


## A escrita de um diário como avaliação no ensino de Filosofia

Writing a diary as an assessment in Philosophy teaching

Vitor Hugo de Rosa 

Faculdade de Educação - USP, São Paulo, SP, Brasil.  
vitor.hugo.rosa@usp.br

Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio 

Faculdade de Educação - USP, São Paulo, SP, Brasil.  
hipias@usp.br

Daniel Sposito Coelho 

Faculdade de Filosofia USP, São Paulo, SP, Brasil.  
spositocoelho@gmail.com

Recebido em 20 de dezembro de 2024

Aprovado em 08 de abril de 2025

Publicado em 17 de abril de 2025

### RESUMO

O artigo apresenta uma experiência avaliativa desenvolvida nas disciplinas "Filosofia da Educação" e "Introdução aos Estudos da Educação - Enfoque Filosófico" da Faculdade de Educação da USP entre 2018 e 2019. O objetivo foi verificar o potencial pedagógico da escrita reflexiva cotidiana, em forma de um diário pessoal, como instrumento de avaliação no ensino de Filosofia. A metodologia consistiu na adoção do que chamamos de "Diário Mental", obrigatoriamente escrito à mão pelos estudantes, sempre em primeira pessoa, como registro de reflexões pessoais relacionadas aos conteúdos das aulas. Os resultados sugerem que a prática favorece a reflexão autônoma, ainda que apresente desafios logísticos. As justificativas teóricas se ancoram na tradição da Filosofia como modo de vida, a partir do conceito de "exercícios espirituais" proposto por Pierre Hadot, que fundamenta a proposta do diário como forma de iniciação filosófica.

**Palavras-chave:** Filosofia; ensino; exercícios espirituais; escrita.

### ABSTRACT

This article presents an evaluation experience developed in the courses "Philosophy of Education" and

"Introduction to Education Studies - Philosophical Approach" at the USP School of Education between 2018 and 2019. The objective was to verify the pedagogical potential of daily reflective writing, in the form of a personal diary, as an evaluation tool in the teaching of Philosophy. The methodology consisted of adopting what we call as "Mental Diary", which must be written by hand by students, always in the first person, as a record of personal reflections related to the contents of the classes. The results suggest that the practice favors autonomous reflection, even though it presents logistical challenges. The theoretical justifications are anchored in the tradition of Philosophy as a way of life, based on the concept of "spiritual exercises" proposed by Pierre Hadot, which underpins the proposal of the diary as a form of philosophical initiation.

**Keywords:** Philosophy; teaching; spiritual exercises; writing.

## 1. INTRODUÇÃO: Apresentação da proposta

No segundo semestre de 2018 e durante todo o ano de 2019, as disciplinas *Introdução aos estudos da Educação - Enfoque Filosófico* e *Filosofia da Educação*, dos cursos de Licenciatura e Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, foram um laboratório para a condução da experiência que passamos a narrar. O método de avaliação nestas disciplinas consistiu na escrita de um diário, por nós nomeado *Diário Mental*,<sup>1</sup> onde os alunos deveriam escrever, à mão, cotidianamente e utilizando a primeira pessoa do singular, seus pensamentos, opiniões, impressões e reações ao conteúdo estudado em sala de aula. A produção do Diário não poderia redundar na anotação de esquemas conceituais ou na

---

<sup>1</sup> Em um primeiro momento, o havíamos chamado de diário de bordo, denominação por vezes utilizada para se referir às anotações de campo e de estágio didático. No entanto, como nosso propósito não se encaixava em nada semelhante a isso, optamos por diário mental, o que, sabemos nós, pode carregar alguma estranheza, que esperamos dissipar ao longo do relato.

transcrição dos textos, aulas ou discussões do curso, mas deveria, obrigatoriamente, ter como meta o desenvolvimento de uma reflexão pessoal, com o apoio dos conteúdos trabalhados. Como não poderia deixar de sê-lo, os diários dos alunos, ainda que gozassem de total liberdade para a reflexão, também não poderiam faltar com a necessária cota de fidelidade aos autores e conceitos do programa, caso fossem citados. Uma vez que não dispúnhamos de experiência parecida no ensino de Filosofia,<sup>2</sup> a vagueza ou a falta de rigor metodológico que se pode identificar em tais critérios eram solidárias à dificuldade de definirmos, exatamente, o que buscávamos como produto final, a ser apresentado na forma de um diário. Ou seja, arriscamo-nos em uma experiência real, na qual os resultados obtