor de pensamento a partir dos mecanismos ofertados pela Filosofia para o exercício de pensar.

Como mencionado por Cerletti, a leitura de textos filosófico, por exemplo, não deve ser um último recurso do ensino de Filosofia, e sim um meio para a atitude filosófica. Isso significa dizer que o estudante está convidado, em todos os momentos desse percurso, a envolver-se com o processo de aprendizagem e exercitar a reflexão filosófica. Nesse percurso, o despertar do filosofar poderá ocorrer por meio de

mecanismos de indagação e provocação que estimulem a participação ativa dos discentes nesse desenvolvimento. Assim, é possível pensar em métodos que estimulem esse processo de forma crítica e criativa, que deem espaço ao pensamento dos estudantes e apresente dinamismo e engajamento.

As etapas de um planejamento didático sugerido por Cerletti assumem a flexibilidade da sequência das aulas e que o plano seguirá de acordo com o desenvolvimento que os estudantes irão delinear ao longo das aulas, como dito:

> O esquema sugerido (problematização compartilhada — tentativa de resolução — nova problematização compartilhada — nova tentativa de resolução...) é formal e aberto, uma vez que não indica o "que/como" ensinar (em um sentido específico) nem como avaliar o acontecido em um curso. Cada professor atualizará ou "encarnará" em cada curso uma proposta concreta de problemas e uma tentativa de resolvê-los. Mesmo assim, tal esquema poderá ser levado em conta para qualquer tipo de atividade didático-filosófica, desde uma exposição (que deveria procurar ser, em alguma medida, dialogada e que, ao ser problematizada, expressará um pensamento em ato, do professor ou de um filósofo) até qualquer atividade de trabalho grupal (que se justificará a partir do intercâmbio de ideias dos integrantes em torno a um problema) (CERLETTI, 2009, p. 84).

Percebe-se que o autor não determina formas avaliativas específicas; na realidade, a proposta foca no destrinchar de problemas filosóficos sugeridos e elaborados pelos estudantes, podendo ser feitos de diversas formas. A participação ativa dos discentes na abordagem do autor se dá a todo momento, sendo fundamental e central para a concretização da proposta de atitude filosófica, um agir prático que implica o ímpeto do filosofar como motor.

Cabe aqui uma reflexão acerca dessa questão, no que diz respeito à autonomia do estudante. Como guiá-lo para uma atitude filosófica e assegurar sua preparação para elaborar suas problematizações? Há um momento específico para isso ou o próprio agir se mostra como exercício? O ensino de Filosofia no Brasil se apresenta em muitos cenários distintos, em que diversos fatores devem ser levados em consideração para que essa conclusão possa ser tomada. Vale ressaltar que esse movimento cíclico de problematização, resolução e problematização, como uma tese, antítese, síntese, uma nova tese etc., nem sempre corresponderá à demanda do perfil de turma do professor e à necessidade de uma postura ativa em todos os momentos das aulas. A leitura de um texto filosófico pode ter um perfil indagador, mas nem sempre essa indagação se fará necessária ou oportuna, ou outras habilidades podem ser importantes e necessárias de serem trabalhadas para ou durante a leitura de um texto filosófico, fazendo-se necessário um

momento de mais recepção de informações e questões do que de pronta produção e problematização.

Cerletti afirma que "[...] ensinar/aprender Filosofia (a filosofar) é uma tarefa compartilhada" (CERLETTI, 2009, p. 86), enfatizando o movimento dialético do ensino de Filosofia no Ensino Médio. O conhecimento filosófico nesse seguimento educacional pode dar-se através de estratégias e métodos didáticos diversos, mas independente de qual seja a abordagem do professor e o perfil da turma, o exercício dialético em si configura-se um grande desafio na atualidade, pois a competição entre informação e conhecimento se dá por uma disputa em diversos territórios, seja os intelectuais, os reais ou os digitais. Um desafio a ser enfrentado no ensino de Filosofia na educação básica é aguçar a percepção das tendências da sociedade e as transformações naturais ou impostas, e como o movimento dialético de ensinar e aprender Filosofia se dará em meio a essas disputas.

2.2 O papel da crítica e da criatividade no desenvolvimento escolar

A experiência docente na educação básica traz alguns desafios e experiências em relação à criatividade, mudando a maneira como ela é presente nas aulas. Comumente, é na infância, nos anos iniciais e ensinos fundamental I e II que a criatividade aparece de forma literal, ligada às aulas de Artes ou atividades lúdicas. No Ensino Médio, a perspectiva da criatividade pode mudar ou simplesmente não fazer parte de um critério essencial para o desenvolvimento das aulas, muito menos do conteúdo.

É possível pensar que na educação básica se reproduz um certo senso comum sobre o que é a criatividade. Talento natural, dom e habilidade nata são algumas justificativas comuns para explicar uma certa habilidade de um estudante com determinada área ou prática, ou até uma limitação dele com outras disciplinas e realização de atividades. O fato é que se perde muito ao ver a criatividade de forma pragmática. No processo educacional, essa visão é prejudicial aos estudantes, pois perde-se o potencial criativo para as aulas e o desenvolvimento intelectual, sobretudo ao desconsiderar a criatividade como elemento essencial também no Ensino Médio.

As exigências burocráticas da educação, a cobrança pelo conteúdo e os modelos educacionais que priorizam excessivamente avaliações formais como teste e prova contribuem para a desvalorização da criatividade e a maneira limitada como ela é vista e trabalhada. É importante compreender qual visão estudantes e professores têm sobre o

que é a criatividade, pois essa perspectiva é um marcador importante para que se possa pensar, pedagogicamente, estratégias e possibilidades metodológicas para o melhor aproveitamento da criatividade no ambiente escolar. É o que desenvolve a pesquisa de Oliveira et. al. Os autores do campo da psicologia escolar, ao fazerem um estudo com professores e estudantes de um amplo perfil, incluindo Ensino Médio e pós-graduação, têm como objetivo compreender a percepção da criatividade entre esses grupos. Partindo de uma definição geral de criatividade:

> A criatividade é definida como um constructo complexo e multidimensional, que envolve a interação entre habilidade e o processo pelo qual um indivíduo ou grupo produz um resultado ou produto que é considerado, ao mesmo tempo, novo e útil para um determinado contexto (Plucker, Beghetto, &Dow, 2004). Enquanto potencial, tal característica se encontra presente em todos os indivíduos, podendo se manifestar em diferentes graus e formas (Nakano, 2019), dependendo das condições ambientais encontradas (OLIVEIRA, 2023, p. 2, 2023).

Essa é uma definição da criatividade numa leitura do campo da Psicologia, a partir de uma literatura específica. Filosoficamente e pedagogicamente, pode-se pensar outras perspectivas ou definições da criatividade, que, além de compor uma referência para o estudo citado, pode ser lido, de certa forma, como próximo à ideia de criatividade consentida num senso comum, orientando a pesquisa realizada.

A educação tende a enfatizar excessivamente os testes de desempenho, a cobrança por domínio de conteúdo e o comportamento adequado dos estudantes. Por outro lado, também exige do professor o cumprimento da carga horária e do conteúdo anual, da elaboração e aplicação de avaliações formais, além do o controle e a disciplina em sala de aula. Dessa forma, nem sempre o docente irá incentivar seus estudantes à criatividade. Como diz Olivera et. al, “pesquisas anteriores demonstraram que os professores, de modo geral, tendem a agir de modo a desencorajar os alunos a agirem de maneira criativa, mesmo que reconheçam que a criatividade é uma característica importante” (Langley, 2018)” (OLIVEIRA et al., 2023, p. 2). Desta forma, a postura dos professores exercerá influência nos estudantes.

No artigo, Oliveira et. al salienta que a criatividade ainda é vista como sinônimo de inteligência ou de aspectos não cognitivos, como emoção ou imaginação. Assim, a criatividade pode ser encorajada ou desencorajada no estudante.

E por que se fala tanto da criatividade? No cenário atual, cada vez mais é valorizada a criatividade como uma capacidade ou habilidade de enfrentamento de

desafios e resolução de questões, criando um paradoxo. Um elemento fundamental que é valorizado, mas, por vezes, desencorajado, e que possivelmente será cada vez mais importante na vida do estudante.

Nota-se que a limitação com que a criatividade é entendida e o ceticismo quanto a sua necessidade em determinadas fases da vida escolar prejudicam as potencialidades que o estudante poderia desenvolver. Trazendo para um campo prático educacional, pode-se pensar que as avaliações, propostas de atividades e elaboração de tarefas que os estudante estão submetidos, sobretudo no Ensino Médio, pouco saem do lugar comum da avaliação formal e conteudista. Pensando a respeito do Mapa Mental em meio a esse cenário, sua elaboração pode propiciar um potencial criativo nos discentes, primeiramente pela ruptura do que se compreende como atividade tradicional, e em seguida, por demandar criatividade não apenas visual, mas também na associação de ideias. Prosseguindo o estudo de Oliveira et. al, é citado o despreparo dos profissionais da educação em lidar com o potencial criativo dos estudantes, e em identificar a criatividade neles: “Do mesmo modo, usualmente sentem-se pressionados a incentivar respostas corretas vindas dos estudantes, mais do que permitir respostas criativas, de modo que tal ação pode explicar a predominância de atitudes negativas em relação à criatividade dos alunos” (Kettler et al, 2018)” (OLIVEIRA et al., 2023, p.3).

Sob essa análise, pode-se perceber um ponto importante da educação atual: a do cumprimento do dever. Nada pode estar acima da cobrança do conteúdo, da disciplina, da avaliação formal; nada além desse modelo irá obter muito espaço e relevância se for proposto. Os professores não sabem identificar a criatividade e nem trabalhá-la, mas a julgam importante, ao mesmo tempo que são cobrados em seguir as exigências burocráticas. Cabe aqui uma reflexão sobre o que está sendo construído e reproduzido, e se esse modelo é satisfatório para o alcance dos objetivos educacionais almejados. Vale ressaltar que os conteúdos e o desenvolvimento intelectual do estudante são fundamentais; eles não são irrelevantes. A crítica aqui levantada refere-se à redução do processo educacional às burocracias e ao ensino puramente bancário, que esvazia o indivíduo ao reduzi-lo à reprodução, repetição e formalização.

O estudo segue apresentando dados obtidos através de formulário online aplicado aos participantes. Em síntese, alguns resultados interessantes mostram as associações à criatividade feitas pelos participantes. Por exemplo, “flexibilidade” é associada à criatividade, assim como em relação às condições que favorecem à criatividade; a maioria

dos alunos associa a pessoa e o processo criativo, enquanto os professores em relação ao ambiente e processo (OLIVEIRA et al., 2023, p. 7). Uma ênfase interessante ressaltada pelos pesquisadores é de que não foi um consenso entre os participantes da pesquisa se a criatividade é ou não um talento natural.

Como dito inicialmente, os autores da pesquisa apresentam em sua abordagem algumas discussões pertinentes sobre o tema criatividade, ressaltando, especialmente, que ela não é uma habilidade restrita a poucos, mas que deve ser estimulada em todos os indivíduos. A criatividade também é compreendida como uma habilidade muito além da ideia comum do fazer artístico: ela envolve também a elaboração de ideias, a resolução de questões, os desafios e o enfrentamento de dilemas. A pertinência dessa discussão está, entre outras coisas, no fato do tema nem sempre ocupar uma relevância na prática pedagógica e parecer não se coadunar a certas disciplinas escolares ou séries. O que a psicologia educacional contribui nesse estudo, apresentado brevemente, é o entendimento prático da criatividade a partir de como estudantes e professores em diversos níveis escolares e idade veem esse elemento, evidenciando as permanências e mudanças do senso comum, assim como os limites da instituição escolar e formação docente.

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire indaga a respeito da criatividade e a curiosidade:

> A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 2020, p. 33).

O ensino crítico da pedagogia freiriana enfatiza o despertar da curiosidade e a ingenuidade indagadora que supera essa ingenuidade — o que Freire chama de "curiosidade epistemológica". Muda de qualidade, mas não de essência (FREIRE, 2020). Se a criatividade e a curiosidade são aliadas nesse despertar epistemológico, importante para não se limitar ao senso comum, é necessário promover a curiosidade, sem depreciá-la ou ignorá-la como um infortúnio. Partindo da prática do Mapa Mental, por exemplo, o uso da criatividade não se dá apenas no uso de desenhos e símbolos, mas está presente até mesmo na escolha das palavras-chave, nas associações que serão feitas e na capacidade de observar o cotidiano e as experiências para tecer ligações entre os conceitos apreendidos. Nota-se a valorização da curiosidade de também perceber e explorar o

mundo e as vivências obtidas nele, como fio condutor da trajetória individual que se coadunará com o conhecimento formal que se tem contato na escola.

A inquietação indagadora pode ser um ponto de partida proveitoso para as aulas de Filosofia e a construção do saber do estudante, funcionando, inclusive, como um elemento essencial para aulas de diagnose. Partir daquilo que desperta curiosidade no aluno, sabendo conduzir até o conteúdo apresentado, dado os devidos nexos e relações adequadamente, transforma a aprendizagem em algo significativo. Para isso, é muito importante que o professor também se disponha a conhecer seu estudantes e seus respectivos universos, gostos e apreciações. Esse envolvimento, feito por meio de um bom exercício de escuta, auxilia na construção da aprendizagem, contribuindo, do mesmo modo, para aspectos de socialização em sala de aula, elemento igualmente importante.

CAPÍTULO 3. MAPAS MENTAIS: POR QUE ENSINAR E APRENDER ATRAVÉS DE ESQUEMAS VISUAIS

Ensinar e aprender Filosofia de forma esquemática, lúdica ou visual é uma questão que aparece no exercício filosófico muito antes desta se tornar uma disciplina escolar, ou sequer antes da instituição escolar ser como é hoje. Platão, na obra *República*, escrita por volta do século IV a.C., dialeticamente aborda uma pólis ideal, seus mecanismos de funcionamento e outros aspectos relevantes, como o cidadão necessário para habitá-la. Sócrates, como um clássico personagem desses diálogos, também aparece na obra como aquele que conduz o leitor, num papel não só de discípulo, mas também como alguém que será um interlocutor desse pensamento, instigando por séculos o pensamento acerca da política, do estatuto do conhecimento e como todos esses agentes se articulam.

Pode-se compreender que esse feito alcançado por Platão se dá na medida em que o filósofo tem uma forte característica, que é o traço pedagógico do seu fazer filosófico, de sua escrita e a qualidade de se atentar para a importância do entendimento de seu pensamento. Notoriamente conhecido por esse aspecto, Platão se destaca por suas obras em forma de diálogo, num intuito dialético de promoção do pensamento articulado com interlocutores. Com a passagem do tempo e o desenrolar da Filosofia como área do pensamento, os diálogos platônicos se tornaram uma porta de entrada para o estudo da Filosofia em alguns espaços tradicionais, como a escola. Diversos diálogos platônicos se tornam emblemáticos por abordarem elementos que compõem uma narrativa de entendimento do que a Filosofia se propõe. A provocação filosófica no exercício do pensamento crítico se dá por meio dessas leituras, além de exposições que pensem num primeiro contato do leitor/estudante com a dimensão filosófica do pensamento.

Nesse percurso, Daniel Figueiras Alves, em sua tese "Estatuto ontológico e função educativa das imagens em Platão" (2016), indaga de que maneira as imagens têm o poder de educar. Para essa investigação, o autor recorre às características pedagógicas das obras platônicas, sobretudo na *República*, e o caráter sensível das representações conceituais feitas pelo filósofo ao tratar de suas ideias.

Alves traz o termo "imagens filosóficas" para tratar dos elementos primeiramente presentes na Filosofia platônica, onde Platão interpreta o uso de imagens com uma função educativa fundamental para a formação filosófica. O autor discorre sobre o estatuto ontológico das imagens filosóficas, além de defender que essas se caracterizam como um

elemento preliminar, introdutório ao exercício do filosofar para aqueles que estão se iniciando na Filosofia. Alves conecta esse pensamento às práticas atuais de ensino da Filosofia no Brasil, onde metodologias específicas para o Ensino Médio são desenvolvidas no campo da teorização a partir de Gallo e Rodrigo. O objetivo é pensar na recuperação das imagens filosóficas num contexto formativo, discutindo e refletindo em paralelo com questões a respeito do ensino de Filosofia na atualidade.

Para partir do conceito de imagens filosóficas, é necessário, inicialmente, compreender o que Platão compreende como imagem. O filósofo descreve as imagens como constitutivas de uma capacidade de ensinar, instruir introdutoriamente à Filosofia. Essa instrução se dá no campo sensível e moral, o que Platão ressalta como elementos importantes no ambiente educativo da pólis. As imagens seriam uma etapa imprescindível para a formação inicial do pensamento filosófico, o que inclui a formação preliminar de um nível mais abstrato de pensar — nesse ponto, Platão inclui até a matemática.

O acesso às ideias pela dialética se dá, antes de tudo, na preparação da alma daquele que aprende — por meio de mitos, lendas e demais materiais. Alves relembra que na *República,* Platão, apesar das críticas feitas aos poetas, ressalta a importância do caráter educativo que epopeias como as contadas através de Homero têm para a formação do indivíduo (ALVES, 2016). O uso de narrativas heroicas evidencia uma concepção usual da época: o alinhamento entre conhecimento e moral, *episteme* e *areté.* O autor do artigo traz à luz da discussão o termo *metaxy*, que segundo ele, diz respeito à antecipação e à afeição ao racional, algo já desenvolvido pelos gregos. A etapa de sensibilização do sujeito para os conceitos mais abstratos da Filosofia seria intermediado por algo entre as duas realidades: o filosófico e o não filosófico. *Metaxy* como eixo, ligação ou ponte, é exatamente o que representam as imagens: um elemento que se relaciona com ambos os universos, o concreto e o abstrato.

Num sentido platônico, imagens filosóficas podem corresponder a uma gama de representações e ilustrações figurativas, alegóricas, literárias e metafóricas. Elas podem compor o universo das artes e podem se relacionar com o imaginário social da época. São filosóficas ou pré-filosóficas na medida em que se têm como proposta ou potencial antecipar o conteúdo filosófico, o conceito ou o argumento. Platão demarca que as imagens filosóficas estão no campo do conhecimento da imaginação *(eikasía)*; não é um tipo de saber de todo verdadeiro, mas nem de todo falso. É um elemento apropriado para o ensino introdutório de Filosofia. Assim, há uma função pedagógica na imagem, uma

intenção de preparar o discípulo, ou o estudante, para a Filosofia através de vias sensíveis e estéticas. As artes, num sentido mais moderno, especialmente as artes visuais, no que interessam a esse trabalho, podem ampliar a reflexão crítica necessária para o exercício filosófico. Apesar do filósofo da caverna tecer uma certa desvalorização das cópias metafísicas, faz uso de imagens, como na alegoria da caverna, e muitas narrativas semelhantes para apresentar seu pensamento. Alves também ressalta a possibilidade de outras abordagens no campo da semiótica, das teorias psicológicas e do imaginário no geral — o que não torna restrito a interpretação do termo imagem filosófica.

Metodologia do ensino de Filosofia: uma didática para o Ensino Médio (2014), de Silvio Gallo, e *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o Ensino Médio* (2009), de Lidia Maria Rodrigo, são duas obras referenciais que aparecem na abordagem de Alves, relacionando com a investigação acerca das imagens filosóficas e a importância da linguagem filosófica. O autor ressalta o caráter sistematizador desses livros, focados no desenvolvimento de propostas e estratégias para ensinar Filosofia no Ensino Médio no contexto brasileiro.

Gallo propõe a sala de aula como uma "oficina de conceitos", onde o aluno atua como filósofo, reinventando ou criando conceitos a partir uma espécie de laboratório de ideias. Aqui, a perspectiva deleuziana de Gallo é um exercício pedagógico em que reflexões introdutórias podem ser fundamentais para uma antessala do pensamento filosófico abstrato. A pedagogia do conceito de Gallo, que envolve as etapas de sensibilização, problematização, investigação e conceituação, abre espaço para uma introdução imagética a partir do não filosófico, tornando ainda mais efetivo o contato inicial dos estudantes com a Filosofia.

Em referência à proposta de Rodrigo, o autor do artigo destaca que a autora contextualiza sua proposta numa escola de massas, onde a dicotomia entre a deficiência educacional e cultural[7] dos alunos e as exigências teórico-epistemológicas do pensamento filosófico são um desafio. Nessa perspectiva, a adequação da linguagem filosófica à linguagem dos estudantes torna-se imprescindível para a aprendizagem da Filosofia, inicialmente. A autora salienta que um planejamento de aulas deve estar embasado em três aspectos: o da problematização, o da conceituação e o da argumentação.

A convergência entre os dois métodos apresentados, o de Gallo e o de Rodrigo, e as imagens filosóficas, está na preocupação de introduzir a Filosofia na linguagem e no

[7] Lidia Maria Rodrigo cita que essa dicotomia se deve à desigualdade social que afeta os alunos da escola de massa.

universo dos alunos sem recorrer a uma caracterização e classificação excessivamente abstrata e inalcançável. A concepção de imagem filosófica embasada em Platão e inserida no contexto do ensino de Filosofia no Brasil, poderia exercitar uma ponte entre a abstração ou os conceitos, e a carência de saberes ou o desinteresse dos estudantes. O objetivo das imagens filosóficas seria o de instaurar uma postura crítica, investigadora e indagadora, introduzindo o aluno a um conhecimento filosófico sem que, para isso, a Filosofia seja banalizada ou deturpada.

Fica evidente a importância de encontrar maneiras de auxiliar no processo em que o estudante desenvolva compreensão sobre a relação entre a abstração e o mundo concreto, uma vez que sozinho nem sempre ele conseguirá estabelecer essas mediações, sobretudo se estiver iniciando o contato com o exercício filosófico. As imagens filosóficas podem promover uma primeira aproximação considerada ainda pré-filosófica, onde se utilizam recursos e materiais que possam ser familiares ao interesse do estudante; um recurso imaginário, ilustrativo e sensitivo, como uma espécie de "corrimão epistemológico", termo inclusive salientado por Rodrigo.

Finalizando o artigo, Alves comenta os desafios em torno das estratégias e ferramentas metodológicas do ensino de Filosofia e os obstáculos relativos à linguagem filosófica, além do desinteresse dos estudantes pela disciplina. Ao mesmo tempo, essas questões podem ser uma força impulsionadora para pensar o aprimoramento das metodologias de ensino. É necessário encontrar formas para tornar atrativo o conteúdo filosófico, e isso implica, dentre outras coisas, num bom processo de comunicação dentro da sala de aula.

As imagens filosóficas podem ser diretrizes para elaboração de ações pedagógicas, com o objetivo de apresentar de forma convidativa a Filosofia e reduzir a resistência da aprendizagem filosófica, já que o uso de imagens cognitivamente impacta por poder evidenciar rápidas conexões. Em linhas gerais, é possível pensar em estratégias didáticas que articulam o texto filosófico às mediações imagéticas, sendo necessário uma mediação adequada para que o exercício filosófico aconteça de forma efetiva, o que torna imprescindível o papel do professor nesse processo. O permanente processo de se questionar e questionar no mundo passa por um método cuidadoso de ensinar e na maneira como a Filosofia se coloca entre o estudante e o mundo.

3.1 Teoria do Mapeamento Mental, ou *Mind Map,* na perspectiva de Tony Buzan e Salete Kozel

A utilização de metodologias que possam contribuir para a transposição didática da Filosofia no Ensino Médio se apresenta como uma questão fundamental para a discussão do ensino de Filosofia. Nesse aspecto, algumas abordagens que possam contribuir com desenvolvimentos múltiplos dos estudantes podem ser importantes instrumentos de ampliação de suas capacidades de expressão e de aprendizagem. Por essa via, é possível pensar na utilização de Mapas Mentais para uma finalidade educacional, uma ferramenta que se caracteriza, majoritariamente, por ser um instrumento criativo e lógico.

Em sua definição, Tony Buzan explica o que é e como funciona o Mapa Mental:

> Os Mapas Mentais são um método de armazenar, organizar e priorizar informações (em geral no papel), usando Palavras-chaves e Imagens-chaves, que desencadeiam lembranças específicas e estimulam novas reflexões e ideias. Cada ativador da memória em um Mapa Mental é uma chave que dá acesso a fatos, ideias e informações, além de liberar o verdadeiro potencial da mente, de modo que possamos nos tornar o que quisermos ser. (BUZAN, 2009, p.10).

Tony Buzan nasceu em 1942, é inglês e formado em Psicologia pela University of British Columbia, com honrarias em Inglês, Matemática e Ciências Gerais. Buzan escreveu 14 livros, foi presidente da The Brain Foundation e fundador da The Brain Trust e The Brain Clubs. Trabalhou para jornais, se apresentou em programas de rádio e TV, como a BBC TV. O termo *Mind Map* se tornou uma marca registrada por ele e uma técnica de desenvolvimento mental de ideais patenteada.

Buzan elabora os Mapas Mentais como uma ferramenta de construção autoral, feita a partir dos conhecimentos adquiridos em conjunto com as associações feitas pelo indivíduo. O Mapa Mental é uma ferramenta criativa, que funciona como consolidador e memorizador do saber. Essa espécie de diagrama visual colorido também pode ser utilizada para capturar informações, como explica Buzan:

> Para atingir essa finalidade, no entanto, ele apela para o funcionamento do córtex cerebral. Ativa um pensamento que faz uso dos dois hemisférios cerebrais: o esquerdo, que é o hemisfério lógico, e o direito, o hemisfério criativo. [...] o hemisfério esquerdo do cérebro é verbal e analítico, ao passo que o hemisfério direito é visual e perceptivo (BUZAN, 2019, p.26).

A referência neurocientífica trazida por Buzan se dá através do trabalho da Dra. Edwards e do Dr. Roger W. Sperry, vencedor do Prêmio Nobel. Edwards abordava o entrosamento frutífero entre desenho e ensino, libertando a expressividade. Buzan ressalta

essas produções como influenciadoras no trabalho de professores até hoje, especialmente em prol do desenvolvimento crítico e criativo dos estudantes. Para melhor compreensão do que se trata a técnica dos Mapas Mentais, a Figura 1 contém uma imagem ilustrativa de um exemplo presente na obra de Buzan, *Dominando a Técnica dos Mapas Mentais*:

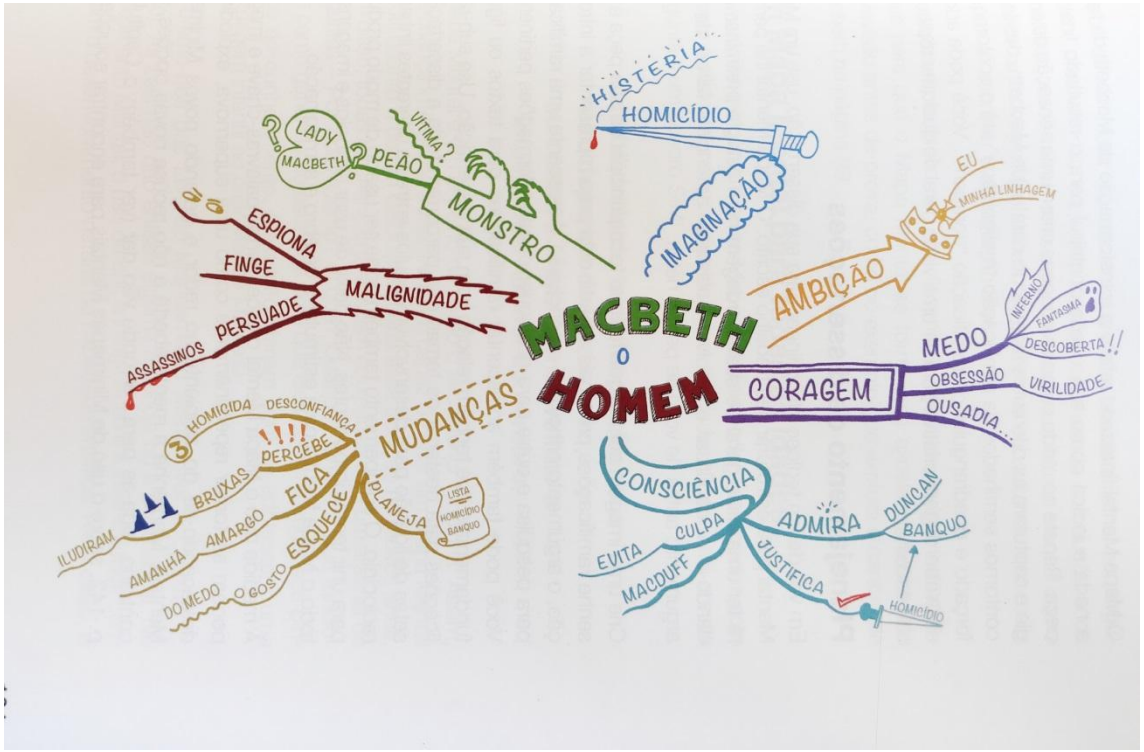


Figura 1. Mapa Mental de Revisão (BUZAN, 2019, p. 101).

> Observa-se no Mapa Mental que o tema é colocado no centro — "MacBeth o Homem" — seguido de ramificações principais que se ligam à temática, como "Ambição", "Coragem" e "Mudanças", que exemplificam características de *Macbeth* e o que acontece no enredo da obra de William Shakespeare. As ramificações menores mostram, por exemplo, a ambição de Macbeth se expressa no desenho de ser rei e fundar uma linhagem real. (BUZAN, 2019, p. 100).

Nota-se que o Mapa Mental possui características básicas fundamentais para sua elaboração, que contribuem diretamente para a função de uma produção autoral e eficiente à sua proposta. Essas características podem ser destacadas, primeiramente, pelo tema central, ou seja, do que se trata o tema a ser desenvolvido no mapa. Buzan ressalta a importância do tema central estar, literalmente, no centro da folha, para que as ramificações principais, outro elemento fundamental, saiam do centro para fora, em expansão. Por diversas vezes, o Mapa Mental é comparado às terminações neurais humanas, que se expandem de um centro em comum para fora, sem um fim, propriamente dito — a expansão se dá conforme a necessidade e a criação de ligações e conexões. Parte-se, então, para a próxima característica fundamental, que é a criação de ramificações secundárias, ou seja, que irradiem das ramificações principais, como um desenvolvimento

daquele tópico selecionado como geral e importante. Para cada ramificação principal, uma cor diferente é utilizada e que não se repete nas demais ramificações. O uso do código de cores é um recurso importante, pois, segundo Buzan, “Está relacionada ao lado direito do cérebro, ao passo que as palavras estão relacionadas ao lado esquerdo, que é o racional. Assim, a combinação de cores e palavras exige que ambos os lados do cérebro trabalhem (Buzan, Dominando a Técnica dos Mapas Mentais, 2019).”

O uso de cores também pode exercer um vínculo prazeroso no processo de elaboração do mapa, num exercício estimulante de memória e criatividade. A comunicação vibrante das cores também atua como uma taquigrafia visual, de modo que as cores possam influenciar na melhor apreensão das ideias selecionadas.

Outro elemento muito pertinente à criação do Mapa Mental é o uso de imagens. Os desenhos e símbolos têm caráter imediato, estimulam a imaginação, a criatividade e são de alta capacidade de expressão individual e autoral das ideias. É possível criar imagens que se relacionam de maneira singular com uma determinada ideia, demonstrando a capacidade única de interpretação e criticidade, afinal, desenhos, símbolos e imagens elaboradas nunca serão iguais a todos os indivíduos. O uso de imagens não é um item obrigatório, mas destaca-se como um diferencial criativo e expressivo.

Por fim, o uso de palavras-chave no desenvolvimento das ramificações secundárias constitui o meio de transmissão das ideias. Num Mapa Mental, não se trabalha com blocos de textos ou parágrafos, e sim, com a capacidade de exprimir ideias e conexões por meio de palavras-chave, que podem ser termos já estabelecidos ou outros elaborados por quem elabora o Mapa. A mesclagem de palavras e desenhos, como na Figura 1, configura um Mapa Mental expressivo e criativo, que codifica o entendimento do autor sobre a obra de maneira pessoal e comunicável.

Um grande diferencial do Mapa Mental é a possibilidade de criação de associações livres, isto é, para além de uma ferramenta de memorização e mapeamento de ideias, o Mapa, conforme sua elaboração, proporciona ao autor um destravamento de ideias e criação de novas conexões. É nesse ponto que se destaca a ideia de uma criação que, além de lógica e criativa, pode ser, também, crítica e pessoal. Aqui está um forte

ponto de desenvolvimento para a discussão do Mapa Mental no ensino de Filosofia, que será mais bem explorado em capítulos seguintes.

O Mapa Mental pode ser utilizado como um organizador prévio, por exemplo, um mapeador de conceitos, uma ferramenta estratégica, entre outros. Em suas obras, Buzan aborda a multiplicidade de usos de um Mapa Mental. Ele dá exemplos, como um mapa sobre organização da semana, lista de supermercado, planos para escrita de um livro, entre várias outras ideias.

Na educação, Buzan traça alguns benefícios do uso e criação de Mapas Mentais, como a elaboração de síntese das aulas, elaboração de planejamentos diários, uso em lições e apresentações, avaliações e a concepção de projetos. O papel do professor é também ressaltado nesse processo, como aquele que introduzirá esse recurso em sala de aula, com finalidades diversas. Um ponto significativo que Buzan aborda, especialmente em *The Mind Map Book* (1994), é o olhar analítico que o docente poderá desenvolver ao perceber como o estudante constrói significados para determinados conceitos, e como o Mapa Mental pode auxiliar nesse processo. Ele utiliza um exemplo para abordar de forma inicial essa questão:

> Uma das primeiras palavras que os bebês aprendem é "mamãe". Por que "mamãe"? Porque "mamãe" é o centro do Mapa Mental. Dela irradiam os principais ramos do amor, calor, proteção, transporte e educação. Assim, o bebê instintivamente mapeia internamente, desde o momento em que nasce e passa por toda sua vida, construindo a partir de cada centro radiante, ramos crescentes e redes de associação que eventualmente se desenvolvem em seu corpo adulto de conhecimento. O professor precisa garantir que essas redes intrincadas sejam constantemente nutridas para garantir que não apenas continuem a crescer ao longo da vida do aluno, mas também possam ser usadas externamente (BUZAN,1994, p.223)[8].

O que Buzan aborda nesse trecho é a capacidade da mente humana de identificar códigos, palavras e conceitos e atribuir significados a esse chamado tema, que está no centro desse mapa de ideias. Desde cedo, identificar e criar essas conexões fazem parte do processo de reconhecimento do mundo e de formação das ideias. Ao trazer o contexto escolar e a atuação do professor nessa questão, Buzan enfatiza que o docente pode estimular as conexões do estudante, fomentando as ideias ramificadas já existentes com novas conexões, conceitos ou ideias, numa expansão constante da ideia central. Trazendo essa abordagem para um contexto mais prático, pode-se pensar que as aulas de um

[8] Livre tradução da autora.

determinado conteúdo podem ser o alimentador das redes de ideias do estudante, fazendo com que os assuntos tratados não fiquem numa dimensão generalista, puramente teórica ou sem significado. Ao alimentar um mapeamento sobre determinado tema, as conexões podem ser um propulsor para que esse tema faça ainda mais sentido, sobretudo nas vivências e experiências do estudante. Buzan, apesar de não ser um teórico da educação nem um estudioso acadêmico dos processos de aprendizagem, deu início a uma ferramenta que se popularizou por criar a conectividade de ideias que ajudam a alimentar significados, relações, memorização e sentido aos temas mapeados.

Salete Kozel, na obra *Mapas Mentais Dialogismo e Representações* (Appris, 2018), apresenta um panorama sobre os Mapas Mentais aplicado no campo do ensino, sobretudo no ensino de Geografia e Ciências com ênfase em meio ambiente, junto à abordagem da cartografia. A autora introduz a conceituação de Mapas Mentais, salientando Tony Buzan com o método cognitivista que popularizou os Mapas Mentais mundialmente, apresentando ampla aplicabilidade prática e técnica.

De forma mais aprofundada, Kozel analisa a ideia de Mapa Mental sob a luz da Filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin. A abordagem da autora relaciona Mapas Mentais com as ideias de representação e percepção, de forma geral, ao apresentar exemplos simples e práticos de como obras de arte podem ser uma forma do autor de expor sua percepção de mundo ou de um objeto através de uma determinada técnica de representação: “A representação se revela ao tornar o mundo cognoscível e compreensível ao pensamento, mediando as experiências do sujeito com o objeto” (KOZEL, 2018, p. 28).

A criação de um elo gerada pela representação chama a atenção para o entendimento do que essa exposição tem a dizer, seja de forma literal ou não. Há muitos signos e simbologias que uma representação pode carregar, trazendo à luz novas percepções e entendimentos sobre um objeto observado, até então limitado a algumas decodificações. Em linhas gerais, Kozel coloca que todo mapa aborda indícios socioculturais, carrega ideologias e são provenientes de um discurso, por exemplo. A ideia de neutralidade em um mapa não é possível. Aqui, pode-se compreender a fala da autora ao pensar, exemplificando a maneira clássica como o mapa-múndi é colocado no senso comum e até nas escolas: o hemisfério norte sempre na parte superior do mapa, tendo a Europa no centro superior, dando a ideia de uma certa hierarquização. Aquilo que

está mais importante se localiza acima, lembrando também das clássicas imagens de pirâmide social em sociedades feudais ou egípcias, muito utilizadas em aulas de História.

Esses mapas, representações ou diagramas são modelos demonstrativos de uma ideologia que sustenta essa maneira de exibir, de forma esquemática, uma análise e um entendimento que, no caso do mapa-múndi, traduz uma visão hierárquica ao privilegiar um olhar que destaca o hemisfério norte num sentido de superioridade. Muito se fala dessa exposição cartográfica como uma representação do colonialismo por não considerar outras perspectivas do mapa-múndi onde se perceba a Ásia, por exemplo, no centro de uma representação em mapa. Compreendendo em linhas gerais a ideia de interpretação, pensar os Mapas Mentais no campo do ensino parte do pressuposto de que essas elaborações traduzirão em algum modo a perspectiva do estudante acerca do tema e ao que o assunto trabalhado desenvolve em seu campo de experiência e visão.

A experiência com Mapas Mentais perpassa pela compreensão da ideia de símbolo e a importância de identificar e analisar as representações simbólicas presentes num mapeamento. Kozel apresenta o conceito de lugar no sentido geográfico, partindo de uma vertente intitulada Geografia humanista. A discussão feita na Geografia e em seu ensino pode inspirar o entendimento do Mapa Mental no ensino de outras disciplinas, dado que essa disciplina apresenta uma gama vastíssima de trabalhos e pesquisas utilizando a ferramenta. Embora o ensino de Filosofia não apresente especificidades conceituais como lugares ou regiões tais quais a Geografia, a Filosofia, ao ser a temática fundamental de um Mapa Mental, pode desenvolver em seu exercício outras formas de lugar ou demonstrar de que lugares possíveis o estudante apresentará seu entendimento e sua experiência ao elaborar um Mapa Mental. Sobre exemplos de que lugares o discente fala e como estes se traduzem em um Mapa Mental de Filosofia, será melhor apresentado nos próximos capítulos, quando exemplos de Mapas Mentais feitos por estudantes do Ensino Médio forem revelados e analisados.

Retornando à perspectiva simbólica, Kozel destaca a intencionalidade como fator que dá sentido ao mundo e isso se faz necessário para também compreender esse sentido. Num Mapa Mental, a intencionalidade do estudante é parte fundamental de sua representação e dos símbolos escolhidos para o seu mapeamento. A autora ressalta algumas vertentes metodológicas humanistas que dialogam com a discussão sobre lugar, símbolo, representação e demais elementos que se inserem na pesquisa e na prática dos Mapas Mentais no âmbito do ensino. Ao destacar a fenomenologia, diz Kozel:

> O olhar fenomenológico sobre o espaço permite considerar cada indivíduo em sua própria relação com o mundo vivido numa visão muito particular dos lugares, abarcando o domínio do percebido, do imaginário, da consciência etc. Para o geógrafo francês Antoine Bailly, essas representações advêm do simbólico, da construção mental decorrente da apreensão de significados, que raramente podem ser desvendados pela razão. Sendo assim, "representação" pode significar um processo pelo qual são produzidas formas concretas ou idealizadas, dotadas de particularidades. Levando-se em conta esses elementos ressalta-se a importância e a pertinência dos Mapas Mentais nas pesquisas, sobretudo no âmbito didático-pedagógico (KOZEL, 2018, p. 42).

No trecho, Kozel apresenta uma perspectiva fenomenológica defendida por diversos pesquisadores como um meio de interpretar como o indivíduo traduz sua ideia de espaço e lugar por meio das representações feitas que, para serem explicitadas, são feitas com auxílio dos símbolos. A fenomenologia[9] se caracteriza como uma corrente filosófica que objetiva trabalhar a experiência subjetiva do indivíduo e a maneira como ele percebe e apreende o mundo.

Esse movimento faz com que a fenomenologia possa apresentar uma forma de explicar a relação do indivíduo com determinados símbolos escolhidos por ele para expressar suas ideias, já que a fenomenologia compreende que a percepção de mundo é influenciada por experiências prévias, crenças, valores, expectativas, cultura e demais elementos que o sujeito terá previamente. Assim, já se desenha uma relação interessante com os Mapas Mentais. Por conseguinte, a forma como alguém representa elementos como o espaço e o lugar em sua mente é individual e única, sendo influenciada por suas vivências anteriores, memórias, emoções, sentimentos e cultura.

Na elaboração de um Mapa Mental, o indivíduo elege símbolos que irão apresentar e desenvolver suas percepções e experiências pessoais. Ao escolher um símbolo específico, por exemplo, para representar um valor, um lugar, algo que tenha

[9] "Termo criado no séc. XVIII pelo filósofo J.H. Lambert (1728–1777), designando o estudo puramente descritivo do fenômeno tal qual este se apresenta à nossa experiência. 2. Hegel emprega o termo em sua fenomenologia do espírito (1807) para designar o que denomina de 'ciência da experiência da consciência', ou seja, o exame do processo dialético de constituição da consciência desde seu nível mais básico, o sensível, até as formas mais elaboradas da consciência de si, que levariam finalmente à apreensão do absoluto. 3. Corrente filosófica fundada por Husserl, visando estabelecer um método com fundamentação da ciência de constituição da Filosofia como ciência rigorosa. O projeto fenomenológico se define como uma 'volta às coisas mesmas', isto é, aos fenômenos, aquilo que aparece na consciência que se dá como seu objeto intencional. O conceito de intencionalidade ocupa um lugar central na fenomenologia, definindo a própria consciência como intencional, como voltada para o mundo: 'toda consciência é consciência de alguma coisa' (Husserl). Dessa forma, a fenomenologia pretende, ao mesmo tempo, combater o empirismo e o psicologismo e superar a oposição tradicional entre realismo e idealismo. A fenomenologia pode ser considerada uma das principais correntes filosóficas deste século, sobretudo na Alemanha e na França, tendo influenciado fortemente o pensamento de Heidegger e o existencialismo de Sartre, e dando origem a importantes desdobramentos na obra de autores como Merleau-Ponty e Ricoeur" (JAPIASSU, p. 74, 2008).

importância pessoal. Essa escolha é influenciada por suas experiências que moldaram a percepção particular, refletindo sua construção de mundo.

A compreensão de lugar é importante quando feita criticamente, entendendo como, por meio de signos, se apresenta. Valores, sentimentos e relações humanas nem sempre ficam explícitas, pois há uma multiplicidade envolvida dada a complexa experiência prévia do indivíduo. Para apresentar a ideia de lugar e como ela representa um elemento importante na compreensão do sujeito, Kozel evoca Bachelard ao referenciá-lo para essa explicitação:

> As reflexões de Bachelard, por sua vez, apontam que cada pessoa é vista como tendo um lugar "natural", que é considerado o "ponto zero" do seu sistema pessoal de referência. Esse lugar está inserido num ambiente estruturado, que se funde formando regiões significativas, pois cada indivíduo se encontra no centro de camadas concêntricas do espaço vivido, como a vizinhança, a casa, o bairro, a cidade, o país, entre outros. Contudo, outros espaços adquirem significados, independentemente de onde nascemos ou onde aconteceram momentos marcantes em nossa vida. Para ele, as imagens simbólicas do cotidiano, passado ou presente, "irrompem" no terreno filosófico e fornecem a matéria para a reflexão, isto é: o cotidiano com suas lembranças, seus devaneios, o sonhar acordado (KOZEL, 2018, p. 43).

Complementando, a autora afirma que "[...] no lugar emerge o indivíduo concreto, real, que organiza o espaço de acordo com seus valores culturais, tornando-o, assim, único" (KOZEL, 2018, p. 43). A subjetividade deriva das experiências e dos contatos estabelecidos ao longo da vida, das condições espaciais, da estrutura, do tempo, entre outros. O que se quer abordar na longa discussão acerca das representações da ideia de lugar é que esse "lugar" físico da Geografia carrega uma série de subjetividades, podendo, ser um conceito fundamental também no mapeamento filosófico.

Ao abordar uma temática comum do currículo do ensino de Filosofia, um estudante do Ensino Médio partirá de suas subjetividades e do seu lugar para elaborar uma exposição visual e esquemática do tema, entendendo como lugar, nesse sentido, tanto o tempo, o país, a região em que se vive — que trarão referências diversas —, mas também um lugar social e moral, que expressa seu julgamento de valor acerca das mais diversas questões. Por exemplo, ao falar de "prazeres moderados" sob a luz do epicurismo, um estudante de classe média que vive no Rio de Janeiro em 2021 poderá citar "jogar videogame apenas nos fins de semana"; percebe-se aqui diversos lugares traduzidos em um exemplo que poderá ser representado, inclusive, com um desenho apenas, um *joystick* e algo mais que represente os dias da semana referidos. O fenômeno é explicitado da maneira mais fiel possível, podendo ser literal ou não. Valorizar o saber

do aluno é compreender suas simbologias, seu conhecimento que parte de uma informalidade e perceber os espaços em que ele habita.

Uma perspectiva dialógica dos Mapas Mentais é mais defendida por Kozel que, inspirada na Filosofia da linguagem de Bakhtin, compreende a totalidade do indivíduo e a maneira como ele direciona símbolos às suas representações. Decodificar mensagens implícitas talvez seja um dos grandes desafios ao observar e analisar o Mapa Mental feito por alguém, dado que, segundo a autora, pode-se considerar os Mapas Mentais "como um enunciado proveniente de um texto dialógico, refletindo as vozes dos sujeitos" (KOZEL, 2018, p. 60).

A partir das ideias de representação, lugar e símbolo, buscando referenciais em outros teóricos que elucidam esses conceitos, Kozel parte de uma metodologia própria ou mais específica para a análise de Mapas Mentais no ensino de Geografia. Na proposta da autora, algumas categorias específicas, como paisagem natural e paisagem construída, que designam as representações da natureza e aquilo que o homem constrói, respectivamente, são alguns dos pontos elencados como categorias de análise de um Mapa Mental, de maneira que se tenha um referencial em como compreender e interpretar, além de identificar, a forma como um estudante pode elaborar um Mapa Mental apresentando determinados símbolos que correspondam a essas categorias. Essas categorias criadas por Kozel não serão aqui abordadas, dado que o ensino de Filosofia e de Geografia possuem diferenças quanto a sua abordagem e temáticas estudadas.

O estudo de Kozel mostra algo perceptível quando se busca pesquisas na área de ensino sobre Mapas Mentais: a vasta presença do ensino de Geografia atuante nessa discussão, sobretudo na produção de Mapas Mentais em que os estudantes representam à sua maneira um determinado espaço físico ou lugar, como o bairro em que vivem ou a própria cidade. Ainda assim, a metodologia Kozel apresenta, com compromisso metodológico e didático, uma sugestão assertiva de condução de análise e percepção do Mapa Mental:

> Considerando os Mapas Mentais como um enunciado proveniente de um texto dialógico, refletindo as vozes dos sujeitos, procede-se à análise a partir de um olhar global mais amplo que converge aos poucos em direção às particularidades. Nesse processo propõe-se, a partir da análise espacial da forma, vislumbrar com que formas ou elementos a mensagem foi elaborada, ou seja, identificar as diferentes representações gráficas referendando-se formas como ícones diversos, códigos linguísticos ou letras como complemento, representações cartográficas ou mapas com intuito de ressaltar a espacialização do lugar. Ao aguçar o olhar na imagem, deparamos com a

> maneira como os elementos se distribuem ao compor a imagem. As formas anteriormente detectadas podem aparecer dispostas em diferentes planos como vertical, horizontal, inclinado; isolados, dispersos; ou compondo um conjunto de elementos em perspectiva, em quadros, de forma circular etc. (KOZEL, 2018, p. 60).

A perspectiva metodológica apresentada pela autora permite a compreensão dos signos e dos significados no exercício de reflexão da dinâmica envolvida na elaboração do Mapa Mental, entendendo os seus valores, as aspirações individuais, os discursos presentes e a visão de mundo do estudante, com inspiração bakthiniana.

A autora apresenta uma importante crítica feita na análise de Mapas Mentais, vista em alguns outros estudos, acerca da metodologia utilizada. Ela menciona esses estudos ao longo de sua obra; eles buscam decodificar os Mapas Mentais de maneira qualitativa e quantitativa, gerando gráficos para compreender as mensagens e os símbolos associados à observação e entrevistas. Porém, a crítica ressaltada pela autora evidencia que trabalhar a subjetividade e as suas peculiaridades é de grande valia para a pesquisa acadêmica no sentido epistêmico e metodológico, pois elucida de que maneira um Mapa Mental reflete os sentidos e significados e as relações sociais expostas por meio do mapeamento. A busca por uma certa subjetividade que anule o interesse pela subjetividade reflete um "ranço acadêmico de que o científico reflete 'verdade" (KOZEL, 2018, p. 62).

3.2 A diferença entre Mapa Mental e outras formas de organização de ideias: mapa conceitual, diagrama de aranha e outros

O uso de mapas no ensino é um recurso conhecido e recorrente, sobretudo em disciplinas comumente interligadas a essa representação, como a Geografia. Porém, o mapa como uma exposição e ideias, de forma bem geral, pode ser elaborado a partir de outros formatos e com diversas intencionalidades.

O mapa conceitual é um exemplo de mapeamento que não é, necessariamente, uma identificação geográfica, como um mapa territorial. Ele mapeia conceitos e os interliga de uma forma mais hierárquica. Já o diagrama de aranha dispõe de um desenho horizontal cuja aparência relembra a imagem de uma aranha, com um foco no centro que se ramifica para os lados esquerdo e direito através de linhas, como as patas. Há também o diagrama de espinha de peixe, por vezes chamado de Diagrama de Ishikawa, que horizontalmente cria linhas que interligam ideias, recriando uma forma de peixe. A seguir, essas representações serão apresentadas e melhor comentadas, não com o intuito de gerar uma hierarquização de tipos de representação, mas sim de estabelecer diferenças e semelhanças entre formas de mapear ideias e conceitos.

É fundamental compreender, a partir do entendimento de ferramentas parecidas, no que o Mapa Mental se destaca, como pode ser útil e, principalmente, a maneira correta de fazê-lo. Ao dizer uma forma correta de fazê-lo, a intenção não é determinar um padrão rigoroso de criação de mapa, garantindo uma suposta instantaneidade do método e sua eficácia, desprezando suas variações e adaptações. O objetivo é dar lugar corretamente ao Mapa Mental como uma forma de estabelecer uma aprendizagem significativa, exercitando pontos importantes da percepção e da criatividade do estudante, já que esse é um tipo de mapeamento que muito bem — ou melhor — propicia essa experiência.

Marco Antonio Moreira, em *Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa* (2010), diz:

> De um modo geral, mapas conceituais, ou mapas de conceitos, são diagramas indicando relações entre conceitos, ou palavras que usamos para representar conceitos. [...] Embora normalmente tenham uma organização hierárquica e, muitas vezes, incluam setas, tais diagramas de fluxo, pois não implicam sequência, temporalidade ou direcionalidade, nem hierarquias organizacionais ou de poder. Mapas conceituais são diagramas de significados, de relações significativas; de hierarquias conceituais, se for o caso. [...] Mapas conceituais também não devem ser confundidos com Mapas Mentais que são associacionistas, não se ocupam de relações entre conceitos, incluem coisas que não são conceitos e não estão organizados hierarquicamente. Não devem, igualmente, ser confundidos com quadros sinóticos que são diagramas classificatórios. Mapas conceituais não buscam classificar conceitos, mas sim relacioná-los e hierarquizá-los (MOREIRA, 2011, p. 11).

A diferenciação entre mapa conceitual e Mapa Mental é muito relevante, dado que os dois tipos de mapas são mais comumente confundidos. Não à toa, Moreira, nessa obra, inicia seu texto pontuando exatamente essa diferença. A perspectiva do autor está baseada no conceito de aprendizagem significativa, cuja visão geral aborda uma aprendizagem na qual as ideias expressas de maneira simbólica interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com o conhecimento que o aprendiz já possui, ou seja, as ideias são expressas utilizando símbolos de forma não literal, pois a interação feita se dá com ideias prévias oriundas de conhecimentos relevantes já presentes na cognição do estudante. Nesse sentido, a defesa do autor acerca do mapa conceitual se dá pela contribuição eficiente que a ferramenta tem, sobretudo no ensino de Física, área específica de atuação de Moreira. Citando Novak e Ausubel, importantes teóricos da aprendizagem significativa, Moreira explica:

> Mapas conceituais estão fortemente relacionados à teoria da aprendizagem significativa, ou seja, à teoria cognitivista de aprendizagem proposta por David Ausubel. [...] Trata-se, no entanto, de uma técnica desenvolvida em meados da década de setenta por Joseph Novak e seus colaboradores da Universidade de Cornell, nos Estados Unidos. Ausubel nunca falou de mapas conceituais em sua teoria. A estreita relação entre mapas conceituais e aprendizagem

> significativa vem do fato de que logo após seu aparecimento essa estratégia revelou ter um alto potencial para facilitar a negociação, construção e aquisição de significados. Não se deve, porém, confundir as duas coisas: se mal utilizados, mapas conceituais podem também gerar aprendizagem mecânica, puramente memorística, como tantas outras estratégias instrucionais (MOREIRA, 2011, p. 17).

Percebe-se uma afinidade entre o mapa conceitual e o cognitivismo, assim como também há proximidades do cognitivismo com o Mapa Mental. Interessante notar a ressalva feita por Moreira acerca dos perigos de uma aprendizagem mecânica e memorística. Essa atenção deve ser exercida não só no uso dos mapas conceituais, mas também na elaboração e utilização dos Mapas Mentais, pois a mera reprodução não alcança um objetivo pedagógico satisfatório e válido para o desenvolvimento do estudante.

Sobre os Mapas Mentais, Moreira tem como referência a teoria do mapeamento mental de Buzan para apresentar uma definição geral:

> Mapas Mentais: são associações livres de palavras, imagens, cores, números, enfim, tudo o que vier à mente do sujeito a partir de um estímulo inicial. Qualquer mapa mental é potencialmente infinito. A mente humana é capaz de associar qualquer coisa com qualquer outra coisa. É essa capacidade que se reflete nos Mapas Mentais (MOREIRA, 2011, p. 70).

O que o autor chama de “associar qualquer coisa com qualquer coisa” entende-se como associação livre que, como defendido, não se refere a uma associação sem sentido, mas sim de criar correlações com ideias e conceitos a partir de algum elemento externo que desperte essa conexão. O uso de palavras, imagens, cores, entre outros possibilita a formação das conexões a partir das associações. Um aspecto de diferença do Mapa Mental para o mapa conceitual na perspectiva de Buzan é que “no mapa conceitual esses rótulos conectados por setas podem ser expressões complexas e não palavras únicas, de modo que perdem o impacto dado pelas palavras-chave” (BUZAN, 2019, p. 128). É enfatizada a ampla aplicabilidade do mapa conceitual no âmbito educacional, podendo ser utilizado para estudos, elaboração de aulas e cursos, entre outros. O Mapa Mental tem um uso ainda mais amplo, para além do ensino e da aprendizagem, possibilitado pelos diversos recursos visuais que podem ser utilizados de maneira conjunta.

O diagrama de aranha segue uma estrutura que lembra a de uma aranha, cuja estrutura se dá nas linhas que levam a pequenos círculos onde se preenchem ideias. Essas “pernas” se projetam de uma ideia centralizada. Não há no diagrama de aranha um uso de recursos visuais como nos Mapas Mentais, e as linhas que formam as ideias não alteram suas formas, nem espessura, nem ganham qualquer elemento característico. No

Mapa Mental, ao utilizar-se das ramificações, das palavras-chave ou dos símbolos, acompanham a curva de ramificação, algo que não ocorre da mesma forma no diagrama de aranha.

O diagrama de espinha de peixe, também chamado de diagrama de peixe ou diagrama de Ishikawa, foi criado pelo professor e engenheiro japonês Kaoru Ishikawa. Nessa forma de organização, que se parece com a espinha de um peixe, as ideias são apresentadas linearmente e apresentam foco na causa e no efeito do que está sendo ali desenvolvido, podendo ser lidos da esquerda para a direita, comumente. Nesse diagrama, ao longo da linha horizontal, cria-se pelo menos três grandes linhas verticais em cada lado, com sub-ramificações lineares, que apresentam causas e levam ao grande efeito, representado na cabeça do peixe. Nele, não há uso de cores, formas, símbolos ou quaisquer elementos visuais e criativos que formem associações estimulantes ao cérebro. Esse diagrama é muito utilizado em gestão de negócios, logística e outras necessidades típicas do ambiente empresarial e coorporativo, o que não impede um uso para gestão de conflitos em sala de aula, para coletivamente raciocinar a respeito de uma questão relevante à aprendizagem dos estudantes, para um desafio como atividade pedagógica tendo como objetivo solucionar um dilema, entre outros. Essas são apenas algumas especulações de uso para o diagrama de espinha de peixe, cabendo uma pesquisa que se dedique mais profundamente e que trate especificamente dessa ferramenta.

Há outros tipos de sistematizações de ideias, como o quadro sinótico, diagrama de pirâmide, fluxograma, rede semântica e o diagrama de árvore — esse último atribuído ao filósofo grego Porfírio (232–305 d.C.), que ilustra a subordinação dos conceitos partindo do mais geral até o de menor extensão, mas com mais possibilidade de compreensão.

Buzan comenta em algumas de suas obras que a origem do Mapa Mental é, em alguns lugares, atribuída a Porfírio, a partir do diagrama de árvore como uma primeira sistematização de ideias e conceitos de forma não puramente discursiva como um texto comum. Em geral, os diagramas e outros mapeamentos aqui apresentados também são formas de desenvolvimento de ideias e conceitos e têm seus usos mais diversos. Não há uma hierarquização de quais são superiores ou inferiores, ou usos devidos e indevidos. Essa discussão não acrescenta no objetivo da pesquisa desenvolvida, mas é importante salientar o que caracteriza essas organizações para, dentre outras coisas, tornar mais

compreensível no que os Mapas Mentais se diferenciam no que podem contribuir de forma diferente, sobretudo para um uso pedagógico.

Pode-se pensar, em certa medida, na aplicação de alguns elementos típicos de Mapas Mentais na elaboração de um diagrama de aranha, por exemplo, trazendo uma indagação sobre ser ou não um Mapa Mental. Alguns desenvolvimentos teóricos trazem questionamentos acerca do que é considerado ou não Mapa Mental e, no âmbito do ensino, por muitas vezes essa é uma discussão que pode ser um pouco negligenciada. Na verdade, é uma linha tênue entre a superficialidade e a rigidez de definir os tipos de métodos dos mapeamentos e diagramas. Um dos problemas pode ser não criar parâmetros conceituais seguros para o entendimento dos métodos e, assim, não compreender a real facticidade deles. Um outro problema de discussão é a crítica excessiva, porém pouco consistente, de se julgar a definição e diferenciação entre os métodos, tornando-os, assim, um terreno possível para aceitar qualquer esquema visual como Mapa Mental, com resistência a alguma crítica que possa ser feita em relação a essa classificação errada. Os pontos levantados surgem de debates feitos em sala de aula, leituras de textos formais e informais e vivências pedagógicas típicas de professores e pesquisadores, que contribuem para a apresentação dessas reflexões numa pesquisa. Vale ressaltar esses encontros que também atravessam a sala de aula e as pesquisas acadêmicas.

3.3 Estado da arte: análise do uso de Mapas Mentais aplicado a artigos e livros

O uso de Mapas Mentais no ensino é uma prática existente em algumas disciplinas, segundo um breve levantamento feito pelo Google Acadêmico utilizando os termos “Mapas Mentais” e “ensino”. Surgiram trabalhos em disciplinas como Biologia, Matemática e Espanhol, mas a Geografia, até o momento, foi a disciplina com mais presença no uso de Mapas Mentais, especialmente em trabalhos de pesquisa sobre cartografia e meio ambiente. O Mapa Mental foi utilizado como método de estudo, avaliação e compreensão crítica — essas foram as finalidades percebidas nesses trabalhos.

No artigo *Mapas Mentais e Flashcards no Ensino de Espanhol*, os autores Augusto Weiand e Patrícia da Silva Campelo Costa Barcellos[10] apresentam duas técnicas

[10] Weiand, A., & Barcellos, P. D. S. C. C. (2020). Mapas Mentais e flashcards no ensino de espanhol. *Organon*, *35*(68), 1-17.

distintas: os Mapas Mentais e os *flashcards* como recursos que auxiliaram os estudantes na aquisição da língua estrangeira e no engajamento dos professores e alunos envolvidos. Na pesquisa, os autores unificaram os dois métodos numa única prática, mas cabe aqui uma análise específica voltada para os Mapas Mentais.

No artigo, os autores destacam a teoria cognitivista que Buzan utiliza para reforçar a concepção dos Mapas Mentais, destacando o caráter em rede que o Mapa Mental traz. A aprendizagem por rede é defendida pelo Conectivismo, teoria que defende a aprendizagem por conexões estabelecidas, e não de forma individualista, demonstrando que os Mapas Mentais podem ser uma forma de expor essa aprendizagem e entendimento por rede. O trabalho menciona ainda a Teoria da Atividade (TA) de Vygotsky, ressaltando que a relação do indivíduo com o mundo é mediada, não direta. Weiand e Barcellos desenvolvem a ideia de que habilidades analíticas e sintéticas são obtidas por meio dos Mapas Mentais, assim como a capacidade crítica. Um ponto interessante é a sugestão da criação de Mapas Mentais em conjunto, sendo possível uma aprendizagem colaborativa e que fomente o senso de responsabilidade.

Dos diversos artigos encontrados sobre Mapas Mentais na área de ensino, cabe um espaço de destaque para publicações de 2020 a 2023, que enfatizam o uso desse instrumento no contexto da educação durante a pandemia — alguns deles agregam o ensino remoto como cenários específico na utilização dessa ferramenta. Novamente, nesse específico recorte temporal, há uma presença significativa do ensino de Geografia, mas também de disciplinas como Matemática, Biologia e Química. Em geral, os artigos citam relatos de experiência ou apresentam Mapas Mentais elaborados por estudantes, com o objetivo de trabalhar em sala de aula o entendimento e a aplicabilidade de certos conceitos estudados dentro das respectivas disciplinas.

No artigo *Confecção de Mapas Mentais feitos em tecido como proposta inovadora no estudo de Química*[11], os autores apresentam o uso de Mapas Mentais elaborados pelos estudantes, que utilizam tecidos para criar mapas acerca dos conceitos químicos trabalhados e que, posteriormente, foram expostos no pátio da escola. Em seguida, ficaram armazenados no laboratório de ciências à disposição de outros estudantes. Os autores ressaltam que a atividade feita para a pesquisa se deu num contexto de

[11] Marcos, Débora Morgana Da Silva, et al. "Confecção de Mapas Mentais feitos em tecido como proposta inovadora no estudo de Química." *Diversitas Journal* 7.4 (2022).

readaptação dos estudantes ao ensino presencial, e que a produção de Mapas Mentais despertou neles interesse e engajamento. Nas diversas publicações encontradas sobre o ensino de Geografia, o artigo *O uso do mapa mental no processo de ensino e aprendizagem em Geografia*[12], o autor apresenta uma experiência com estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental I, desenvolvendo conceitos da cartografia na Geografia por meio de desenhos feitos pelos alunos. O trabalho destaca que o uso dos Mapas Mentais foi escolhido devido ao processo de alfabetização em curso dos estudantes, e a ferramenta do desenho, amplamente utilizada nessa experiência, facilitou a assimilação e o desenvolvimento dos discentes. Ao longo do artigo, a temática da não universalidade da interpretação dos Mapas Mentais é abordada, apresentando como um caminho para interpretações a utilização de alguns recursos organizacionais.

O artigo intitulado *Importância dos Mapas Mentais no ensino-aprendizagem na disciplina de Geografia em tempos de pandemia*[13] apresenta uma atividade realizada durante o ensino remoto no período pandêmico. Cardoso apresenta uma experiência feita com estudantes da 2ª série do Ensino Médio em uma escola pública de Teresina, trazendo como proposta os Mapas Mentais para aumentar o engajamento dos estudantes, evitar o aumento da evasão escolar na pandemia e proporcionar o ensino de Geografia com eficiência no contexto remoto. O professor utilizou a plataforma virtual GoConqr (também utilizada por alguns estudantes cujos mapas foram feitos digitalmente e estão apresentados no capítulo 3.5) para elaborar o Mapa Mental utilizado na aula remota. Por fim, vale ressaltar que o artigo de Cardoso também utiliza Salete Kozel e Tony Buzan como alguns de seus referenciais teóricos para abordar a pesquisa acerca dos Mapas Mentais no contexto do ensino.

No ano de 2023, a dissertação de mestrado intitulada *O ensino de Filosofia africana e a (des)construção de práticas metodológicas*[14], oriunda do PROF-FILO na Universidade Federal do Maranhão, apresentou, em parte de sua pesquisa, Mapas Mentais elaborados por estudantes do Ensino Médio, trabalhando o tema ética para construir diálogos entre concepções éticas do cânone filosófico e perspectivas da Filosofia africana. Nessa pesquisa, Macedo utiliza o Mapa Mental como parte do processo de uma sequência

[12] de Melo, Ismail Barra Nova. "O uso do mapa mental no processo de ensino e aprendizagem em Geografia." *Educação: Teoria e Prática* 33.66 (2023): e56-2023.
[13] dos Santos Cardoso, João Carlos. "Importância dos Mapas Mentais no ensino-aprendizagem na disciplina de Geografia em tempos de pandemia." *Ensino em Perspectivas* 4.1 (2023): 1-15.
[14] MACEDO, Raelma dos Santos Nascimento. "O ensino de Filosofia africana e a (des) construção de práticas metodológicas." (2023).

de aulas, funcionando dentre outros objetivos, como um organizador de ideias para uma posterior produção de *podcast*. Essa pesquisa é de extrema relevância para o ensino de Filosofia em diversos sentidos, dentre eles, uma aplicabilidade do Mapa Mental como recurso didático para o ensino de Filosofia em suas mais variadas formas.

Assim, a discussão anteriormente proposta sobre a baixa presença do Mapa Mental como um recurso utilizado no ensino de Filosofia parece demonstrar uma estatística passada, dado que a pesquisa em Filosofia e ensino recentemente apresenta um trabalho de pesquisa com a realização de Mapas Mentais feitos por estudantes a partir das aulas dessa disciplina.

Uma questão interessante de ser pensada é a presença significativa de disciplinas comumente conhecidas pela área do conhecimento de Ciências da Natureza e Matemática que recorrerem mais ao uso de Mapas Mentais do que as chamadas Ciências Humanas. Algumas hipóteses podem ser superficialmente levantadas para se prosseguir um debate mais aprofundado e embasado, mas talvez seja interessante pensar que a maneira dialógica que as Ciências Humanas são lecionadas e aprendidas talvez não pareça encaixar um método com regras e formas de ser desenvolvido, parecendo um certo aprisionamento de ideias e não expansão. Em algumas trocas com professores, é possível coletar esse tipo de percepção a respeito do uso de métodos como o Mapa Mental. Porém, o fato crucial dessa discussão seja não necessariamente enfatizar o cumprimento de uma regra eficaz, como um milagre da aprendizagem, mas sim de valorizar o elemento analítico e crítico do estudante e o incentivo ao uso de sua criatividade.

As regras do método direcionam uma forma de fazê-lo, cujas definições dos criadores e estudiosos garantem uma certa eficácia a partir de um viés mais cognitivo e psicológico. Sabe-se que no contexto educacional o ensino se dá por muitos fatores e intencionalidades, desde um método da pedagogia até o processo de socialização secundária. Sendo assim, desenvolver um olhar interessado para formas de ensino de aprendizagem que valorizem habilidades e competências dos estudantes perpassa pela valorização da análise e da criatividade.

O ensino de Filosofia se faz por meio de conceitos, em uma de suas diversas formas de ser exercido, mas também pode ser desafiador num sentido incentivador para aquele que aprende, apresentando uma forma de criar sua própria leitura e entendimento do que se estuda, criando seu recurso visual, seu próprio mapeamento. O uso de fórmulas

e definições Químicas, por exemplo, também são conceitos. Assim sendo, os conceitos filosóficos, quando aprendidos e desenvolvidos no mapeamento, não estão ali apresentados com um objetivo de memorização, mas sim como um fomentador de ideias e desenvolvimento crítico de um ou mais assuntos trabalhados.

A produção de livros de Filosofia que utilizam esquemas visuais tem sido frequente no mercado editorial, especialmente nos anos mais recentes. A respeito dos Mapas Mentais, até a presente data da elaboração desta dissertação, não foi publicado nenhum livro com essa especificidade. Porém, se o Mapa Mental for considerado como um esquema visual, outras publicações com essa proposta são encontradas disponíveis aos leitores. É o caso de *Filosofia Para Quem Não é Filósofo*, do autor Peter Gibson, publicado pelo Grupo Editorial Universo dos Livros em 2021, e *Grande História Visual da Filosofia: Pensadores e Principais Conceitos*, de Masato Tanaka e Tetsuya Saito, publicado pela editora Planeta em 2022. A proposta geral de ambos os livros é aproximar o público leigo da Filosofia por meio de esquemas visuais, como desenhos e mapas apresentando informações importantes, como apresentação de correntes filosóficas, vida e obra dos pensadores e um passo a passo explicando o encadeamento de raciocínio de conceitos filosóficos.

O livro de Gibson trabalha a Filosofia por temas, como razão, existência, linguagem, ética, entre outros, apresentando alguns dos principais pensadores que desenvolvem seus pensamentos nessas áreas. A obra *Filosofia Para Quem Não é Filósofo* apresenta uma proposta bastante didática, no sentido de preocupar-se com a apresentação dos conceitos por meio de etapas simples, fazendo o uso de palavras-chave que, seguindo uma determinada cadência, elucida a ideia. Não é possível configurar esses mapas como um mapa conceitual, pois não parecem apresentar uma hierarquia de conceitos que necessitam ser seguidos numa ordem específica para fazer sentido. Ao mesmo tempo, aos moldes da teoria de Buzan, não é possível classificá-los como Mapas Mentais, por não necessariamente irradiarem um tema do centro para fora. Entretanto, pode-se partir de pontos distintos para iniciar a leitura do mapa; alguns apresentam uma cerca hierarquia, começando de um ponto específico, outros nem tanto, o que aos moldes do método Kozel talvez fosse possível classificar como um Mapa Mental.

Um ponto interessante na obra de Gibson é que os mapas são a abertura dos capítulos. Eles são sintetizados apenas em palavras-chave, sem fazer uso de desenhos, símbolos ou esquema de cores, somente as palavras dentro de formas geométricas que

transitam entre quadrados e retângulos disformes interligados por setas. Os mapas funcionam como uma espécie de resumo do que será apresentado durante o capítulo, enfatizando palavras e conceitos, poucas vezes trazendo os nomes dos filósofos. Em uma análise geral, é possível perceber que a ênfase do autor está no desenvolvimento da temática em si e em formas de pensar desdobramentos trazidos pelo tema, sem enfatizar, como um incentivo à reflexão e à busca por resoluções de questões filosóficas das mais clássicas e importantes.

Ao longo dos capítulos, muitas imagens são utilizadas no desenvolvimento do texto, como as dos filósofos abordados dentro do tema, fotos de objetos, seres e lugares que tenham relação com os exemplos que estão sendo desenvolvidos no texto, pequenos quadros comparativos e esquemas visuais mais simples para elucidar mais sinteticamente conceitos que estão mais em foco no texto. Em uma análise pedagógica, a obra pode surtir efeito positivo num público, de fato, leigo, que busca um material simples, mas que apresente os principais temas da Filosofia com bom desenvolvimento. Para professores, o livro possui um nível geral básico, que talvez possa auxiliar na utilização de certos exemplos para trabalhar temas mais complexos de serem ministrados em aula pelo forte teor abstrato, por exemplo.

Alguns educadores fazem críticas ao uso constante de exemplos nas aulas de Filosofia, por defenderem que o exercício do pensar se faz na prática da reflexão teórica, e que o exemplo pode escapar a essa prática e levar o pensamento a erros e obstáculos epistemológicos. Não será abordado aqui com profundidade essa questão, mas ressalta-se a importância de conhecer e reconhecer distintas realidades educacionais e os recursos que professores pelo Brasil possam utilizar, seja material ou pedagógico, para ministrar suas aulas e alcançar os objetivos esperados, auxiliando no desenvolvimento de seus estudantes.

A respeito da obra de Tanaka, aqui há uma proposta bastante peculiar e bem proveitosa do recurso visual por meio de desenhos. Eles se interligam, de maneira que formam uma sequência de ideias, complementando-se para formar a apresentação e o desenvolvimento dos conceitos. Na obra, Tanaka apresenta a Filosofia de forma histórica num sentido cronológico, mas também no âmbito conceitual. Na contracapa, sinaliza-se que no livro há “mais de 200 conceitos chave da Filosofia ocidental explicados com imagens compreensíveis e inovadoras, que de um modo acessível iluminam os processos mentais de grande complexidade e abstração”. A obra utiliza desenhos básicos, em sua

maioria representando pessoas, para ilustrar exemplos e situações que elucidem a ideia apresentada. Outros recursos visuais como formas geométricas, animais e objetos também aparecem, mas é perceptível que na maioria das ilustrações, ações humanas são executadas como uma maneira de dar sentido à ideia filosófica que se apresenta. É comum o uso de setas para interligar os desenhos, criando uma mininarrativa que visa esclarecer o que se quer apresentar. Não há uso de código de cores; todos os desenhos são feitos de forma contornada preta e num tom de rosa, presente em todo o projeto gráfico do livro. Muitas palavras-chave são utilizadas, tanto os conceitos clássicos da Filosofia como "doxa", "episteme", entre outros, e outras pequenas palavras que ajudam no desencadear de ideias da narrativa das imagens. Também estão presentes no desenvolvimento das imagens breves parágrafos que reforçam uma explicação formal ou, em outros momentos, os parágrafos apresentam um resumo da biografia do filósofo apresentado.

Embora esse também não seja um livro que apresente conceitos filosóficos utilizando Mapas Mentais em uma concepção mais clássica de se compreender a ideia de Mapa Mental, é interessante perceber a utilização de um recurso visual como o desenho para explicar conceitos filosóficos ou, como cita a própria contracapa do livro, "iluminar processos mentais de grande complexidade e abstração". Chama a atenção a forma como os desenhos se dispõem (vale ressaltar também a simplicidade do traço, podendo ser reproduzido com certa facilidade; intencionalmente ou não, essa percepção pode criar uma proximidade ainda maior com quem lê o livro) de forma encadeada e narrativa, utilizando exemplos simples para ideias complexas.

Quando se trata da apresentação dos filósofos, os autores, ao desenhá-los, não se preocupam em reproduzir suas feições físicas com realismo, pelo contrário, optam por manter o desenho neutro no estilo boneco simples, porém, enfatizando alguma característica daquele indivíduo, ou desenhando um objeto ou elemento que o representa; por exemplo, o desenho que representa a filósofa Simone de Beauvoir tem um gorro na cabeça e veste um vestido com cinto, a bandeira da França em uma mão e segura uma forma que representa a ideia de feminino. Já Judith Butler tem um curto cabelo dividido ao meio, segura a bandeira dos EUA em uma mão e na outra os símbolos dos gêneros feminino e masculino, que se entrelaçam. Esses simples recursos gráficos são perfeitamente utilizáveis num mapeamento mental, por produzirem o mesmo efeito de associação, a partir de recursos criativos e perceptivos daquele que produz o mapa.

Ambas as obras mencionadas representam um importante papel das produções editorais em apresentar ao grande público a Filosofia de uma forma introdutória e consistente, partindo de recursos não convencionais para alcançar tal objetivo. Pensando no público escolar, professores e estudantes podem se valer desses mesmos recursos, utilizar essas obras como estudo pessoal livre ou até como livro paradidático para auxiliar o entendimento da Filosofia, mas também contribuir para formações filosóficas introdutórias.

O contato com essas produções visuais pode funcionar bem como referência e inspiração criativa para a produção própria de materiais como esse ou similares, dado que a existência dessas produções mostram para o grande público maneiras de se aprender Filosofia que não sejam tradicionalmente eruditas, o que muitas vezes afasta ou não incentiva o interesse do público de massa pelo conhecimento filosófico. Ademais, o uso de recursos visuais para a abordagem de conceitos filosóficos das mais diversas vertentes endossa a capacidade pedagógica dessa ferramenta, que auxilia no processo inicial e contínuo da aprendizagem filosófica, mas também exerce o papel de recurso didático para professores de Filosofia.

Macedo, em sua dissertação de mestrado intitulada *O ensino de Filosofia africana e a (des)construção de práticas metodológicas* (2023), apresenta uma pesquisa participante com alunos do terceiro ano do Ensino Médio, cujo objetivo é oferecer elementos didáticos de discussão e prática para professores de Ensino Médio, contribuindo para uma prática de sala de aula reflexiva. A autora centraliza um debate acerca da ausência da Filosofia africana no ensino de Filosofia da educação básica, a partir da realidade escolar desenvolvida na pesquisa apresentada. O Mapa Mental foi um dos instrumentos metodológicos utilizados pela autora, que propôs aos estudantes que elaborassem mapas a partir de conteúdos trabalhados em sala de aula. Esses conteúdos presentes nos mapas se coadunam com pensadores e conceitos conhecidos do cânone filosófico.

A ideia desenvolvida por Macedo é de um roteiro geral, um guia para uma produção posterior, um *podcast.* Ao longo da pesquisa, há outros recursos didáticos utilizados, pois a autora desenvolveu uma sequência didática em sete aulas que pudesse apresentar uma possibilidade de um ensino de Filosofia amplo e plural, com a presença de Filosofias ocidentais e orientais, pensadores e pensadoras, cujo objetivo específico é a inserção da Filosofia africana aliada à Filosofia tradicional. O Mapa Mental se insere na

pesquisa especificamente no segundo momento da sequência didática, cujo eixo central do trabalho foi o tema “Ética”:

> A partir do mapa mental, as duplas deveriam produzir um *podcast*, de no máximo três minutos, a proposta era contextualizar os conceitos dos filósofos com a realidade atual, a mídia seria postada no *drive* do grupo da sala, todas as salas da escola possuem um grupo de *WhatsApp*, o grupo é administrado pela coordenação da escola, como um canal de comunicação (MACEDO, 2023, p. 129).

Os Mapas Mentais foram produzidos manualmente pelos estudantes e apresentavam noções gerais importantes sobre conceitos filosóficos de filósofos como Kant, Aristóteles, Mogobe Ramose e a Filosofia Ubuntu. A partir da descrição da autora, a interpretação feita é de uma espécie de roteiro revisional proporcionado pelos Mapas, que serviriam de referência para a produção de um *podcast*, dando sequência às outras abordagens propostas. Apesar de Macedo intitular essas produções como Mapa Mental, ao rigor dos critérios de mapeamento mental de Buzan, os mapas apresentados se configurariam mais proximamente de resumos, por não conterem, em sua maioria, uso de palavras-chave, símbolos e código de cores. Feita a ressalva, não será desenvolvida uma crítica ao trabalho desenvolvido e publicado por Macedo, mas sim ressaltar a relevância e a importância de uma pesquisa recente na área de ensino de Filosofia, de um mestrado profissional, ter a presença do Mapa Mental como um instrumento de produção intelectual autoral dos estudantes e integrar parte da avaliação da atividade proposta pela professora. Dessa forma, é possível expandir ainda mais a possibilidade factível do uso de Mapas Mentais no ensino de Filosofia para as mais diversas abordagens e finalidades, sejam eles um meio ou um produto final.

3.4 Importância e possibilidades do uso do Mapa Mental no contexto do ensino de Filosofia

A expressão do Mapa Mental como um espaço de elaborações e representações do que é vivido pelo estudante evidencia o potencial caráter pedagógico e metodológico dessa ferramenta. As construções imagéticas podem ser traduzidas em símbolos representados em uma imagem, estabelecendo uma relação entre o indivíduo, o signo e a imagem. Sobre a relação entre os Mapas Mentais e a representação da experiência do sujeito, diz Kozel:

> Entendemos os mapas metais como uma forma de linguagem que retrata o espaço vivido representado em todas as suas nuances, cujos signos são construções sociais. Eles podem ser construídos por intermédio de imagens,

> sons, formas, odores, sabores, porém se o caráter significativo prescinde de uma forma de linguagem para ser comunicado (KOZEL, 2009, p. 1).

A contribuição dos Mapas Mentais se dá em diversos aspectos, a começar pela possibilidade de expressão do estudante de sua experiência e valorização de seu saber prévio e posterior ao contato escolar com o tema que despertará a elaboração do mapeamento. Esse movimento constrói uma ponte entre o saber do estudante e o saber formal que elabora uma mútua valorização, amenizando uma possível agressiva hierarquia da educação tradicional. Nessa construção, torna-se interessante para o estudante o movimento de expressar-se e gerar melhor compreensão do que se estuda ao mesmo tempo.

Em complemento a isso, o professor e a professora podem utilizar-se dessa metodologia para a compreensão da experiência vivida pelo aluno, a maneira como o conteúdo programático de Filosofia o impacta em sua visão crítica e no processo de formação de pensamento, além da compreensão de como o saber filosófico pode ocorrer a partir das correlações e livres associações entre a experiência do estudante e o conhecimento dito como formal. A consideração dessas relações e a importância da comunicação é expressa por Kozel por meio do pensamento bahktiniano:

> E ao considerar as representações como uma forma de linguagem, nos embasamos teoricamente em Mikhail Bakhtin (1986) que nos permite analisar os signos decorrentes dos Mapas Mentais como Enunciados estabelecendo relações entre as esferas sociais e as formas de comunicação. Ao analisar as representações como Enunciados, pode-se redimensioná-las amplamente estabelecendo relações entre as esferas sociais e as formas de comunicação, envolvendo grande número de interlocutores. Portanto, a codificação dos signos que formam a imagem como um texto, não se constitui apenas uma representação individual, mas coletiva, na medida em que compartilha valores e significados com comunidades e redes de relações (KOZEL, 2009, p.1).

O sistema de relações sociais transparece na medida em que os mapas são uma forma de expressão desses atravessamentos. Sensações e percepções expressas no mapeamento traduzirão os sentidos e a construção elaborada, já que as formulações individuais são fruto das relações sociais estabelecidas e das experiências individuais que juntas se unem, formulando um enunciado, uma ideia. O elo de significações elaborados ao longo da vida evidencia a capacidade do indivíduo de construir seu caminho de entendimento do mundo que, em livres associações, podem se combinar e elucidar o conhecimento filosófico de maneira rica, inédita, instigadora, criativa e que construa um sentido, pois há uma produção autoral do estudante na elaboração do Mapa.

A dimensão criativa alinhada à produção do Mapa Mental proporciona para o estudante o espaço de criação e desenvolvimento de ideia que inicia considerando seus saberes e sua forma de explicitar ideia e percepções, demonstrando que o saber filosófico pode ser pensado, repensado e analisado também por uma perspectiva não tradicional, com uso de textos e tratados. Obviamente, esses recursos são importantes e fazem parte das possibilidades de se aprender e ensinar Filosofia, do processo de amadurecimento intelectual e da caminhada acadêmica. Entretanto, o uso de recursos como o Mapa Mental partem de um pressuposto mais inesperado, já que um mapeamento lúdico, amplo e associativo que considere os saberes, práticas e experiências do estudante representa um campo de abertura, um convite feito pela Filosofia a pensar de maneira irradiada e poder simbolizar ideias esquematicamente. Esse movimento pode formar um ambiente de aprendizagem significativo e transformador para estudantes que possuem maior afinidade com outras formas de expressão, como o desenho, o uso de cores, palavras-chave e símbolos. Para os que melhor lidam com textos, é uma forma de buscar sintetizar ideias e criar conexões dinâmicas, abrindo novas possibilidades de método de estudo, além de desenvolvimento das ideias.

Como afirma Buzan, o mapeamento mental constrói caminhos mentais com dinamismo e associação, um modelo muito propício ao aprendizado e ao reforço dos conteúdos aprendidos. Embora a questão da memorização seja muito presente em Buzan, o ensino de Filosofia não faz sentido se baseado apenas na pura absorção de conteúdo. Nesse sentido, o uso do Mapa Mental com a finalidade pedagógica pode ampliar e ir além da simples memorização, demonstrando a possibilidade de elaborações e conexões, o que torna a Filosofia mais significativa para a vida do estudante, sobretudo quando observamos a realidade do ensino de Filosofia no Ensino Médio, tão necessário ser fortificado e solidificado na educação básica — e boa parte desse processo se faz com a criação de uma trajetória da disciplina no ensino, mas também com a maneira como a sociedade a internaliza. Esse desenvolvimento se dá, em grande parte, na forma como as pessoas constroem uma relação com a disciplina ao longo dos anos, formando, assim, um lugar na sociedade para a Filosofia.

Não é pretensão afirmar que os Mapas Mentais têm a capacidade de transformar o ensino de Filosofia. O objetivo é abordar o uso dessa ferramenta como uma possibilidade para o Ensino Médio, de maneira que a Filosofia possa caminhar no seu aspecto metodológico e didático com outras abordagens, ferramentas e estratégias. Como

visto anteriormente no estado da arte, o uso de Mapas Mentais já é amplo no ensino de Geografia, com forte tradição na discussão cartográfica, por exemplo, assim como pesquisas e trabalhos que trazem esse recurso para o ensino de Matemática e línguas estrangeiras, por exemplo. Nota-se que a área do ensino busca, em geral, atualizar suas práticas na medida que percebe as possibilidades de novas elaborações para sua prática. Dessa maneira, é possível conceber o uso dos Mapas Mentais como um recurso nas aulas de Filosofia para o Ensino Médio. Diz Kozel:

> Todas as atividades humanas, por mais diversificadas que sejam, estarão sempre vinculadas a um tipo de linguagem. Quando se utiliza uma determinada forma de linguagem, constroem-se enunciados, próprios e únicos, emanados de seus integrantes. Os Mapas Mentais nesse aspecto podem ser considerados como aportes preciosos para o "fazer pedagógico", sobretudo por oferecerem aos estudantes a interlocução como atores sociais e produtores do espaço geográfico (KOZEL, 2009,p. 4).

O estudante usufrui de algum protagonismo na elaboração de seu Mapa Mental, a começar pelo trabalho autoral; em seguida, por estar produzindo pensamento a partir do entendimento de suas próprias ideias sem partir incialmente de uma produção escrita formal, que poderia gerar um afastamento dado a complexidade envolvida numa escrita. A interlocução do estudante como alguém que age no mundo e está presente em algum lugar, em um tempo, com uma experiência, faz dele alguém disposto a explicitar suas percepções e compreendê-las à luz da Filosofia, ou ser capaz de, num processo de desenvolvimento do pensamento crítico, partir de uma ferramenta aparentemente não formal para fazer da aprendizagem em Filosofia um processo criativo, gerador de conexões e capaz de ampliar de forma fluida o conhecimento então apreendido.

A linguagem do estudante expressa no mapeamento externaliza suas relações sociais e processa suas experiências, arroladas ao conteúdo trabalhado em sala de aula. O aporte fornecido pelo Mapa Mental pode ser bastante assertivo ao estabelecer uma ponte entre o estudante e o lugar que ele ocupa, de maneira que o conteúdo filosófico desenvolvido seja o espaço onde esses elementos se interligam e evidenciam essa expressão de saberes e livres associações. Kozel sugere uma metodologia própria para a análise de Mapas Mentais no ensino de Geografia, que segue requisitos específicos:

> 1 - Interpretação quanto à forma de representação dos elementos na imagem; (como ícones diversos, letras, mapas, linhas, figuras geométricas etc.);
> 2 - Interpretação quanto à distribuição dos elementos na imagem; (as formas podem aparecer dispostas horizontalmente, de forma isolada, dispersa, em quadros em perspectiva etc.);
> 3 - Interpretação quanto à especificidade dos ícones:
> Representação dos elementos da paisagem natural

> Representação dos elementos da paisagem construída
> Representação dos elementos móveis
> Representação dos elementos humanos
> 4 – Apresentação de outros aspectos ou particularidades (KOZEL, 2009, p. 10).

Sobre a "Interpretação quanto à forma de representação dos elementos na imagem", sinaliza-se o uso de ícones, linhas, formas, figuras geométricas e figuras diversas, entre outros elementos gráficos ou visuais que podem ser utilizados no Mapa Mental. Esse ponto inicial de análise é bastante pertinente nos Mapas Mentais de Filosofia para uma leitura atenta e analítica da construção da ideia geral do que está sendo mapeado e de que maneira o estudante traduz o que sabe, conhece e analisa em determinados símbolos ou palavras. Ou seja, a forma de representação é uma importante parte da elaboração do mapeamento, onde signos ganham significados a partir do autor do mapa.

No capítulo específico, serão apresentados diversos Mapas Mentais elaborados por estudantes da 1ª série do Ensino Médio que evidenciarão o uso diverso de formas para representar ideias, ressaltando uma leitura particular e peculiar de determinado tema filosófico trabalhado e como foram feitas associações do tema com outros assuntos, temáticas, exemplos e experiências, e a maneira escolhida para representá-los.

Assim, reforça-se a discussão e interpretação atenta da forma de representação dos elementos na imagem, que devem expressar certa unicidade do Mapa Mental, dado que, ainda que haja semelhanças nas escolhas de ícones, formas, letras e figuras, a disposição será diferente, assim como as ligações feitas e compreensões pelo autor do mapa e por quem acessa o mapa produzido.

A "interpretação quanto à distribuição dos elementos na imagem" revela a possibilidade de analisar as diferentes disposições que o estudante pode dar para o seu Mapa Mental. Isso significa compreender, por exemplo, mapeamentos feitos horizontalmente, mas também de forma vertical, ou mapas que não necessariamente irradiam o tema analisado do centro para fora, e sim de forma isolada, ou o estudante que dispõe os elementos da imagem de maneira mais hierárquica ou cronológica, ou de livres associações que, mesmo se conectando em alguma medida, aparecem dispersamente por todo o mapeamento. Vale ressaltar, a partir da análise desse ponto do método Kozel, que a autora não se prende aos moldes de Buzan, que afirma um mapeamento mental especificamente horizontal e que irradia do centro para fora.

A abordagem metodológica e pedagógica de Kozel considera que outras disposições físicas e visuais também orientam a criação de um Mapa Mental, por se tratar da perspectiva particular do estudante sobre a temática na qual foi estudada e que está agora sob análise e elaboração dele próprio. Compreender um Mapa Mental como um desenho é uma elaboração cartográfica, que a luz do ensino de Geografia e educação ambiental de Kozel, é perfeitamente possível. Na perspectiva filosófica, é possível pensar em representações visuais mapeadas de forma aproximada, numa abordagem rizomática[15], um desenho específico de algo que, dividido em partes, possa desenvolver uma ideia, entre outros.

Ainda que este trabalho de pesquisa parta de uma teoria e prática que se alinhem à ideia geral inicial de Buzan e às discussões e interpretações de Kozel, ou seja, um mapeamento horizontal, irradiado do centro para fora e com uso de palavras e símbolos, abre-se aqui uma diversidade de caminhos possíveis sobre quais mapeamentos podem ser feitos no ensino de Filosofia, que incluam representações visuais e esquemáticas, tal como uma cartografia representada em um desenho de uma paisagem.

É importante que a compreensão do mapeamento mental não seja um aprisionamento ou um cercador de ideias, limitados geograficamente por uma folha de papel ou por regras rígidas de seu desenvolvimento; é proveitoso que se apresente como uma forma de criação, elaboração, criticidade e liberdade criativa, formação de conhecimento, compartilhamento de ideias e livres associações, fortificando a contribuição de um ensino de Filosofia alinhado a novas formas de criação e representação para além de um molde tradicional.

Sobre a “interpretação quanto à especificidade dos ícones”, o ensino de Geografia traz particularidades ligadas ao espaço geográfico e a conteúdos e termos ligados à Geografia física que não se aplicam ao ensino de Filosofia, mas pode-se adaptar pensando no uso de ícones específicos para representar determinados conceitos filosóficos vistos em aula, buscando compreender se o estudante soube apresentá-los corretamente do ponto de vista do conteúdo de forma coerente.

[15] Deleuze e Guattari desenvolvem o conceito de "rizoma" na obra *Mil Platôs* (1980), que propõe uma maneira de desenvolver o pensamento, a estrutura e a organização das coisas. O rizoma faz uma analogia ao conceito de mesmo nome oriunda da biologia, que no caso da Filosofia deleuziana, descreve uma forma de organização não hierárquica, não linear e não centralizada, em que as relações e as conexões entre os elementos são diversas e múltiplas, podendo se estender em várias direções.

A “Apresentação de outros aspectos ou particularidades” possibilita uma percepção geral do mapeamento produzido, dos detalhes, contrastes, organizações gerais que caracterizam a maneira como o estudante elaborou uma leitura própria da temática desenvolvida, o lugar do qual ele fala e apresenta por meio do seu próprio mapeamento. As particularidades podem apresentar, por exemplo, a maneira como um estudante associa um enunciado a uma imagem, as interpretações particulares dele sobre o tema desenvolvido no mapa e a maneira como dispôs essa interpretação, associando as suas próprias ideias e a forma que ele encontra de apresentá-las, tornando o mapeamento próprio, particular e único, uma leitura interpretativa do uso de determinadas figuras e ícones escolhidos pelo estudante para representar um conceito, uma ideia, um termo ou algum elemento da vida comum que fez parte da experiência dele, e que, de alguma forma, se relaciona com a questão filosófica apresentada no Mapa Mental em elaboração, ou seja, de que maneira ele fez associações livres. Kozel a todo o tempo reforça que sua metodologia é baseada na Filosofia da linguagem de Bakhtin, o que reforça a importância dos signos e da interpretação deles.

Dessa maneira, fica evidente que o método de Salete Kozel apresenta uma possibilidade ricamente pedagógica de leitura e interpretação dos Mapas Mentais, que além do ensino de Geografia, pode contribuir no ensino de Filosofia e no trabalho com conceitos filosóficos e ideias próprias, num jogo de interpretação, crítica e desenvolvimento temático que apresenta uma discussão filosófica de maneira fluida, criativa e estimulante.

O desenvolvimento dos Mapas Mentais em Buzan apresenta inicialmente a perspectiva cognitivista da psicologia, especialmente ao reforçar a memorização e a execução de tarefas a partir do mapeamento mental. Pensando nisso, a abordagem apresentada por Kozel apresenta uma possibilidade extremamente significativa de uso de Mapas Mentais com o foco pedagógico de ensino e aprendizagem, demonstrando êxito no ensino de Geografia, especialmente na discussão sobre espaço geográfico, Geografia urbana e educação ambiental. A existência de um método de análise de Mapas Mentais na área de ensino, sobretudo nas Ciências Humanas, apresenta um diálogo importante entre educação e metodologias de ensino que apresentem possibilidades pedagógicas estimulantes, sendo favoráveis à demonstração e ao desenvolvimento do estudante além do conteúdo formal.

A interpretação dos Mapas Mentais, ainda que não extremamente objetiva e pragmática, evidencia, também, que compreender a subjetividade humana ou o processo por esse entendimento é mais um elemento importante da educação. A compreensão do indivíduo e suas particularidades, como as experiências, o afetam de diversas formas, e como uma pessoa é capaz de expor seu entendimento do mundo, aliada à compreensão de quais possibilidades e atravessamentos a escola, junto do seu conteúdo formal, compõe esse todo. A educação não é um manual de instruções com todos os caminhos delimitados por um certo ou errado, pelo efetivo ou o ineficiente, e sim, de possibilidades e construções. O Mapa Mental se configura como uma dessas possibilidades que auxilia na construção do ensino, propondo-se como um componente metodológico diferente que, por si só, é um promotor de experiência. Nas palavras de Kozel:

> Os Mapas Mentais são de fundamental importância como ferramenta na construção de diagnósticos relacionados aos aspectos pedagógicos, pois se constituem em importante aporte metodológico, tornando possível compreender a dinâmica do processo ocorrido com os estudantes fornecendo elementos que favorecem o redimensionamento de ações entre formação docente e Geografia, pautada, sobretudo, no diálogo e na co-participação (KOZEL, 2009, p. 11).

O Mapa Mental como ferramenta de diagnose é uma possibilidade de utilização bastante relevante, podendo ser aplicado previamente ao trabalho aprofundado de determinada temática. Pode-se apresentar aos estudantes um início do percurso do que será estudado e desenvolvido a partir da construção de um mapa, que irá acompanhar o trajeto desde o início e aderindo as associações possíveis que criem as conexões necessárias.

A utilização dos Mapas Mentais mostra-se vasta e fortemente possível de ser realizada, uma vez que não depende de qualquer outro fator que não seja a materialização em forma de um mapa num estilo mais livre, que torne concreto ideias e conexões acerca de uma temática trabalhada. Esse é um ponto relevante de ser devidamente lembrado, dado que muitas metodologias de ensino ou recursos didáticos requerem fatores e elementos diversos que, quando combinados, se tornam propícios à execução. No caso dos Mapas Mentais, parece mais simples e claro a maneira como pode ser construído e as possibilidades que ele apresenta, sendo, inclusive, um recurso para estudantes prioritariamente, mas também para professores em seus processos de avaliação, dado que o estudante produzirá um material a partir ou sob influência das aulas de Filosofia.

O Mapa Mental é uma verdadeira navegação pela criação e pelas ideias, que instiga no âmbito da aprendizagem, mas também do conhecimento, da criação e da decodificação de significados e da possibilidade de desenvolver ideias de uma maneira até então incomum.

3.5 Mapa Mental em prática: experiência didática em sala de aula

No último trimestre de 2021, foi realizada uma atividade com Mapa Mental com duas turmas de 1ª série do Ensino Médio de uma escola da rede privada da cidade do Rio de Janeiro, ao final de uma sequência de aulas trimestrais. Com essas turmas, a disciplina foi ministrada apenas no ano de 2021, sendo esse o primeiro e único ano de contato com os estudantes. O ano de 2021 foi também o primeiro ano na instituição, ingressando como docente no Ensino Médio, ao mesmo tempo que foram iniciados os estudos no mestrado, cuja pesquisa versa essa dissertação. Tratou-se de um momento importante academicamente e profissionalmente, onde duas situações novas e desafiadoras se puseram à frente, numa carreira recentemente iniciada como professora regente em 2018. Porém, numa combinação exitosa, a pesquisa e o ambiente vivido na instituição e nas turmas em questão foram propícios para a realização da pesquisa e da experimentação da elaboração e do uso dos Mapas Mentais nessas turmas.

Há sempre uma forte expectativa em relação à disciplina de Filosofia na 1ª série do Ensino Médio, por se configurar como um conhecimento novo e desafiador, aliado aos julgamentos do senso comum em relação à disciplina que tendem para pontos positivos e negativos — ambos costumam aparecer na sala de aula com proporções distintas, a depender do público e suas características.

A expectativa em relação à disciplina e ao desempenho docente foram igualmente elevadas, agregando a isso o fator do pouco tempo como professora regente. O ambiente elitizado da escola soma-se aos fatores desafiadores, como forte cobrança pedagógica e desempenho acadêmico. O cenário apresentado sintetiza o ambiente onde essa pesquisa foi vivenciada de forma planejada e com o intuito de obter resultado sobre o uso dos Mapas Mentais como recurso didático em uma metodologia para o ensino de Filosofia.

Os estudantes entre 14 e 15 anos de idade estavam em seu primeiro ano escolar num contato com a Filosofia como disciplina, o que trouxe algumas dificuldades, aliadas

ao cenário de covid-19 ainda enfrentado, ocasionando o acompanhamento das aulas, por parte de alguns estudantes da turma, apenas remotamente.

Apesar das dificuldades ocasionadas pelo cenário pandêmico, a turma tinha como perfil um engajamento e interesse significativo, assim como um bom rendimento acadêmico, o que acabou incentivando a realização da atividade de Mapa Mental, devido à alta expectativa de bom desempenho dos estudantes na atividade. Era esperado que eles apresentassem uma boa compreensão do conteúdo trabalhado e uma boa associação livre do tema proposto com suas as concepções próprias que tornassem o Mapa Mental uma materialização de como cada estudante trabalhou o tema em seu aprendizado. Porém, a compreensão do conteúdo poderia afirmar uma mera repetição do conteúdo, onde o estudante reproduziu de forma correta boa parte do tema tratado.

As duas turmas apresentaram uma elaboração criativa e autêntica na grande maioria dos mapas, com associações a partir de suas experiências, proporcionando uma superação de expectativas do resultado da atividade de elaboração de Mapa Mental. Os mapas, bem como as análises de cada um, serão apresentados nesse capítulo, mas já vale ressaltar um importante e curioso fato sobre a percepção obtida ao analisá-los: os estudantes mostraram genuinamente sua experiência e suas associações, gerando uma compreensão rica do tema, mas também evidenciando uma série de particularidades, como questões pessoais, recortes socioeconômicos, determinados valores, categorização e hierarquização de saberes e ações, relações sociais, relação entre o eu e o espaço em que se habita, dentre muitos outros elementos. Essa é uma observação importante de ser feita ao analisar o Mapa Mental, como já visto na metodologia Kozel. Em uma leitura da utilização pedagógica dos mapas, a criação do Mapa Mental evidencia os significados dados pelo sujeito a uma série de conteúdos, experiências e percepções que ele possui, aliados à maneira como irá expor na forma organizacional de um Mapa Mental.

Previamente, uma diagnose com a turma revelou que eles já haviam tido experiências com Mapas Mentais em atividades escolares em outras disciplinas, tanto no início do letivo no Ensino Médio como no Ensino Fundamental II. Porém, os primeiros relatos foram em maioria negativos, demonstrando uma certa exaustão ou sensação de repetição aos estudantes, o que leva a uma interpretação de que talvez a experiência não tenha sido significativa ou o sentido da criação de um Mapa Mental não tenha ficado claro aos estudantes.

Nessa expressão de insatisfação, as disciplinas relatadas pelos alunos em que o Mapa Mental foi utilizado abarcavam as Ciências Humanas, com ênfase na disciplina de História. Nos relatos dos estudantes, o principal ponto de insatisfação era a ausência de propósito do Mapa Mental e uma elaboração de resumos em forma de esquema, que era chamado de Mapa Mental. Essa informação tornou-se importante para entender que uma diagnose era necessária, além de uma aula prévia que tratasse dos Mapas Mentais como metodologia de estudo e que, sobretudo, expressasse claramente como produzir um Mapa Mental e quais os benefícios ele poderia trazer para o estudante no seu processo de aprendizagem e formação de conhecimento. Como objetivo de uma aula diagnóstica, mostrar o porquê de o Mapa Mental ser relevante e fazer sentido no contexto escolar e da disciplina ministrada era um passo fundamental para que essa atividade obtivesse algum êxito — novamente, não em um sentido conteudista, mas sim, de efetivo significado para a experiência acadêmica do estudante e sua formação como indivíduo.

Partindo dessa diagnose, foi realizada uma aula prévia sobre o que é um Mapa Mental, contendo algumas diretrizes de como produzi-lo segundo algumas estratégias apresentadas por Buzan. Essa aula foi realizada com o uso de um material didático autoral, previamente produzido, baseado em leituras e estudos sobre o Mapa Mental na perspectiva original de Buzan e os desdobramentos que a metodologia agregou com o tempo. O material mencionado foi uma sequência de *slides* apresentados por projeção na sala de aula, com utilização de computador e data show. Prioritariamente, foram apontados os elementos teóricos do Mapa Mental de forma clara e objetiva, deixando o foco para a apresentação de Mapas Mentais feitos com base na perspectiva original da ferramenta, em contraste com outras metodologias que acabam eventualmente sendo confundidas com o Mapa Mental, como o mapa conceitual, resumos, esquemas e diagramas em geral. O recurso visual de apresentação de exemplos de Mapas Mentais e das outras metodologias de organização de ideias e conceitos foi importante para que os estudantes pudessem melhor compreender do que se trata o recurso e perceber que as produções feitas anteriormente por eles mais se configuravam com um resumo do que como um Mapa Mental.

Observando os exemplos, os estudantes também puderam perceber o uso de palavras-chave, símbolos, desenhos, cores e demais elementos que podem dar significado aos elementos do mapa e as referências das livres associações elaboradas no mapeamento. Durante a aula de introdução ao Mapa Mental, dúvidas foram levantadas e debatidas, o

que foi bastante importante para o entendimento do método e a compreensão da proposta do Mapa Mental, além do entendimento das possibilidades e vantagens possíveis da utilização nas aulas de Filosofia. A realização dessa aula foi uma escolha pedagógica, assim como da época em que foi feita. Dado que a turma era nova, a disciplina, a docente e a metodologia que seria aplicada apenas no último trimestre do ano, depois de um trabalho já desenvolvido e uma boa relação estreitada com os alunos, foi seguro e confiante apresentar os Mapas Mentais para os estudantes e propor uma atividade com eles.

Experiências posteriores a de 2021 revelaram, dentro da realidade vivenciada, que o trabalho com Mapas Mentais possui pontos sensíveis que precisam ser trabalhados seguramente com antecedência. Por exemplo, a ideia negativa do Mapa Mental como algo exaustivo ou sem sentido para alguns estudantes que não conseguem compreender o objetivo da elaboração do mapa, o uso de código de cores e símbolos é também uma dificuldade, sobretudo para os estudantes que não têm aptidão em desenho e se sentem previamente obrigados a desenhar elementos gráficos. A dificuldade de criar conexões de forma alegórica no uso desses símbolos quando se deseja suscitar uma ideia por meio dessa conexão e, a maior complexidade de todas observadas na experiência, que é a criação de palavras-chave.

Muitos estudantes, por já estarem acostumados com resumos e fichamentos, não conseguem conceber a ideia de sintetizar uma ideia ou conceito em uma única palavra. Na realidade, a dificuldade concentra-se em investigar a própria mente e a formação de seu próprio entendimento, a fim de encontrar um signo que simbolize a ideia geral, uma conexão, uma palavra-chave que funcione como um botão que, quando acionado, acessa a ideia e a conexão estabelecidas. Não é difícil elaborar essa palavra-chave; o complexo está em demonstrar ao estudante que esse caminho é possível e que fará sentido na composição de um Mapa Mental. Na experiência de 2021, inicialmente apresentada, essa dificuldade foi superada na maioria dos Mapas Mentais realizados, como será apresentado em seguida no texto. Porém, em 2023, as experiências vivenciadas até o fim do primeiro semestre do ano se mostraram mais desafiadoras e difíceis de avançarem positivamente, sobretudo no trabalho com a criação das palavras-chave.

Uma dificuldade geral com turmas de Ensino Médio foi sentida por muitos docentes da educação básica no Brasil e no mundo, porém, na experiência aqui relatada há uma reflexão pessoal que vale ser apontada. Com o avançar dos anos pós-início da

pandemia da covid-19, como 2022 e 2023, os sintomas da dificuldade do processo de ensino e aprendizagem se tornaram maiores. A impressão sentida é de que os estudantes que estão no início do Ensino Médio em 2023, por exemplo, vieram de um início do Ensino Fundamental II em plena pandemia, nas precárias condições de ensino online vivenciadas por todos os estudantes, em alguma medida. Nesse sentido, há um acúmulo de dificuldades e deficiências educacionais não solucionadas e bem trabalhadas plenamente, o que aumenta os problemas e desafios na sala de aula hoje, principalmente no trabalho docente em lidar com essas questões. Algumas dessas dificuldades observadas estão em interpretação de comando de questões, compreensão de metáforas e alegorias, capacidade de síntese de forma coerente e argumentação e expressão de ideias de forma autoral.

Essa discussão sobre os reflexos da pandemia não é aqui trazida com o intuito de justificar ou trazer uma culpa que terceirize o porquê de um ou mais estudantes terem muita dificuldade em entender e criar palavras-chave em Mapas Mentais. O método em si não resolve magicamente problemas de aprendizagem, nem se propõe a ser um salvador do ensino de Filosofia — é importante que isso fique claro. Porém, como pesquisadora da sala de aula e docente regente ativa desde 2018, a prática docente revela diariamente os impactos da sociedade na escola e é inegável que o acontecimento da pandemia influenciou fortemente gerações de estudantes, trazendo reflexos até hoje e que ainda durarão, aparecendo de forma explícita ou sutil em avaliações e atividades das mais diversas disciplinas escolares.

Retornando à experiência de elaboração de Mapas Mentais em 2021, a atividade prévia foi adaptada para a realidade escolar e o ensino de Filosofia, de modo que o Mapa Mental não se tornasse um puro instrumento de memorização. Nessa atividade inicial, o objetivo era mostrar como o esse recurso poderia ser um auxílio e uma ferramenta de expansão e conexão de ideias, ou seja, buscava um significativo sentido para a criação e o uso de um Mapa Mental no processo de aprendizagem.

A importância da criação de conexões é um elemento forte e enriquecedor do mapa, onde muitas vezes o próprio estudante percebe uma ideia ou pensamento crítico sobre algo que até então não havia sido percebido, como ocorreu em alguns relatos verbalizados por eles após essa experiência. Ainda nessa atividade inicial, para endossar a discussão sobre o que é e caminhos de como fazer um Mapa Mental, foi proposta uma atividade prática de criação de um Mapa Mental com tema livre. O estudante poderia

escolher um tema que lhe agradasse, que possuísse domínio ou que despertasse vontade de desenvolver ideias sobre ele.

A atividade, sendo utilizada como uma diagnose, também serviu para observar além da percepção se o que é um Mapa Mental foi compreendido pelos estudantes, para conhecer mais dos interesses, da personalidade, da experiência social e econômica e visão de mundo geral deles. Ainda que um trabalho tenha sido desenvolvido em conjunto com a turma desde o início do ano letivo e a atividade tenha acontecido no último trimestre do ano, a elaboração de uma atividade que fomente a criatividade e a livre expressão traz a oportunidade do estudante desenvolver-se de forma improvável em relação a uma atividade de aula formal. Nesse momento, é importante a atenção ao que o estudante produziu e os significados apresentados, especialmente para corrigir algum possível equívoco que tenha ficado na aula de apresentação do Mapa Mental. O objetivo não é obrigar o estudante a reproduzir um modelo de mapeamento, pois isso seria uma artificialidade do ensino, mas é importante que ele tenha compreendido o objetivo do Mapa Mental e quais caminhos são seguros e certos de se seguir para que sua finalidade seja alcançada.

A seguir, alguns mapas produzidos serão apresentados, configurando um conjunto dos que foram feitos na aula de diagnose. Tanto os mapas de diagnose quanto os mapas realizados após a sequência de aulas sobre ética e felicidade no helenismo filosófico foram produzidos por estudantes diferentes da mesma série de uma mesma escola. São exemplos de produtos de sala de aula que permitem a análise de critérios, como: escolha do tema mapeado e sua motivação, grau de observação e percepção acerca do tema, criatividade, uso de termos conceituais, associações livres entre os termos com exemplos próprios, construção de fios conceituais na elaboração de novas relações entre termos ou entre um conceito e um exemplo, uso de símbolos e desenhos e associação de um termo a uma imagem. Nos mapas de diagnose, não serão aprofundados as análises e os desenvolvimentos de termos conceituais e suas expressões, dado que não se trata de mapas sobre temas da Filosofia trabalhados pela professora regente.

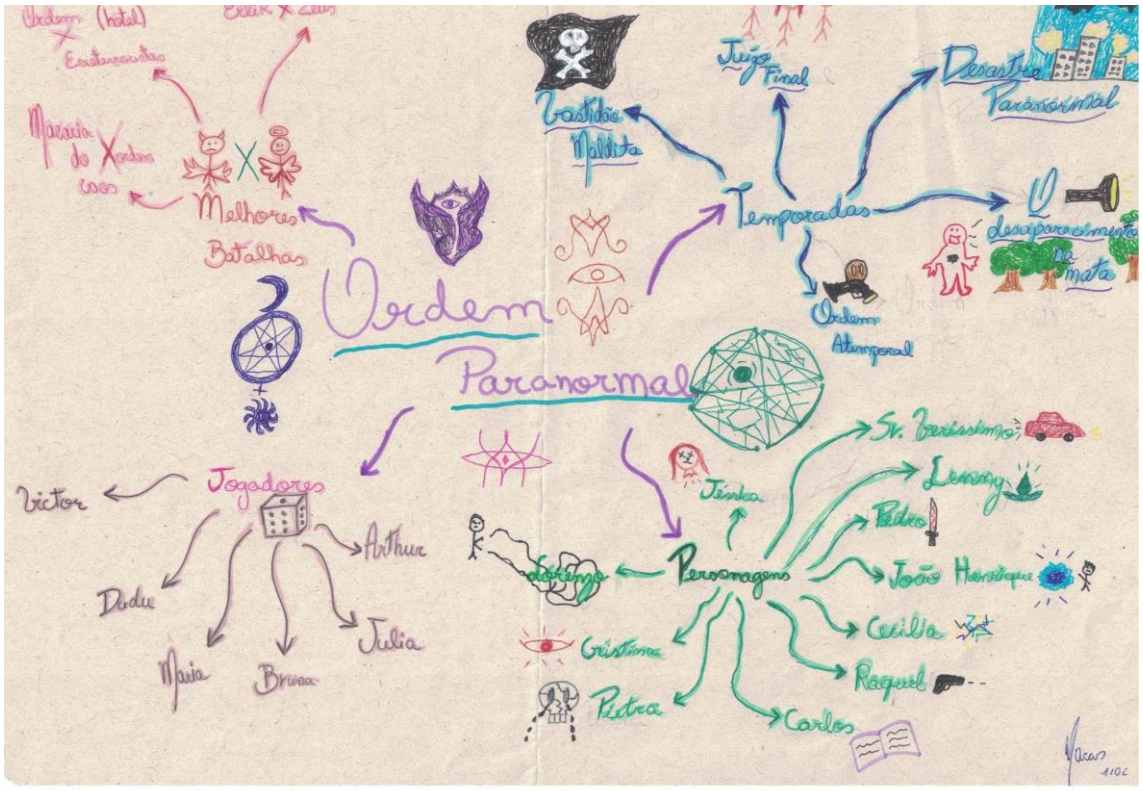


Figura 2. Mapa Mental sobre o jogo "Atividade Paranormal".

Na Figura 2, o estudante elaborou um Mapa Mental sobre um jogo de RPG chamado "Ordem Paranormal", criado por um *youtuber* brasileiro. Esse mapeamento mostra que o estudante usou diversos recursos visuais para desenvolver a ideia do jogo, trazendo ramificações principais como "jogadores", "personagens", "melhores batalhas" e "temporadas". Em linhas gerais, é possível perceber que em diversas ramificações e sub-ramificações, o estudante desenhou símbolos e imagens que remetem a ele a ideia do que pretendeu falar, demonstrando uma associação própria de ideias. A forma de representação dos elementos da imagem é composta por ícones diversos, como setas mais ondulares e não tão retas, o uso de letra apenas cursiva, palavras-chave e muitos desenhos e símbolos. O estudante utilizou código de cores para cada ramificação, com poucas variações. Ele destacou praticamente cada palavra-chave contida nas ramificações com um desenho que as representasse, revelando muitas associações. O mapa foi distribuído horizontalmente, com o tema no centro e de forma não cronológica ou hierárquica, ou seja, irradiando do centro para fora. O mapa sobre "Atividade Paranormal" apresentado na figura 2 demonstra um exemplo de mapa bem visual, com aspectos simbólicos expressos pela escrita, pelas cores e pelos símbolos, com expressão criativa lúdica que explorou elementos distintos por toda a sua disposição. Um aspecto particular desse mapa é o interesse significativo do estudante pelo jogo, e por meio do mapeamento, pressupõe-

se um domínio forte da jogabilidade do produto digital, um marco das gerações mais recentes fortemente ligadas a esses elementos.

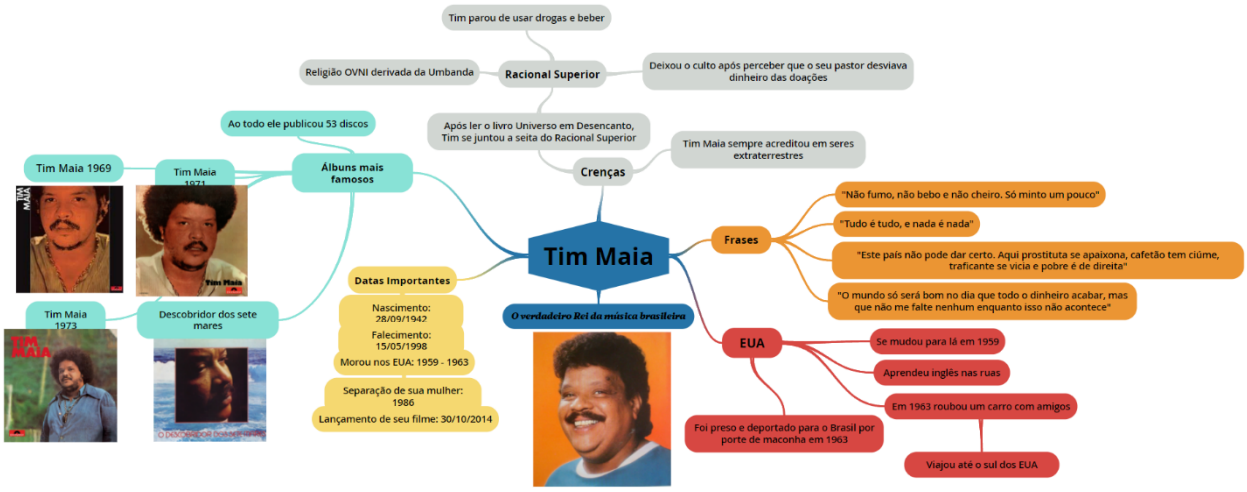


Figura 3. Mapa Mental sobre o cantor brasileiro Tim Maia.

Na Figura 3, há o exemplo de um Mapa Mental feito digitalmente por meio de um site próprio para a criação desse recurso no formato digital. O interessante dessa criação é perceber também os gostos e o que atrai cada estudante. Nesse exemplo, o estudante, que tem entre 14 e 15 anos, demonstrou um forte interesse na figura do cantor brasileiro Tim Maia, no qual foi destacado por ele em algumas ramificações principais subtemas como “álbuns mais famosos”, “frases” (atenção às frases do cantor que o estudante elegeu para destacar), “crenças”, “datas importantes” e “EUA”. Em algumas sub-ramificações, como as oriundas da ramificação “Frases”, o estudante não utilizou palavras-chave, e sim, frases maiores. Comumente, em um Mapa Mental não se utilizaria esse recurso, mas a atividade não cerceou a construção individual do estudante e permitiu que ele utilizasse as bases gerais da construção do Mapa Mental da maneira que fizesse mais sentido para o seu mapeamento. A forma de representação contém palavras-chave, frases, linhas que se interligam como uma teia, fotos do cantor que se referem ao tema do mapa e código de cores para referenciar cada ramificação principal.

A distribuição do Mapa Mental foi realizada horizontalmente; o estudante localizou o tema centralmente e o irradiou, sem estabelecer uma cronologia específica,

exceto na ramificação “álbuns mais famosos”, pois datou cada lançamento — embora não se configure, seja nessa ramificação ou no mapa em geral, uma hierarquia das afirmações.

Os aspectos particulares desse mapa chamam a atenção, a começar pela escolha do tema, que a princípio pode parecer incomum para um estudante tão jovem atualmente, dado as referências mais fortes da atual geração, que está ligada a cantores e artistas, em geral, mais jovens. Pode-se pensar em algumas possibilidades, como referência cultural e familiar do estudante e o acesso à expressão da música popular brasileira por meio deles ou outras referências, tais como possíveis experiências individuais que possam ter tornado Tim Maia um marco na vida do jovem.

O lugar em que aparentemente parece falar é de um estudante de pensamento crítico significativo, dado as seleções de frases do cantor explícitas na ramificação “Frases”, ligadas a temas considerados tabus que foram falados por Tim Maia de maneira ampla e explícita, julgadas como importantes para o aluno e destacadas por ele. Como já mencionado, em diversos momentos, o estudante não utiliza palavras-chave, e sim, pequenas construções de frases. O uso dessas palavras sintetizam mais os elementos da ramificação “Álbuns mais famosos”, ao ressaltar os títulos e os anos de lançamento dos trabalhos musicais do cantor. As imagens utilizadas são também das capas dos respectivos álbuns apresentados, além de uma foto principal do cantor no centro do mapa junto ao título escrito por extenso.

Em linhas gerais, pode-se dizer que esse trabalho se configura como um resumo disposto fisicamente como um Mapa Mental, em termos mais rigorosos de uma análise um pouco mais pragmática. Em termos mais amplos, pode-se dizer que, apesar do mapa sobre Tim Maia não possuir tantas palavras-chave e por haver poucas associações livres do estudante, há aqui uma forma pessoal de abordagem do tema, escolhas pessoais desde a disposição física e conceitual, até os elementos escolhidos para serem apresentados, que configuram um mapeamento próprio e único.

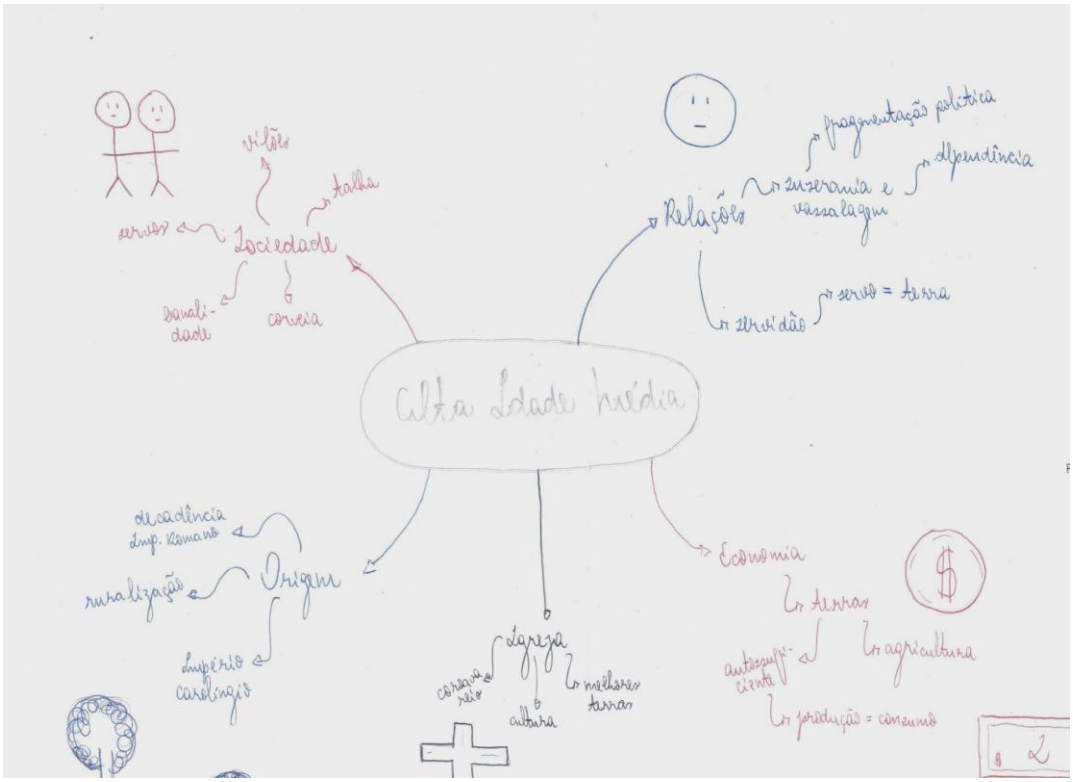


Figura 4. Mapa Mental sobre a Alta Idade Média.

Na Figura 4, o estudante utilizou um tema estudado recentemente pela turma na disciplina de História para elaborar um mapeamento. A forma de apresentação do Mapa Mental evidencia que o estudante utilizou setas, palavras-chave, código de cores, desenhos e símbolos. Nesse mapeamento, houve um bom uso de palavras-chave que demonstram diversos conceitos ligados ao tema central, sem recorrer ao uso de frases ou parágrafos mais extensos. O mapa apresenta o tema no centro e foi realizado horizontalmente, irradiando o tema de forma a estabelecer ramificações principais, como "Sociedade", "Relações", Origem", "Igreja" e "Economia". Das particularidades desse mapa, percebe-se que o estudante utilizou ramificações principais que apresentam de forma ampla o que se entende teoricamente como "Alta Idade Média", e ao apresentar cada ramificação e seus desdobramentos, elege pelo menos um desenho ou símbolo que reforce as palavras-chave apresentadas. Por exemplo, o uso da cruz como símbolo católico cristão na ramificação "Igreja" e de um rosto sem expressão específica ligado à ramificação "Relações" para ressaltar uma rigidez nas relações sociais no período histórico como tema do Mapa Mental, especialmente quando se nota palavras-chave como "soberania e vassalagem" e "servidão".

O estudante não criou associações livres no sentido de interligar palavras-chave fora de sua ramificação principal ou acrescentar interpretações mais pessoais de forma mais explícita, porém, o uso de símbolos e desenhos pode ser compreendido como uma expressão pessoal, já que foram eleitas por ele representações visuais que melhor pudessem exprimir uma análise pessoal acerca do tema mapeado.



Figura 5. Mapa Mental sobre a cidade do Rio de Janeiro.

Na Figura 5, o Mapa Mental sobre a cidade do Rio de Janeiro apresenta uma leitura feita pelo estudante de quais são os bairros mais famosos da região e os aspectos culturais mais relevantes, por exemplo. A forma de apresentação dos elementos na imagem evidencia o uso de setas e ligações, código de cores, palavras-chave e desenhos. O mapa está distribuído horizontalmente, do centro para fora, irradiando o tema sem criar uma cronologia ou hierarquia num modelo físico. Esse mapa faz o uso de palavras-chave por toda a sua extensão, sem recorrer a frases ou breves parágrafos, demonstrando que o estudante sintetizou informações ao encontrar palavras que exprimissem uma ideia a ser expressa no mapeamento. Dos aspectos particulares, alguns elementos bastante expressivos chamam a atenção e valem ser observados. Por exemplo, as ramificações principais expostas, ligadas ao tema “Rio de Janeiro” (pressupõe-se ser a cidade do Rio

de Janeiro), são “História”, “Bairros Famosos”, “Cultura”, “Times de Futebol” e “Pontos Turísticos”, demonstrando uma visão e experiência da cidade do ponto de vista cultural como um todo. Chama a atenção a ramificação “Pontos Turísticos”, pois destaca apenas pontos turísticos famosos mundialmente como cartões postais da cidade, como o estádio do Maracanã, o Pão-de-Açúcar, o Cristo Redentor e as praias, nas quais se destacam duas da zona sul do Rio de Janeiro e uma da Barra da Tijuca, área consideradas nobres. Os demais pontos turísticos destacados também se localizam em áreas nobres, e apesar do Estádio do Maracanã não se localizar na zona sul da cidade, representa um local mundialmente famoso pelo futebol brasileiro e mundial. A ramificação “Bairros Famosos” dialoga e reforça essas perspectivas ao elucidar quatro bairros nobres da zona sul. Por essas duas ramificações principais, percebe-se que o estudante apresenta uma origem, fala de um lugar[16] que exalta uma visão elitizada da cidade do Rio de Janeiro, que não expressa culturas populares e periferias. Pode-se compreender que a experiência desse estudante não tenha se realizado com base em outras vivências que não a do reforço de um Rio de Janeiro das altas camadas sociais, ou de um certo estereótipo que cria um senso comum sobre essa cidade. Na ramificação “História” é que se expressam outros elementos culturais não apresentados, com destaque nas ramificações anteriormente citadas, como tribos indígenas e a escravização de povos africanos. Nas sub-ramificações “religião”, “comida” e “música”, aparecem novamente elementos considerados mais populares da cultura carioca, como as religiões de matrizes africanas, o samba e a feijoada.

Em sequência a essa atividade de diagnose, o último trimestre do ano tratou da temática ética e felicidade, tendo como referencial o período helenístico da Antiguidade grega. As aulas seguintes abordaram correntes helenísticas, como estoicismo, epicurismo e cinismo, com a abordagem teórica, leitura de textos dos filósofos das respectivas correntes e aulas dialogadas, onde o que foi inferido dos textos tornou-se fundamental para as questões debatidas com os estudantes. Dessa experiência, com duração de algumas semanas, a atividade de Mapa Mental foi realizada individualmente, onde o estudante poderia escolher falar do período helenístico como um todo ou sobre uma escola específica, desde que as questões sobre ética e felicidade aparecessem. Um ponto fundamental era associar os conceitos estudados nas aulas com perspectivas e concepções

[16] Lembrando da ideia de “lugar” apresentada por Kozel.

deles, com o objetivo de estabelecer conexões e associações livres entre os conceitos filosóficos das correntes estudadas e suas ideias.

A seguir, alguns mapas produzidos serão apresentados, oriundos de uma sequência de aulas realizada no último período do ano letivo, cujo tema trabalhado foi "Ética e felicidade: escolas helenísticas". Um importante ponto a ser destacado é que nessa atividade não foi solicitado um relato de experiência dos estudantes, que eles explicassem por escrito ou até mesmo oralmente como foi a experiência de fazer um Mapa Mental e o que significa cada elemento trazido por eles nos seus respectivos mapas. A análise e a interpretação se deram a partir da professora e pesquisadora, não recorrendo aos estudantes autores. Apesar disso, parece oportuno solicitar que os alunos possam apresentar, de alguma forma, uma análise ou uma exposição de seus próprios mapas, a fim de obter mais informações e elementos sobre a experiência com a metodologia e seus impactos, sendo possível, inclusive, um encontro entre a apresentação do próprio estudante acerca do seu Mapa Mental aliada à análise do docente, a partir de alguma metodologia que perceba esse mapa no âmbito do ensino, como o método Kozel.

Os seguintes Mapas Mentais que serão apresentados são exemplos de produtos de sala de aula que permitem a análise de critérios gerais, como: escolha do tema mapeado e a motivação, grau de observação e percepção acerca do tema, criatividade, uso de termos conceituais filosóficos, associações livres entre os termos filosóficos com exemplos próprios, construção de fios conceituais na elaboração de novas relações entre termos ou entre um conceito e um exemplo, uso de símbolos e desenhos e associação de um termo a uma imagem. Já pelo método Kozel, pode-se analisar os seguintes elementos: interpretação quanto à forma de representação dos elementos na imagem, interpretação quanto à distribuição dos elementos na imagem, interpretação quanto à especificidade dos ícones e apresentação de outros aspectos ou particularidades. Compreende-se o enfoque dado no método Kozel aos aspectos de forma, distribuição, interpretação e apresentação, que de maneira específica em cada um desses comandos, analisará os signos, suas expressões e a maneira como se apresentam e relacionam.

É importante ressaltar novamente que o método Kozel versa sobre uma análise de Mapas Mentais que se aplica na pesquisa e na metodologia da autora no ensino de Geografia e Ciências, em grande maioria apresentado em Mapas Mentais sobre meio ambiente e sustentabilidade. Um método apresenta um caminho a se percorrer para a formação de um conhecimento, notoriamente, mas nesta pesquisa, o método Kozel passa

a ser analisado com aspectos pontuais diferentes, especialmente na análise de interpretação quanto à especificidade dos ícones, que originalmente versa sobre a apresentação de conceitos geográficos no Mapa Mental. A análise a seguir dos Mapas Mentais sobre ética e felicidade a partir do helenismo filosófico possui conceitos que serão apresentados de maneira específica por cada estudante. Dessa forma, busca-se fazer uma releitura desse momento da análise do Mapa Mental a partir do método Kozel, adaptando a um olhar mais apropriado da Filosofia e seu ensino. Os mapas foram agrupados em dois tipos: os que foram elaborados digitalmente e manualmente. As análises serão realizadas a fim de perceber elementos específicos e gerais de cada um.

3.5.1 GRUPO I. Mapas Mentais elaborados manualmente

As figuras 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12, apresentadas no apêndice a partir da página 112, apresentam Mapas Mentais feitos manualmente de forma individual pelos alunos da turma. Cinismo, Estoicismo e Epicurismo são os temas presentes nesses mapas.

Na Figura 6, o estudante escolheu tratar do tema Cinismo, destacando-o no centro do mapeamento. Numa análise preliminar geral, observa-se que o aluno não deixou claras suas ramificações principais, mas utilizou um mesmo código de cores em alguns fios conceituais que dão a entender os subtemas principais, como “eu”, “Diógenes de Sínope”, “Autarquia e ascetismo”, “ética e felicidade” e “viver de forma simples”. Foram utilizados extensivamente desenhos e símbolos que representassem as palavras-chave do mapa. Destaque especial para a ramificação “eu”, na qual o estudante expõe sua identificação com a escola cínica e utiliza os símbolos de bola de futebol e o desenho de suas pessoas para representar “meus prazeres”. A forma da representação dos elementos na imagem apresentada pode ser interpretada a partir do uso de código de cores, pois cada ramificação é identificada por uma cor diferente. Foram utilizadas palavras-chave, embora em alguns momentos haja pequenos parágrafos, como na ramificação “ética e felicidade”, que segue com uma explicação mais extensa da visão do aluno como se pode alcançar a ética. Desenhos que fazem alusão a elementos da escola filosófica cinista foram utilizados, como a lâmpada de Diógenes de Sínope e o barril onde o filósofo vivia. A forma de representação pode ser interpretada como uma mescla entre elementos gráficos, visuais e o uso de palavras-chave. A distribuição do Mapa Mental se dá horizontalmente, com o tema centralizado, irradiando para todo o espaço da folha. Quanto a especificidades dos ícones, é interessante observar o uso de elementos como a lâmpada e o barril, já

conhecidos da trajetória do cinismo de Diógenes e que também foram apresentados nos materiais de aula, difundidos previamente à atividade do mapa.

Destaca-se nesse mapa o uso de símbolos, como a bola de futebol e o desenho de duas pessoas, presentes na ramificação "Eu" e na sub-ramificação "meus prazeres", realçando os prazeres principais do próprio estudante e uma certa discordância do cinismo de Diógenes, pois o aluno demonstra que os prazeres são importantes para a felicidade, mas não se deve nutrir um apego. Na mesma ramificação "Eu", ele destaca "me identifiquei em ser autossuficiente" como uma sub-ramificação, demonstrando que a autossuficiência vista com o filósofo Diógenes faz sentido em sua experiência de vida. A ramificação "autarquia e ascetismo" foi representada por dois desenhos, um de uma pessoa que faz alusão ao controle das próprias paixões e o outro o cultivo de uma vida ascética e pragmática. Ambos os desenhos foram reproduzidos fielmente ao material utilizado em sala de aula para a abordagem do tema, o que pode evidenciar uma utilização repetida por um processo de memorização, uma associação simples ou uma identificação pessoal das figuras com os conceitos. A ramificação "Viver de forma simples" repete alguns elementos já apresentados em outras ramificações do mapa, como a ideia de autarquia e autossuficiência, mas aqui há um destaque interessante para o desenho de um cão, numa alusão ao termo "cinismo", que se origina da ideia de "viver como um cão", no estilo escolhido pelo filósofo Diógenes da vida ascética e simples, tal qual o animal referenciado. A associação de Diógenes com um cão esteve presente no material abordado em sala, porém em forma de pinturas do período clássico europeu que dispunham na tela a imagem de Diógenes com cães a sua volta[17].

Das interpretações gerais, observa-se que as ramificações não se interligam, mas se desenvolvem bem dentro delas mesmas, com elementos conceituais do tema trabalhado, mas também com a análise crítica do estudante sobre a escola helenística e a visão dele próprio acerca do que a escola discute. O uso de letras de forma se altera apenas nas ramificações principais, escritas como numa caixa mais alta, sendo as sub-ramificações com letras de forma menores.

Na Figura 7, o estudante escolheu o tema "Cinismo" e o localizou no centro do Mapa Mental, irradiando-o para fora. Num primeiro olhar analítico geral, observa-se que

[17] Refere-se especificamente da pintura de 1860 que retrata Diógenes num barril com cães a sua volta, feita pelo pintor francês Jean-Léon Gérôme.

o estudante não utiliza ramificações principais, dispõe de poucas palavras-chave na disposição do mapa, valendo-se mais do uso de símbolos e desenhos. Destaque para “meu pai” escrito abaixo do tema principal “Cinismo”, demonstrando uma associação do tema com a figura paterna, ou num dúbio significado para “cinismo” enquanto adjetivo substantivo masculino.

O estudante revela no mapeamento que a partir da ética podemos obter o controle. Para tal, utiliza o símbolo da balança, conhecido pela associação com a justiça, e um controle de videogame para uma alusão à palavra “controle”. A forma da representação dos elementos na imagem apresenta o uso de setas curvas com um estilo riscado, como um raio, desenhos que fazem analogias a conceitos e interpretações do autor do mapa, uso de letra cursiva mesclada com letra de forma, sendo a letra cursiva mais utilizada para o desenvolvimento de um conceito e a letra de forma para demarcar o equivalente a uma ramificação ou destaque conceitual do tema trabalhado. Não há um padrão no código de cores que siga uma coerência de ideias, necessariamente.

A Figura 8 mostra um mapa construído em maior parte somente com imagens. O perfil desse estudante demonstrava forte interesse por disciplinas da área de exatas. A elaboração do Mapa Mental propiciou uma esquematização literal e direta do conteúdo estudado. As poucas palavras-chave retratadas foram especificamente termos filosóficos estudados dentro do Epicurismo, tema central do mapa do estudante. Vale ressaltar que o desempenho desse aluno na disciplina Filosofia era bom, apesar da dificuldade inicial nas provas tradicionais em escrever parágrafos nas perguntas discursivas.

A Figura 9 apresenta um mapa que mistura muito bem a utilização e palavras-chave com símbolos e desenhos. O estudante apresentou o percurso pessoal do filósofo e características de sua Filosofia, ao utilizar, por exemplo, desenhos que simbolizam os gêneros masculino e feminino na ramificação sobre o pensador, evidenciando o caráter plural dos discípulos de sua escola. Para cada ramificação, o aluno utilizou um código de cores para diferenciá-las. Apesar desse mapa ser uma síntese da Filosofia de Epicuro, com poucas inserções de percepções pessoais, há o uso de símbolos de forma autoral para criar associações que deem sentido ao conteúdo — quando o estudante utiliza o desenho de uma fatia de pizza e outro de um frango assado para simbolizar “prazer naturais não necessários, assim como “deusa do RPG” para criar uma associação a palavra “hedoné”, presente no debate epicurista e helenístico em geral.

A Figura 10 mostra um mapa com o tema “Epicurismo”, seguindo o modelo da maioria dos mapas desenvolvidos na turma. O estudante utiliza palavras-chave, símbolos e código de cores para apresentar as ideias da escola filosófica. No desdobramento da ramificação “Aponia”, o estudante desenvolve a virtude da coragem de forma interessante. Ao mencionar “palavra do Carré”, refere-se a um professor da turma que, pelo exposto no mapa do aluno, ficou conhecido pela utilização da palavra coragem, certamente em sala de aula. É feita uma associação de “covid” com “temer”, e “morte” com “não temer”; o estudante associou a ideia de não temer a morte desenvolvida pelo epicurismo, e compreendeu a covid, algo evitável, como uma motivação de temor. Abaixo do centro do mapa, o estudante associou “ataraxia” com “saúde mental”, o que chama bastante atenção. Se o termo “ataraxia” pode ser compreendido como “ausência de perturbação da alma”, num sentido geral, é interessante perceber a interpretação contemporânea do estudante como a ataraxia simbolizar a busca pela saúde mental, uma mente com ausência de perturbação.

A Figura 11 apresenta um mapa do tema “Estoicismo”, que utiliza três ramificações principais diferenciadas por palavras-chave e código de cores. Nesse mapa, o estudante não apresentou tantas associações livres, caracterizando um mapa de síntese do conteúdo estudado com potencial de instrumento de revisão e estudos. Interessante ressaltar o desenho feito no centro do mapa para destacar o tema do estoicismo. A stoa, como construção típica da arquitetura e cultura grega, foi mencionada brevemente em aula. O uso desse símbolo tão majestosamente destacado no mapa pode significar um elemento que simbolizou de forma significativa e importante para o estudante uma referência a essa escola estudada dentro do pensamento helenístico.

De maneira geral, a apresentação desses mapas feitos manualmente mostra que a maioria dos estudantes reproduz o conteúdo estudado em aula, mas consegue fazer suas interpretações e análises a partir das associações livres, que advém de suas experiências vividas e percepções de mundo. Alguns dos mapas foram analisados com mais detalhes do que outros para introduzir um modelo de análise geral que serve de parâmetro para a compreensão dos mapas seguintes, porque apresentam particularidades e elementos que mais se destacam na análise proposta nesta pesquisa.

O resultado dos Mapas Mentais manuais foi bastante satisfatório e, em certa medida, surpreendente, pois na era fortemente digital em que a sociedade vive, era esperado que a grande maioria dos adolescentes optassem por um formato digital, mas

durante a realização dos mapas, muitos comentaram em aula que preferiam o modelo manual de mapa. Um dos principais motivos apontados foi a limitação de espaço nos sites e aplicativos. Muitos recursos digitais têm mais elementos a oferecer apenas nas versões pagas.

3.5.2 GRUPO II. Mapas Mentais elaborados digitalmente

Na Figura 12, observa-se um Mapa Mental em formato digital, que utiliza a foto de um cachorro no centro, junto com a palavra “Cinismo”, o tema do mapa. Alguns estudantes utilizaram desenhos e imagens de cães, pois nas aulas foi visto que a origem da palavra “cyno” remete à “cão”, sendo “Cinismo” a ideia de “viver como um cão”. O mapa apresenta uma síntese geral do que foi trabalhado durante as aulas, com apenas uma associação livre presente na ramificação “atualidade”, onde o estudante associa “Vasco” e “vídeo game” a ideias de tipos de felicidades perenes. O barril, a lâmpada e o homem nu como símbolos no mapa representam elementos vistos em aula associados ao Cinismo de Diógenes, evidenciando uma conectividade do estudante com essas informações, ao estruturar um Mapa Mental sobre o Cinismo helenístico.

Na Figura 13, observa-se um mapa sobre Cinismo em formato digital, onde o estudante utilizou palavras-chave poucas vezes, criando mais parágrafos ou frases. Destaque para a ramificação “minha opinião sobre o cinismo”, onde o aluno parte do recurso da escrita para relatar de forma opinativa seu conceito a respeito da escola helenística, tecendo uma análise sobre a aplicabilidade ou não desse modo de vida ético. Nesse mapa, desenhos e símbolos não foram utilizados, mas o código de cores sim; para cada fio conceitual de ramificação, há uma cor diferente. A complexidade em nomear essa produção de Mapa Mental é o uso excessivo de parágrafos e poucas palavras-chave, demonstrando certa dificuldade do estudante em sintetizar ideias em recursos breves e simbólicos, preferindo o desenvolvimento textual. Esse mapa, mais caracterizado como um resumo, é um bom exemplo para pensar que o Mapa Mental pode não funcionar para todos, já que é necessário o uso de alguns recursos fundamentais a essa elaboração. No entanto, não é impossível que o aluno possa se apropriar melhor desses instrumentos e construir um Mapa Mental. A questão é pensar se o mapa o será efetivamente eficiente, ou se ele estará apenas reproduzindo um modelo padrão com conceitos absorvidos.

Na Figura 14, o estudante escolheu o tema “Epicurismo”. Não utilizou código de cores de forma ordenada; cada sub-ramificação contém uma cor que não necessariamente se liga a outros termos, apesar de algumas ramificações apresentarem um padrão degradê

de um mesmo tom de cor, que pode demonstrar uma melhor correlação dos termos, a exemplo do que se percebe na ramificação de tom laranja. Algumas ironias são utilizadas ao longo do mapa, como ligar o tema "Epicurismo" à ramificação "Vem de Epicuro (duh)", e "a busca pela tranquilidade" se ligar à "não temer aos deuses" e "Jesus não liga se você é gay". A personalidade do estudante transparece por meio do humor irônico presente no Mapa Mental, assim como as associações feitas por ele. Outras associações livres aparecem no mapa, como "comer aquele fettucine alfredo", "sair com os parça", "ficar rico que nem o Jeff Bezos" e "virar estrela das redes sociais", como exemplos do que o discente percebe como prazeres naturais e não necessários, e não naturais e não necessários, à luz da Filosofia epicurista.

A Figura 15 apresenta um mapa cujo tema central é "Estoicismo", com três ramificações principais separadas por cores distintas, dentro de um tom similar. O estudante usa palavras-chave e faz bom encadeamento das ideias apresentadas e conceitos estudados dentro do tema. Não há uma associação livre apresentada e correlacionada com o que foi estudado sobre a temática, além do uso de algumas frases que ultrapassam a ideia de palavra-chave. Esse pode ser um mapa que configura, como alguns outros observados, uma síntese ou resumo do tema estudando em aula, sem apresentar uma análise e entendimento crítico mais autoral do recorrer da elaboração.

Na Figura 16, por fim, observa-se um Mapa Mental cujo tema é "Filosofia helenística". Aqui, o estudante optou por realizar um mapa que sintetiza o pensamento helenístico na Filosofia, não focando, necessariamente, em uma única escola, como os mapas analisados anteriormente. As três principais ramificações são as três escolas do helenismo filosófico estudadas até o momento da atividade, sendo elas o "Estoicismo", "Cinismo" e "Epicurismo", identificadas por meio de um código de cores que dá cor a cada uma. Não há uso de símbolos, mas há a utilização de alguns quadros da História da Arte que rementem ao tema e que foram vistos nos *slides* de aula ministradas antes da atividade ser proposta. O estudante utilizou palavras-chave, mas também há o uso expressivo de parágrafos para expressar sua concepção pessoal acerca dos pontos estudados das escolas helenísticas trabalhadas. Visualmente, as três escolas foram amplamente desenvolvidas pelo estudante. Ele associou "leitura" e "meditação" como fatores que simbolizam "autocontrole e serenidade", numa perspectiva estoica, assim como associou as virtudes estoicas como necessárias para movimentos racionais que levam a objetivos de vida, como ser um empreendedor, desejo pessoal do estudante.

Em geral, a atividade estimulou que os estudantes colocassem suas percepções pessoais, para que os mapas ganhassem um caráter autoral e único. Apesar de alguns conseguirem terem expressado suas percepções por meio das características de mapeamento segundo Buzan, outros produziram os mapas com menor presença desses elementos. Não há, necessariamente, julgamento de valor em relação a Mapas Mentais feitos manualmente ou digitalmente. Ambas as formas de criação são factíveis à proposta de sala de aula no ensino de Filosofia. Alguns fatores poderão influenciar nessa escolha, como gosto do estudante, acesso e facilidade no uso de ferramentas digitais e apresentação dessas ferramentas nas aulas que antecedem a atividade.

Também foi observado na turma em que se realizou a atividade, que os estudantes exploram melhor o uso de imagens e símbolos nos Mapas Mentais manuais, inclusive os que não estão familiarizados com desenho ou dizem não ter habilidade o suficiente. De certa forma, pode-se pensar que os mapas feitos manualmente abrem a possibilidade, no processo de criação, do exercício criativo que leva a uma voluntária inclinação ao uso de desenhos e símbolos. Os Mapas Mentais manuais ganham mais característica autoral visualmente, sobretudo pelo uso da própria letra do estudante e impressão de sua personalidade. Entretanto, nos mapas digitais, há exemplos de estudantes que escreveram relatos e percepções pessoais de forma crítica e analítica, a partir do tema escolhido.

CAPÍTULO 4. O Produto Didático

O desenvolvimento do produto didático é uma forma de materializar a proposta elaborada na pesquisa, buscando apresentar uma forma de inspirar a prática docente em novas perspectivas e formas de realizar o processo de ensino. O objetivo em apresentar um produto para professores se dá pelo desenvolvimento da pesquisa que analisa a elaboração discente a partir de uma proposta anunciada em sala, que se segue no acompanhamento da atividade e seus impactos.

Quando um professor agrega à sua sala de aula uma ferramenta, metodologia ou prática, há uma multiplicação desse fenômeno, o que enfatiza ainda mais o porquê de um direcionamento para professores do produto apresentado. Salienta-se a importância de não tornar o produto um objeto pragmático, como toda pesquisa e as derivações de sua produção. O olhar crítico e a adaptação conforme a realidade, as expectativas, o perfil discente, entre outros, são fundamentais. A ideia é, justamente, criar e partilhar formas de estabelecer o processo de ensino-aprendizagem de maneira que se movimente a Filosofia e seu ensino.

O produto didático desenvolvido e apresentado neste capítulo é um protótipo, um modelo pensado para uma aplicabilidade. Foi elaborado a partir da experiência obtida por meio da proposta de aula descrita no capítulo anterior. Analisando a atividade, seus impactos, pontos positivos e a melhora nesse processo, foi estruturado um produto que pudesse auxiliar professores a também desenvolverem atividades de Mapa Mental com seus alunos nas aulas de Filosofia, enfatizando a importância do desenvolvimento desse instrumento de forma adequada, com objetivos claros e que fomentasse a criticidade e a criatividade dos estudantes. Espera-se que a proposta possa chegar a professores de todo o Brasil, ou além, e que as experiências vividas a partir dela possam ser partilhadas de alguma forma.

4.1 Guia metodológico para professores

Nomear um produto didático é uma tarefa complexa. O nome pode ser um bom definidor do objetivo do produto mas, ao mesmo tempo, um limitador. A discussão sobre Mapas Mentais já é em si complexa, pois a noção de mapa pode abrir possibilidades interpretativas de um método impositivo e limitador, cujas linhas, setas e palavras delimitam certas fronteiras do pensamento. Logo, assumir o caráter de um produto didático, colocá-lo em uma classificação e dar um nome específico se torna desafiador.

Certamente, uma pesquisa científica não deve recair em relativismos. Assumir o que se propõe é um passo fundamental para a apresentação de uma teoria, proposta, investigação ou o que mais pode se caracterizar uma dissertação. Nesse sentido, o produto didático aqui apresentado é uma forma de materializar a proposta do uso dos Mapas Mentais nas aulas de Filosofia na educação básica, com o objetivo principal de auxiliar professores a utilizar esse recurso em sala de aula.

O guia metodológico para professores é uma compilação apresentada de forma esquemática, que apresenta as etapas fundamentais para a utilização do Mapa Mental no ensino de Filosofia. Como uma espécie de cartilha, ele tem uma característica prática e objetiva de uso do Mapa Mental como um método para o processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo que não se limita a um tipo de aplicação específica. Um dos objetivos do guia é despertar a criatividade do professor em explorar o uso do Mapa Mental de diversas maneiras, seja como produção autoral do estudante, em grupo ou o que mais for possível e de interesse do docente a partir das condições educacionais.

Alguns motivos justificam o público-alvo do guia ser os professores, especificamente. Em primeiro lugar, o professor é um multiplicador em sala de aula. Materiais que se destinam aos docentes têm o potencial de chegar a um número expressivo de estudantes, proporcionando, assim, um impacto considerável no ensino de Filosofia. O professor como especialista de sua área possui o senso crítico para avaliar o produto e adaptá-lo, propor aperfeiçoamentos e ressignificá-lo a partir de suas necessidades e interesses. Em segundo lugar, a carência de materiais didáticos no ensino de Filosofia é expressiva. Se comparado a outras disciplinas ou áreas, é significativa a diferença de materiais já produzidos para diversos objetivos e finalidades — produtos esses oriundos de empresas especializadas ou promovidas pelo poder público, amplamente falando.

Felizmente, os mestrados profissionais têm proporcionado significativa mudança nesse cenário. O futuro do ensino de Filosofia certamente se caracterizará por avançadas discussões e produções de pesquisas, materiais e produtos. Porém, até se atingir esse ideal, o cenário atual ainda requer muito trabalho e esforço coletivo, desde a produção dos produtos até a divulgação deles, que necessitam cada vez mais de amplitude até chegar, de fato, nos professores da educação básica.

A realidade de muitos docentes ainda é distante da academia; em muitos casos, desconhecem a existência de plataformas públicas ou privadas que são repositórios de pesquisas e seus produtos didáticos. Por fim, reforça-se o uso do guia como uma opção e repertório para que o professor utilize-o na elaboração de suas aulas e propostas de atividades, ressaltando a importância da visão crítica docente em emprega-lo conforme seus objetivos pedagógicos e sua realidade escolar.

A confecção do guia metodológico foi feita pela autora da pesquisa, utilizando a plataforma Canva e os recursos disponíveis na conta para professores. O Canva foi escolhido por oferecer de maneira fácil e dinâmica diversas opções de design e elementos gráficos, proporcionando melhor estética para o guia e boa cadência de ideias.

O produto didático foi confeccionado a partir da experiência com o uso de Mapas Mentais em sala de aula, adaptando-os para o guia como uma forma de instruir professores a utilizarem essa ferramenta. Algumas sugestões de uso são apresentadas como forma de exemplificar seu uso em sala de aula. As imagens utilizadas na cartilha são de acervo do próprio Canva. O design foi baseado no *template* pré-definido chamado "Beige and purple modern company handbook booklet", porém, modificações de cores, posição de texto, imagens e símbolos foram feitas, tornando o modelo inicial não totalmente aplicado ao modelo do guia metodológico. O design do guia buscou ser objetivo e dinâmico, priorizando as informações importantes e o uso prático, demonstrando facilidade no uso do Mapa Mental.

O guia está apresentado no apêndice, da figura 14 (página 114) até a figura 31 (página 128). Nas principais páginas do guia, é apresentada a proposta do material, seguindo de uma breve definição de Mapa Mental. Ele segue explorando pontos principais desse instrumento, como o conteúdo e o repertório, onde se concentram o objetivo do Mapa Mental, que é trabalhar um tema específico ministrado nas aulas de Filosofia, ligando-o às associações que serão elaboradas pelos estudantes. Sobre as

associações, ressalta-se a importância da criação de palavras-chave que sintetizam as ideias colocadas no Mapa Mental, para que ele não se torne um resumo com blocos de texto ou parágrafos que copiem praticamente integralmente o material didático ou a aula expositiva do professor.

É apresentada, posteriormente, a importância do uso de elementos gráficos, como desenhos, símbolos e *lettering*. Esses recursos auxiliam no desenvolvimento criativo do estudante e reforçam as associações de ideias de uma outra perspectiva que não apenas a textual. Em seguida, um passo a passo com as etapas de criação do Mapa Mental mostram o processo de elaboração, permitindo explorar um tema específico que se segue em ramificações. Na aplicação do Mapa Mental nas aulas de Filosofia, reforça-se a autonomia do professor em propor a utilização desse instrumento a partir de seus objetivos pedagógicos, seu planejamento e do perfil da turma.

É ressaltado um ponto importante a respeito da avaliação. Avaliar um Mapa Mental não é simples e há risco de cair numa subjetividade difícil de ser justificada. Sendo assim, cabe ao professor identificar se as associações do estudante farão sentido no contexto do mapa, o que demandará do estudante desenvolver um Mapa Mental autoral e claro, utilizando as diversas ferramentas ao seu dispor para tornar sua produção uma concretização do seu processo de desenvolvimento filosófico. A capacidade analítica e criativa deve ser estimulada para que o instrumento não seja um mero repetidor de informações.

Nas possibilidades de aplicação do Mapa Mental, sugere-se algumas formas de propor como atividade individual ou coletiva, além de indicações de sites ou aplicativos para a produção de um Mapa Mental feito digitalmente. Sobre o uso dessas ferramentas digitais, elas podem se mostrar muito úteis com estudantes com boa familiaridade com esses recursos, o que não é incomum, já que alguns professores podem já ter apresentado essas ferramentas anteriormente, como foi experienciado ao longo desta pesquisa. Alguns outros casos de estudantes com hiperfoco, distúrbios ou transtornos do neurodesenvolvimento[18] podem ter forte apreço pela manipulação de ferramentas digitais,

[18] Esse não foi um aspecto abordado com especificidade nesta pesquisa. Nos meses posteriores ao início do trabalho e da aplicação da primeira atividade de Mapa Mental em turmas do Ensino Médio, houve o contato da autora com estudantes que possuem laudos médicos ligados a distúrbios ou transtornos do neurodesenvolvimento, como Transtorno do Espectro Autista (especialmente o grau 1 de suporte), Transtorno Opositor Desafiador, dislexia, disortografia, disgrafia, Síndrome de Down, entre outros. Em muitos casos, vários estudantes com questões diferentes ocupavam a mesma sala de aula, demandando um desafio pedagógico de conciliar o andamento da turma com as especificidades de cada estudante. O Mapa

por isso, algumas indicações feitas visam auxiliar o professor na escolha do modelo que melhor atender às necessidades da turma e dos estudantes que apresentem necessidades específicas de acompanhamento pedagógico.

O Mapa Mental pode ser um importante recurso a ser incluído no Plano Educacional Individualizado (PEI), previsto no artigo 28 da Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015, que determina a realização de um documento que estabeleça objetivos, estratégias e ferramentas pedagógicas que busquem o desenvolvimento do estudante com necessidades especiais. Existem experiências exitosas na educação básica com o uso do Mapa Mental nesse contexto. Algumas foram encontradas em dissertações e artigos ao longo da pesquisa — novamente, ressalta-se o ensino de Geografia como um destaque nesse contexto.

Finalizando o guia metodológico, são apresentadas algumas formas gerais do Mapa Mental, um "esqueleto" que remonta a ideia original do que se espera da organização desse instrumento. Lembrando que não é o intuito do material determinar um tipo de mapa certo ou errado, mas também é papel do rigor da pesquisa demonstrar aquilo que se defende enquanto proposta. Sendo assim, a ideia de mostrar esquematicamente como pode ser um Mapa Mental tem como objetivo auxiliar o professor a não cair em formatos que se confundem com Mapa Mental e acabam se tornando repetidores de informação, ou diagramas diferentes que focam num ensino cronológico ou hierárquico, ou modelo de resumo que copiam informações integrais.

Por fim, é apresentado um exemplo final de Mapa Mental no guia, utilizando o tema "Filosofia grega antiga", destacando pontos importantes que são enfatizados no guia. Optou-se por fazer um mapa digital para facilitar a compreensão do conteúdo escrito e, também, tornar uniforme o modelo do guia. É feita uma breve análise desse mapa-exemplo, destacando elementos como as ramificações, o uso das palavras-chave e de símbolos e, especialmente, as ramificações. Dessa forma, o professor poderá

Mental pode funcionar como uma atividade de socialização, por exemplo, se elaborado em grupo. Assim, a inclusão na sala de aula pode ser estimulada por meio da colaboração e participação do olhar de todos. Outra questão é o hiperfoco ou a habilidade de apresentar ideias, característico, por exemplo, de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Estudantes com TEA podem apresentar uma singular capacidade de abstração de ideias, uma rica sistematização de conceitos e representações simbólicas. Espera-se, numa continuação dessa pesquisa, apresentar Mapas Mentais de Filosofia feitos por estudantes com TEA, contribuindo para o estudo da educação inclusiva no ensino de Filosofia.

compreender o conceito do Mapa Mental e sua aplicação, refletindo sobre as possibilidades de seu uso na sala de aula.

Espera-se que o professor, ao ter contato com esse guia metodológico, possa pensar novas formas de explorar sua sala de aula e extrair o que de melhor seus estudantes tenham enquanto habilidade, capacidade crítica e analítica. O ensino de Filosofia carece desse despertar criativo do olhar do estudante, assim como o do professor também, que por muitas vezes se engessa e se silencia pelos conteúdos programáticos enxutos e as formas tradicionais de avaliação. O Mapa Mental pode ser uma forma de trazer um novo olhar para o que já se sabe, uma outra abordagem para o conceito já estabelecido, uma nova discussão para o argumento já consolidado. Espera-se que esse material possa, inclusive, influenciar professores a serem produtores de seus materiais didáticos, paradidáticos, concretos ou virtuais. O ensino de Filosofia, que já é feito com rigor acadêmico, apenas preciso de mais estímulo a autenticidade e uma certa leveza no olhar observador dos que compõem a caminhada filosófica na educação brasileira.

4.2 Formas de explorar o Mapa Mental nas aulas de Filosofia

A aplicação ou o uso do Mapa Mental nas aulas de Filosofia já foi amplamente discutida ao longo desta pesquisa. Porém, quando se pensa nas formas de explorar o Mapa Mental, ele pode ser não só uma atividade, mas também um mecanismo avaliativo ou um incentivo à autonomia do estudante. Algumas experiências já foram explicitadas anteriormente, mas cabe reforçar algumas delas e trazer novas. O Mapa Mental parece um mecanismo bem explorado na educação básica, mas ainda pouco abordado no ensino de Filosofia, especificamente. Nesse sentido, faz-se necessário dialogar sobre sua relevância.

O uso do Mapa Mental como atividade individual é a principal abordagem desse método. Como já dito, pode ser um estímulo fundamental ao processo de desenvolvimento criativo, analítico e reflexivo do estudante. Mas e se feito de forma colaborativa? Há aspectos interessantes nessa abordagem. O primeiro deles, o ímpeto de colaboração, o desenvolvimento da compreensão e paciência em entender a ideia do outro, a criação de conexões coletivas que cheguem ao consenso de todos, ou que demonstrem suas divergências. Há também o aspecto da inclusão, que não se faz só necessário aos estudantes com necessidades especiais, mas aqueles precisam de um

estímulo, como a socialização com os colegas de classe. No Mapa Mental individual, ou no coletivo, um incentivo à fusão entre outras áreas do conhecimento é bastante produtivo, com a conexão de ideias e percepção dos estudantes acerca do conhecimento, desfazendo a clássica e errônea ideia de formação do conhecimento de forma limitada e desconexa.

Uma experiência vivenciada ao longo desta pesquisa foi a conexão entre a disciplina de Física com a Filosofia, numa elaboração de Mapa Mental com o tema "origem do Universo". A proposta mesclou o conhecimento da Filosofia pré-socrática com as teorias já desenvolvidas pela ciência que buscam apresentar uma compreensão lógica sobre a origem do Universo. Nota-se que o *logos* aqui é discutido na perspectiva filosófica antiga e na científica. Os estudantes costumam fazer associações entre a *arché* de Anaximandro, o *aperion*, e a Teoria do Big Bang, por exemplo. Mas mais do que essa associação, o estudante compreende que o *logos* é um conceito que se desdobra ao longo de milênios e que os filósofos antigos não estão "prevendo" a "verdadeira" origem do Universo — se assim fosse, a atividade poderia criar um obstáculo epistemológico.

A ideia é auxiliar o estudante na compreensão de algumas coisas fundamentais, como no desenvolvimento do *logos* como instrumento de compreensão do mundo — instrumento esse que se desdobra ao longo dos anos em muitas direções, que se complementam. A experiência científica demanda uma pergunta, um questionamento, uma indagação inicial, e essa questão pode originar-se numa inquietação filosófica. A observação e o pensamento são ferramentas comuns aos filósofos e aos cientistas, cabendo a cada um utilizar em suas áreas a partir de seus métodos. Os resultados dessa experiência de Mapa Mental tendem a ser interessantes, visto que cada estudante traça seus paralelos e suas formas de compreensão. Vale apresentar essa ideia como uma maneira de trabalhar o Mapa Mental, especialmente em turmas de 1ª série.

Desde os primeiros contatos com o Mapa Mental até anteriormente ao início da pesquisa, a maioria das experiências ocorreram com turmas de 1ª série do Ensino Médio. Um dos grandes desafios do ensino de Filosofia é a introdução à disciplina; formar o primeiro contato do estudante com o fazer filosófico, que, na educação brasileira, em muitos casos se dá tardiamente, apenas no Ensino Médio. Esse contexto demanda estratégias pedagógicas e observações do professor acerca do perfil da turma, alinhadas às expectativas do estudantes, como pedem os documentos oficiais e o perfil pedagógico da escola.

Dentre esses diversos fatores, as abordagens didáticas e as metodologias utilizadas devem fazer parte da preparação docente. Nesse movimento, a experiência com o Mapa Mental se deu por proporcionar uma linha metodológica interessante para uma iniciação à Filosofia ou, em certa altura do planejamento pedagógico, apresentar aos estudantes novas formas de explorar o conhecimento. Isto posto, um notável resultado dessa experiência foi com as turmas de 1ª série do Ensino Médio, devido a todo o contexto apresentado — o que não significa que não há possibilidade ou viabilidade de se trabalhar Mapas Mentais com as demais séries, pelo contrário.

O Mapa Mental, como bem defendido, é versátil em seu uso. Por exemplo, pode ser uma ferramenta da *brainstorm*, uma síntese de conteúdos para os estudantes que desejar focar em preparação de provas de vestibular ou na resolução de problemas, dilemas filosóficos, criação de panoramas histórico filosóficos, entre outros. Porém, para os professores que se encontram no desafio da iniciação pedagógica com a 1ª série do Ensino Médio, reforça-se o Mapa Mental como um caminho para auxiliar a construção dessa jornada.

A respeito da 2ª série do Ensino Médio, uma forma de utilização do Mapa Mental também experienciada anterior ao período da pesquisa, foi na abordagem do conteúdo sobre teoria do conhecimento, mais especificamente trabalhando os conceitos de racionalismo e empirismo a partir de filósofos modernos, como René Descartes, David Hume e John Locke. Nessa experiência, o Mapa Mental foi uma produção docente, e não do estudantes, como um mecanismo simples de estudo revisional. No contexto dessa experiência, a escola em questão era da rede do setor privado, ou seja, um modelo conteudista que visa a preparação dos estudantes para os vestibulares desde o início do Ensino Médio, tendo como característica o uso de apostilas, aulas padronizadas e ausência de autonomia pedagógica do professor.

Esse é um cenário difícil de proporcionar uma educação reflexiva, crítica e que contribua para a autonomia do indivíduo, e num contexto de ensino de Filosofia, a disciplina sofre com tempos curtos de aula, ausência de tempo para atividades de produção e debates, entre outros. Importante salientar que esse é um cenário crescente no Brasil, um modelo que atinge boa parte dos filhos da classe média trabalhadora. Sendo assim, um contexto importante de ser percebido, pois está em curso de formar gerações de indivíduos. Retornando à experiência da utilização do recurso pedagógico, no ambiente escolar descrito, o Mapa Mental sobre teoria do conhecimento na modernidade

foi feito manualmente e posteriormente digitalizado, disponível para os estudantes em *slides* de aula durante o ensino remoto na pandemia. Com aulas gravadas que tinham duração de 30 minutos, o Mapa Mental funcionava como uma síntese da aula e um localizador de temas e conceitos trabalhados, possibilitando o estudante completar o mapa com suas observações e conexões. Foi um modelo exitoso no propósito da época, mas não se sabe o resultado dele quanto à elaboração dos mapas dos próprios estudantes. O distanciamento físico do ensino remoto impossibilitou o acompanhamento individual dos alunos, o que demandou uma dedicação na elaboração os materiais de aula remota da forma até excessiva, com alta produção de conteúdo. O Mapa Mental entrou nesse contexto para suprir essa necessidade.

Das possibilidades de se utilizar o Mapa Mental na 3ª série do Ensino Médio, partindo de experiências pedagógicas obtidas, o incentivo do mapa como uma ferramenta de estudo revisional é satisfatório. Muitos estudantes buscam por técnicas e ferramentas de estudos, tanto para sua otimização quanto para melhoria de performance. Muitas vezes, essa abordagem pode ser conteudista e remeter à educação bancária. Porém, como educador, o professor deve compreender que muitos estudantes dos anos finais do Ensino Médio mantêm um desejo e um foco grandes para ingressar na universidade, e o estímulo a esse movimento não deve ser desprezado. É importante que o estudante se sinta confiante em dominar formas de estudar e aprimorar seu conhecimento e o Mapa Mental pode auxiliar nesse processo. O grande diferencial, que reside no trabalho do professor, é apresentar o Mapa Mental sem o limitador de uma ferramenta memorizadora. Ainda que o estudante deseje reforçar seu conhecimento e apreender melhor conceitos e ideias, o docente deve auxiliar o aluno a transcender essa etapa da memorização. Compreender também é aplicar, refletir, indagar e, mesmo num ambiente de preparação para vestibulares, essa habilidade é fundamental.

É comum que muitos estudantes já façam Mapas Mentais por conta própria. Como já mencionado anteriormente, essa é uma ferramenta cada vez mais comum, especialmente pelas divulgações em redes sociais. Cabe ao professor, ao acompanhar os alunos, perceber se o Mapa Mental segue seu sentido básico de formatação para que não se perca num resumo ou outros tipos de diagramas, como já exposto. Assim, se realizado da maneira correta, se tornará até improvável que esse instrumento caia num fosso de repetição e memorização, mas sim instigue na elaboração de ideias.

Por fim, uma forma também já experienciada de uso do Mapa Mental em sala de aula é para diagnose. Na introdução do tema "ética", na 2ª série do Ensino Médio, partiu-se da ideia de "ética" e "moral" com o objetivo de diagnosticar as percepções da turma acerca das duas palavras. Comumente, os estudantes caminham para o senso comum de defender que a ética está no âmbito coletivo (partindo da ideia da criação de leis e códigos formais) e a moral no âmbito individual. No decorrer da aula, compreende-se que ambas as palavras têm significados muito próximos; a diferença está no entendimento da esfera de cada uma.

O Mapa Mental é elaborado a partir das respostas dos estudantes e guardado para a posterioridade. No decorrer das aulas, a depender das correntes e abordagens éticas apresentadas (no caso desta experiência, trabalhou-se a deontologia kantiana, a ética do justo meio aristotélica e o consequencialismo utilitarista), retorna-se ao Mapa Mental para completar as ideias dos filósofos estudados. As associações livres são feitas a partir das ideias iniciais que os próprios estudantes trouxeram sobre ética e moral. A exemplo do que foi experienciado, os estudantes, ao atribuírem "ética" a um sentido coletivo, associaram à ética do dever de Kant, gerando uma reflexão de que o dever individual pode impactar coletivamente. Os alunos trouxeram exemplos cotidianos e vivenciados na escola para pensar como o "agir por dever" pode ser um dever moral autônomo e, em certa medida, vislumbrar o bem comum sem consequencialismos. Nota-se que esse tipo de Mapa Mental, bem como o tema escolhido, gera uma discussão riquíssima para as aulas e motiva o engajamento dos estudantes.

Dessa forma, o objetivo do uso do Mapa Mental nas aulas de Filosofia pode ser como atividade avaliativa, atividade de diagnose, ser aplicada em todas as séries do Ensino Médio ou funcionar como uma revisão, por exemplo. São muitas as formas do professor explorar o mapa como uma ferramenta metodológica, de maneira que ele conseguirá expandir o fazer filosófico para além de atividades já comumente conhecidas pelos estudantes.

O contato com o Mapa Mental proporcionará ao discente uma nova forma de olhar a Filosofia e suas próprias experiências, agregando valor à disciplina, mas também aos seus saberes prévios. Sobretudo, o estudante terá um estímulo à sua criatividade, à sua curiosidade e ao seu olhar para o mundo, ganhos inestimáveis para seu próprio desenvolvimento e, em relação aos professores, ganhos inesquecíveis à prática pedagógica.

Considerações finais

Esta dissertação é fruto de uma forte dedicação empregada nos anos iniciais da carreira no magistério, atenta às questões dos estudantes, às mudanças educacionais e à dedicação ao ensino de Filosofia. A partir das primeiras indagações surgidas no cotidiano docente, o Mapa Mental apareceu como um potencial elemento a ser explorado no ensino da Filosofia, tecendo novos caminhos para o despertar desse ensino de forma interessada, consistente e criativa.

De forma geral, a pesquisa buscou desenvolver uma discussão no campo do ensino da Filosofia e a importância de metodologias e ferramentas para a prática do fazer filosófico, salientando o compromisso do professor como pesquisador da sala de aula, atento aos esforços necessários para o desenvolvimento da Filosofia com seus estudantes. Partir de um referencial metodológico e didático acrescenta e enriquece a prática docente, tecendo caminhos rumo aos objetivos das aulas e da aprendizagem, sem que se perca a espontaneidade das relações humanas, a valorização das experiências e o trabalho com o conteúdo formal.

De maneira específica, a pesquisa demonstrou o forte potencial do Mapa Mental no processo de ensino e aprendizagem da Filosofia no Ensino Médio, como um fortalecedor entre o conteúdo formal e a percepção do estudante, que acrescenta suas experiências e correlações na produção do Mapa Mental. Ele revelou, ainda, um importante motivador da criatividade e do senso crítico do estudante ao colocá-lo como autor ao elaborar seu próprio mapa a partir de elementos como palavras-chave, símbolos e desenhos que construíssem sua concepção acerca do conhecimento desenvolvido. O Mapa Mental, para além de uma teoria cognitivista, possibilita a saída de uma fórmula que pode, aparentemente, parecer excessivamente metódica para a fruição da elaboração do estudante, desde que ele conceba corretamente o propósito do mapeamento.

Essa dissertação é fruto do período pandêmico, o que acarretou muitos desafios ao longo de sua construção. A vida dos estudantes e dos professores como um todo foi severamente modificada pela covid-19, e alguns dos impactos escolares sentidos estão no campo da aprendizagem e da socialização, por exemplo. Apresentar a proposta do Mapa Mental em sala de aula se mostrou uma forma convidativa para o estudante ter contato com a Filosofia, sobretudo pela primeira vez em sua trajetória escolar. Ao professor, é um desafio educacional, profissional e emocional manejar seus estudantes, suas aulas, o

conteúdo, as obrigações profissionais e seu próprio emocional. A profissão, que pode ser muito solitária, ao apresentar exigências e contextos como esse, torna-se um desafio além do habitual.

Com alegria e êxito, essa experiência apresentada na pesquisa mostrou resultados positivos e além do esperado, fortalecendo a proposta do uso do Mapa Mental no ensino de Filosofia no Ensino Médio. Como toda pesquisa, esse trabalho apresenta caminhos de reflexão e continuidade, além da possibilidade de outras experiências com os Mapas Mentais, em contextos escolares diferentes do que foram apresentados. Por fim, há um grande desejo de que a proposta do uso de Mapas Mentais no ensino de Filosofia ecoe por outras vozes, por meio do produto didático, especialmente, chegando a professoras e professores de todo o Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES, Daniel Figueiras. **A Educação em Platão= a formação do guardião por meio da música na obra A República**. 2010. Tese de Doutorado. [sn].

ALVES, Daniel Figueiras. Imagens filosóficas como estratégias didáticas para o ensino de filosofia. **Problemata: Revista internacional de Filosofia**, v. 9, n. 3, p. 222-229, 2018.

BUZAN, Tony. **Dominando a técnica dos mapas mentais**. São Paulo: Editora Cultrix, 2019.

BUZAN, Tony. **Mapas Mentais – Métodos criativos para estimular o raciocínio e usar ao máximo o potencial do seu cérebro.** Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2009.

BUZAN, Tony; BUZAN, Barry. **The mind map book**. London: Plume, 1994.

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

COSTA, Regis. O ensino de filosofia no Brasil e o contexto da reforma do ensino médio brasileiro em 2016. **Cadernos PET de Filosofia, UFPR**, v. 18, n. 2, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e terra, 2014.

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

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

GIBSON, Peter. **Filosofia para quem não é filósofo: tudo o que você precisa saber para entender o assunto – em apenas um livro!**. São Paulo: Universo dos Livros, 2021

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia**. São Paulo: Editora 34, 2010.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2013.

JAPIASSÚ, H., & MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2008.

KOZEL, Salete. **Mapas Mentais Dialogismo e Representações**. Curitiba: Appris Editora, 2018

KOZEL, Salete. **As linguagens do cotidiano como representações do espaço: uma proposta metodológica possível**. In: 12º encuentro de geógrafos de américa latina: caminando em uma américa latina en transformación, 2009, Montevideo. Anais do 12º encuentro de geógrafos de américa latina: caminando em uma américa latina en transformación. Montevideo, 2009. p. 1-13 Disponível em: http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Teoriaymetodo/Metodologicos/04.pdf Acesso em: 16 jun. 2024.

MACEDO, R. D. S. N. Dissertação de Mestrado. **O ensino de Filosofia africana e a (des) construção de práticas metodológicas**. UFMA, 2023.

MAZAI, Norberto; RIBAS, Maria Alice Coelho. **Trajetória do ensino de Filosofia no Brasil**. Disciplinarum Scientia | Ciências Humanas, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2001.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa: teoria e textos complementares**. São Paulo: Editoria Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, Marco Antonio. **Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa**. São Paulo: Centauro, 2010.

OLIVEIRA, Allan Waki de et al. **Percepção da Criatividade em Alunos e Professores Brasileiros**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 27, p. e241073, 2023.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Autores Associados, 2021.

TANAKA, Masato. **Gran historia visual de la Filosofia**. Buenos Aires: Blackie Books, 2021.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

APÊNDICES

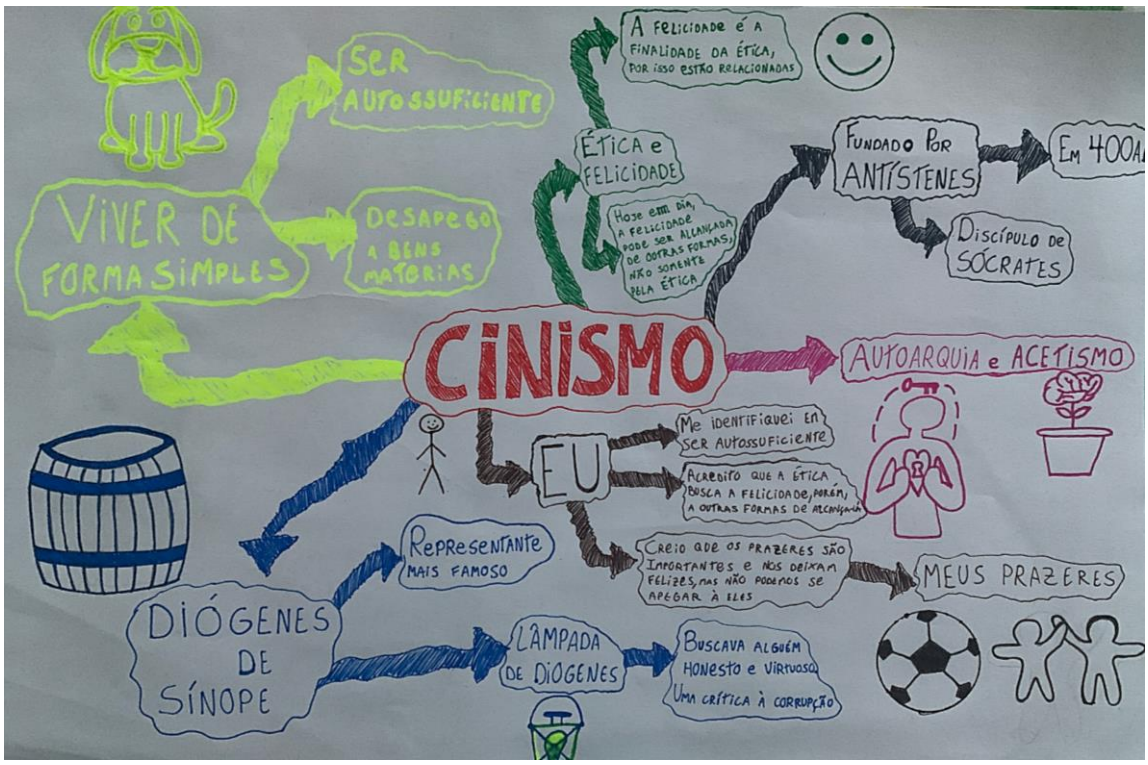


Figura 6; 1º mapa mental manual com o tema "Cinismo".

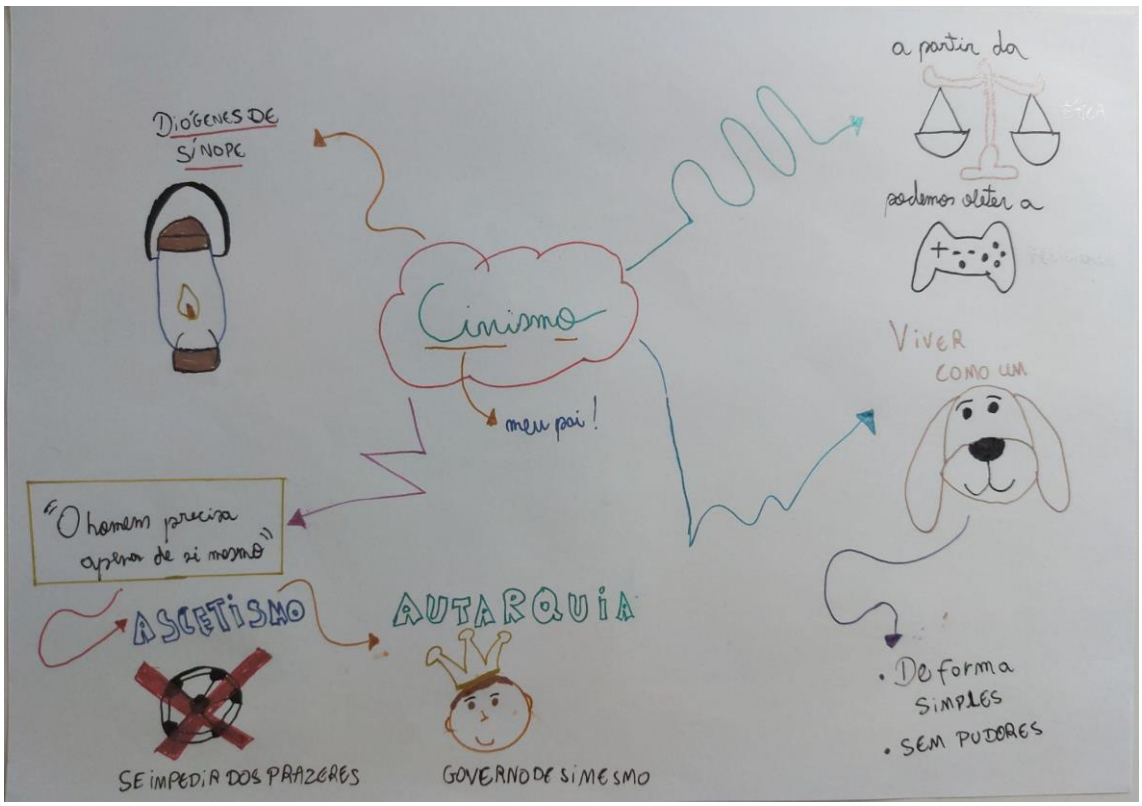


Figura 7; 2º mapa mental manual com o tema "Cinismo".

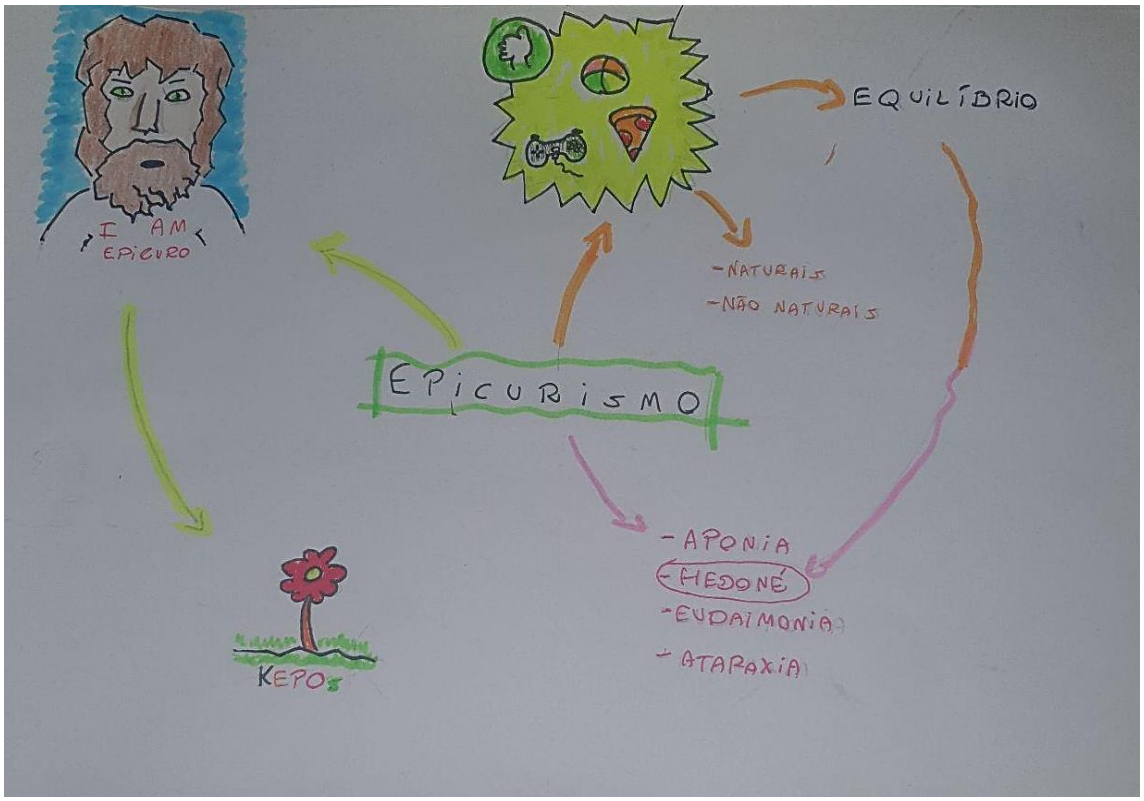


Figura 8; 1º mapa mental manual com o tema "Epicurismo".

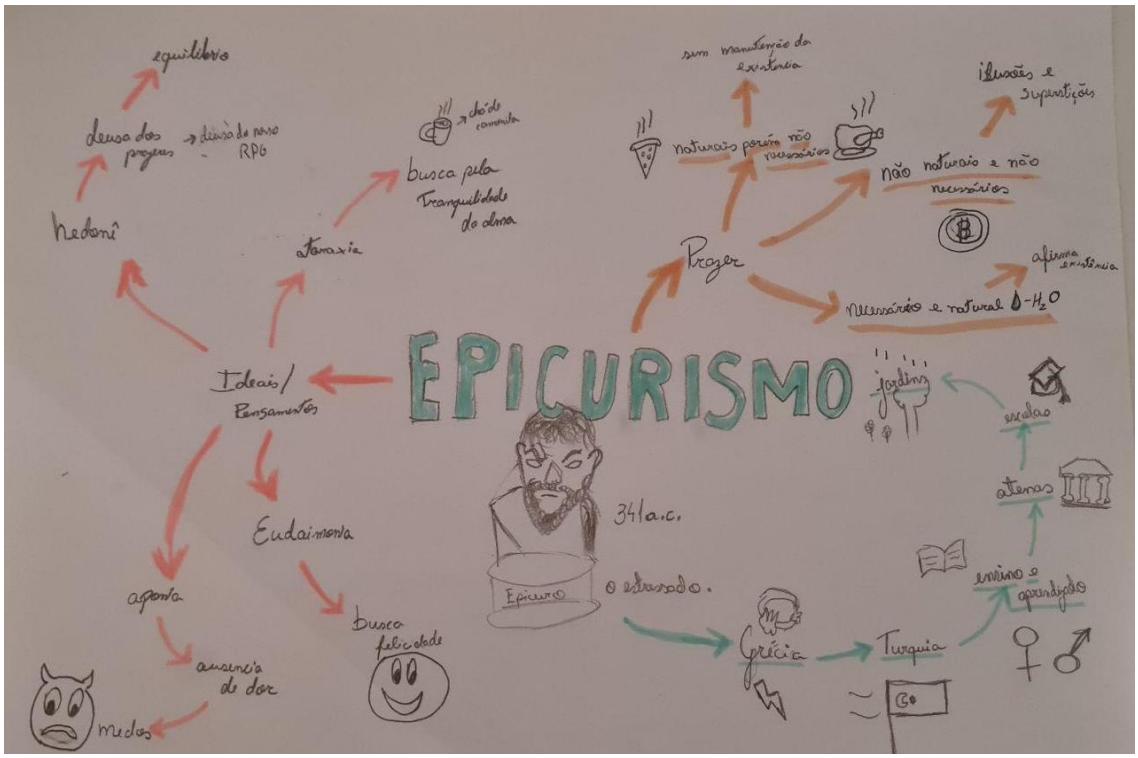


Figura 9; 2º mapa mental manual com o tema "Epicurismo".

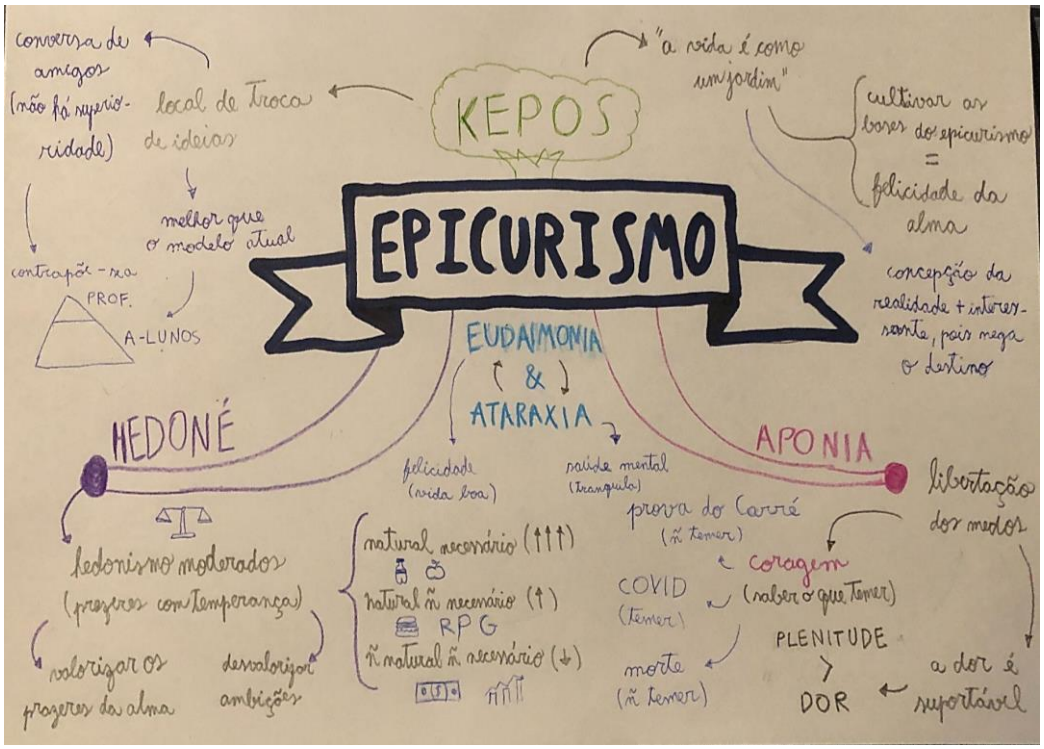


Figura 10; 3º mapa mental manual com o tema "Epicurismo".

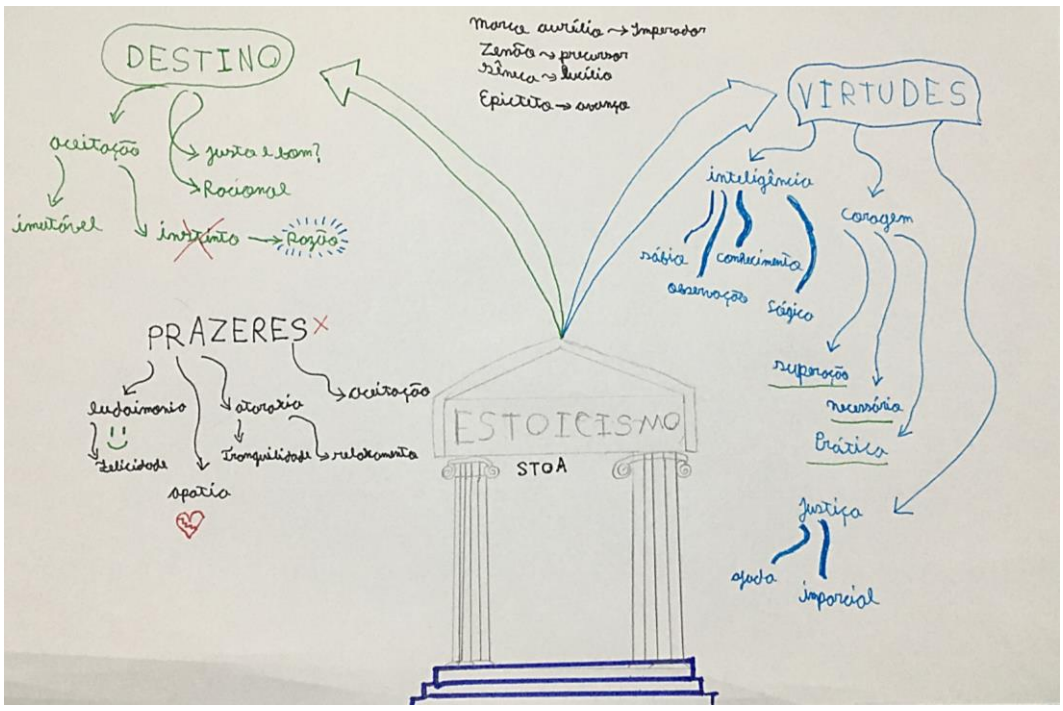


Figura 11; 1º mapa mental manual com o tema "Estoicismo".



Figura 12; 1º mapa mental digital com o tema "Cinismo".



Figura 13; 2º mapa mental digital com o tema "Cinismo".

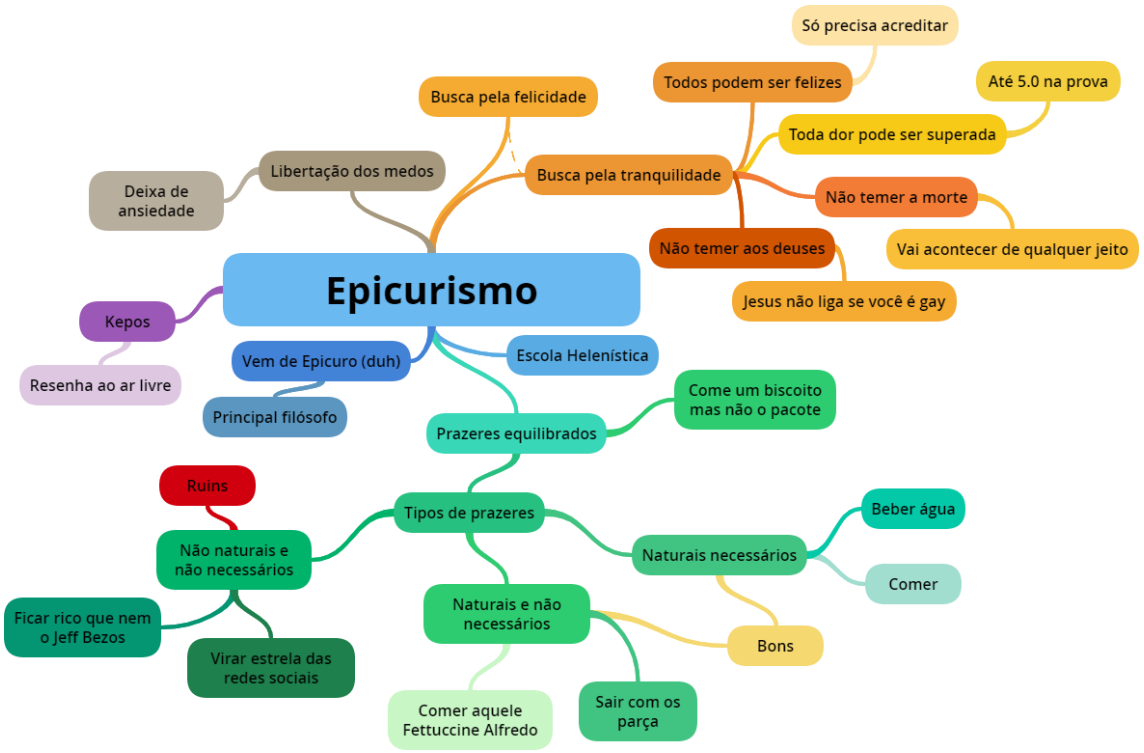


Figura 14; 1º mapa mental digital com o tema "Epicurismo".



Figura 15; 3º mapa mental digital com o tema "Cinismo".

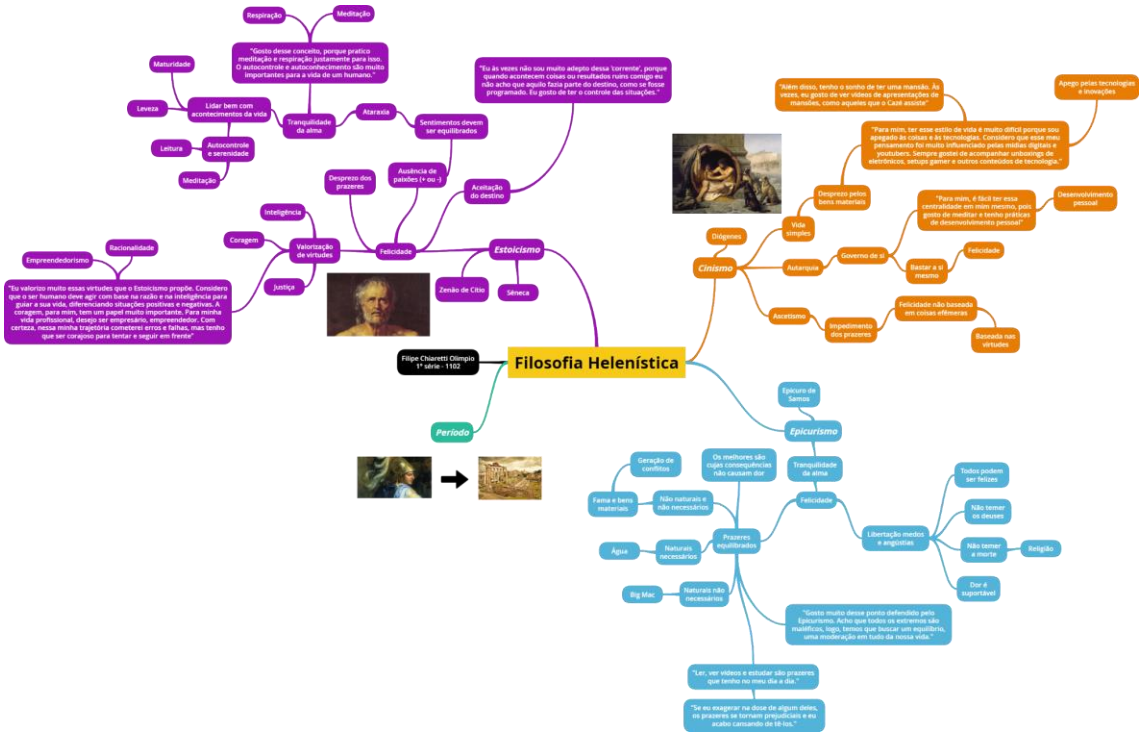


Figura 16; 1º mapa mental digital com o tema geral "Filosofia Helenística".



Figura 17; página 1 do Guia Metodológico.

Sumário

Proposta do guia	01
O que é um mapa mental	02
Conteúdo e Repertório	03
Criando Associações	04
Elementos gráficos	05
Passo a passo	06
Aplicando o mapa mental nas aulas de Filosofia	07 - 08
Exemplos - organização visual	09
Exemplo - mapa sobre Filosofia Antiga grega	10 - 11
Conclusão	12
Referências bibliográficas	13

Figura 18; página 2 do Guia Metodológico.

01

Proposta do guia

Este guia é o produto didático resultante da pesquisa intitulada “Mapas mentais e o ensino de filosofia: uma possibilidade para o ensino médio”, desenvolvida pela aluna Fabiana Lessa dos Santos e orientada por Marcelo Senna Guimarães, no PPFEN - CEFET, defendida em 2024.

O objetivo desse guia é apresentar uma possibilidade metodológica para professores de Filosofia. O mapa mental é uma ferramenta elaborada com o objetivo de ser um organizador de ideias e favorecer a memorização de conteúdos. Entretanto, analisando a ferramenta e conhecendo suas diversas aplicabilidades, o campo educacional mostrou-se um ambiente muito favorável a utilização do mapa mental como método de ensino e acompanhamento do processo de aprendizagem.

Espera-se que o guia auxilie professores a compreender o método e estimule a criatividade e o engajamento pedagógico, aplicando o uso do mapa mental de diversas formas na sala de aula. A Filosofia se configura como uma disciplina fértil na educação básica, especialmente pela possibilidade de criação, análise e associação de ideias. O uso do mapa mental pode trazer diversas experiências inovadoras em sala de aula, enriquecendo a experiência do professor e dos estudantes.

Fabiana Lessa dos Santos.
Contato: 7lessa@gmail.com

Figura 19; página 3 do Guia Metodológico.

02

Mapa mental

O que é?

O mapa mental é uma ferramenta elaborada pelo psicólogo inglês Tony Buzan. É definido como um recurso visual que organiza ideias e cria associações. Muito utilizado de formas diversas, como organização de escrita, rotina semanal e conteúdos de estudo.

No âmbito educacional, pode ser utilizado para estimular a criatividade, reforçar o entendimento dos conteúdos estudados, e especialmente, criar associações livres acerca dos conteúdos com experiências dos estudantes.

A utilização do mapa mental na sala de aula é diversa, o principal objetivo é que seja autoral, e não uma reprodução integral dos conteúdos estudados. O mapa mental proporciona uma maneira não formal de analisar, compreender e criar, unindo o que foi estudado com as associações feitas pelos próprios estudantes.



Figura 20; página 4 do Guia Metodológico.

03

Conteúdo e repertório

Há muitos diagramas e esquemas visuais utilizados com a finalidade de um mapa mental. É importante atentar-se as diferenças de todos eles, pois o mapa mental possui uma configuração visual diferente, logo, um efeito específico.

O conteúdo estudado pelo estudante será o ponto de partida para o uso do mapa mental. A partir das aulas ministradas pelo(a) professor(a), o(a) estudante iniciará um processo de associação do conteúdo estudado com as experiências e os repertórios pessoais. Desta forma, o objetivo do mapa mental será unir os dois elementos, estimulando o estudante a desenvolver a capacidade analítica e associativa.

Os conteúdos de Filosofia ministrados trarão o tema em destaque no mapa, iniciado o processo de repertório, que se concluirá com a associação analítica do estudante a partir de suas experiências. Nesse processo, é importante que o professor auxilie o estudante a perceber seus próprios repertórios, não fazendo as conexões por ele, mas evidenciando as experiências e a capacidade analítica como conhecimentos importantes que não devem ser descartados.

Espera-se que o desenvolvimento do mapa mental tenha atenção a esses dois elementos, que farão todo o processo de criação do mapa mental ter sentido para o estudante.

Figura 21; página 5 do Guia Metodológico.

04

Criando associações

Conteúdo e repertório

A partir das exposições feitas nas aulas de Filosofia, o conteúdo da aula passa a se unir ao repertório do estudante, compondo um conhecimento amplo acerca de uma temática.

Experiência

É importante que o estudante perceba que seu repertório parte das experiências vividas. Conexões feitas a partir de suas visões de mundo, conhecimentos adquiridos e capacidade analítica. Esse elemento tem singular valor para a elaboração de um mapa mental, dando personalidade a uma produção autoral que fará sentido para o estudante.

Palavras-chave

No mapa mental, a escrita de parágrafos ou blocos de texto não possui eficácia, por ser facilmente uma forma de copiar integralmente o texto do material didático ou da abordagem do professor. Por isso, é fundamental que o estudante consiga sintetizar uma ideia em uma palavra-chave. Essa palavra-chave pode ser o próprio conceito filosófico estudado, mas que se desdobrará em outras ideias nas ramificações. A continuidade do mapa mental depende das palavras-chave, pois garantem o fluxo de ideias e as associações entre si.

Figura 22; página 6 do Guia Metodológico.

05

Elementos gráficos

Código de cores

Escolher uma cor para cada ramificação cria uma identificação visual e mental importante, distinguindo cada parte do mapa, sua finalidade e conexão.

Setas, símbolos, desenhos e lettering

O uso das setas ou traços é importante para criar a conexão entre ramificações, dando dinamismo ao mapa mental.

O uso de palavras-chave pode ser substituído ou ser agregado o uso de símbolos, desenhos ou lettering (letras desenhadas com traços intencionais, que remetem a uma ideia, característica, estética, etc). O uso desses elementos gráficos possui forte potencial na associação livre, criando conexões através de símbolos explícitos ou implícitos, que fazem sentido para o estudante. Pensando num exemplo, ao trazer a ramificação “virtude” num mapa mental com o tema “felicidade”, o estudante pode desenhar a balança como símbolo de justiça.

Os elementos gráficos podem, também, compor todo um mapa mental, ou ser o tema central, ao invés de uma palavra. É importante incentivar o estudante a estimular sua criatividade, tanto na percepção da associação, como em explorar graficamente o mapa mental e produzir seus símbolos, desenhos e/ou letterings.

Figura 23; página 7 do Guia Metodológico.

06

Passo a passo

Tema



Escolha do tema, que deve vir no centro da folha. Ele pode ser resumido em uma palavra ou pouco mais. Também pode ser substituído por um desenho ou símbolo.

Ramificações



Criação de setas ou linhas curvas que criarão as interligações entre ideias e associações livres. O mapa mental pode ser desenvolvido em algumas ramificações principais, que se desdobram.

Associações



Conexões criadas entre o conteúdo formal estudado nas aulas de Filosofia com a experiências e repertórios do próprio estudante, formando uma teia de ideias.

Símbolos



O uso da criatividade é parte importante do mapa mental. É importante que o estudante seja estimulado a utilizar símbolos, desenhos e lettering para aprimorar a capacidade associativa de ideias.

Figura 24; página 8 do Guia Metodológico.

07

Aplicando o mapa mental nas aulas de Filosofia

O mapa mental pode ser uma importante ferramenta no processo de ensino e aprendizagem em Filosofia. A maneira como será proposto e utilizado dependerá dos objetivos do professor. O mapa mental pode, também, ser incentivado como um mecanismo de estudo pessoal do estudante, cabendo ao professor auxiliar na apresentação da ferramenta e como o estudante pode utilizá-lo.

Para finalidades avaliativas, sugere-se que o professor consiga analisar a capacidade de criar associações livres feitas pelo estudante. As regras aqui apresentadas sobre como fazer um mapa mental são um guia para a efetividade do mesmo, porém, não devem ser vistas como um limitador pragmático. Cabe ao professor auxiliar os estudantes e instruí-los na capacidade analítica, criativa e associativa, já que esses são os objetivos propostos do uso do mapa mental no ensino de Filosofia.

Figura 25; página 9 do Guia Metodológico.

08

Aplicando o mapa mental nas aulas de Filosofia

Algumas experiências didáticas possíveis com o mapa mental são:

- elaboração individual;
- elaboração em grupos;
- elaboração coletiva, da turma;
- elaboração do professor e utilização como recurso pedagógico para as aulas

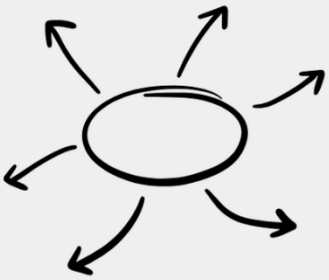
O mapa mental pode ser feito à mão, mas há também alguns sites e aplicativos que apresentam templates e ferramentas para a criação de um mapa mental digital. Alguns deles são:

- Mind Meister
- Coogle
- Canva
- GoConqr

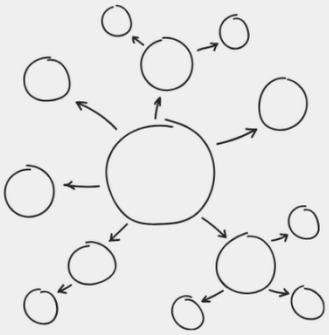
Figura 25; página 10 do Guia Metodológico.

09

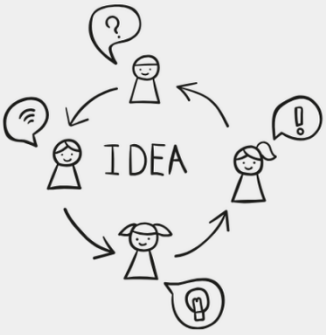
Exemplos - organização visual



Exemplo de mapa mental simples, com o tema no centro e ramificações.



Exemplo de mapa mental com um tema central, ramificações e subramificações.



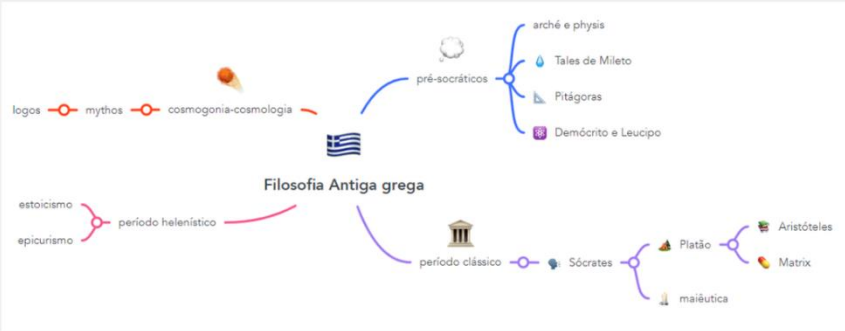
Exemplo de mapa mental com tema central e ramificações circulares, fazendo uso, em maioria, de desenhos e símbolos.

Figura 26; página 11 do Guia Metodológico.

10

Exemplo

Mapa sobre Filosofia Antiga grega



O mapa mental acima foi feito pela autora do guia metodológico e da pesquisa no site MindMeister, utilizando a versão gratuita da plataforma.

É possível identificar os pontos mencionados no guia. O mapa não está completo, essa versão tem como finalidade exemplificar, em linhas gerais, a proposta apresentada sobre o uso de mapas mentais no ensino de Filosofia. Vale ressaltar que o mapa feito pelo professor pode funcionar, também, como um material didático de estudos para os estudantes.

Figura 27; página 12 do Guia Metodológico.

11

Exemplo

Mapa sobre Filosofia Antiga grega



Percebe-se no mapa os seguintes pontos:

1. tema central (Filosofia Antiga);
2. ramificações principais (cosmogonia - cosmologia, pré-socráticos, período clássico e período helenístico, este último numerado como exemplo);
3. conteúdo formal de aula nas subramificações e palavras-chave (como o conceito de 'mythos', por exemplo);
4. uso de emojis como símbolo de ideias (o emoji de vela para simbolizar o 'dar a luz' ao conhecimento na maiêutica socrática);
5. associação de ideias (como a suramificação "Matrix" e o emoji da pílula, associando a ideia do filme com a alegoria da caverna de Platão).

Figura 28; página 13 do Guia Metodológico.

12

Conclusão

A partir da proposta apresentada, espera-se que o(a) professor(a) de Filosofia possa utilizar o guia metodológico como um material para a elaboração de suas aulas. O objetivo de apresentar o mapa mental como uma possibilidade didática para o ensino de Filosofia é ampliar as formas de se compreender o processo de ensino de aprendizagem. Espera-se que o mapa mental possa ser um importante conector de ideias, sobretudo entre os conceitos apreendidos nas aulas e as associações livres feitas pelo estudante.

O mapa mental, pode, também, ser um importante fomento ao desenvolvimento criativo e crítico da) estudante, um estímulo de autoestima, para que ele(a) seja autor de seu próprio mapa e se sinta elaborador de suas ideias. No caso de uma atividade de mapeamento em grupo, pode-se esperar um estímulo a socialização de ideias e construções coletivas.

Este guia buscou sistematizar a elaboração do mapa mental, visando o melhor aproveitamento possível da proposta. Cada professor(a) deve utilizá-lo conhecendo sua realidade escolar, fazendo as adaptações necessárias ao seu contexto e objetivos pedagógicos. A proposta segue em aberto para partilha de ideias e sugestões.

Figura 30; página 14 do Guia Metodológico.

13

Referências bibliográficas

Buzan, T. (2019). Dominando a Técnica dos Mapas Mentais. São Paulo: Cultrix.

Buzan, T., & Buzan, B. (1994). The Mind Map Book. London: Plume.

Gallo, S. (2012). Metodologia do ensino de Filosofia. Campinas: Papirus.

Guattari, F., & Deleuze, G. (2010). O Que É A Filosofia? São Paulo: Editora 34.

Jones, B. D., Ruff, C., Snyder, J. D., Petrich, B., & Koonce, C. (2012). The Effects of Mind Mapping Activities on Students Motivation. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, pp. 1-21.

Kozel, Salete. (2018). Mapas Mentais Dialogismo e Representações. Curitiba: Appris Editora.

Figura 31; página 15 do Guia Metodológico.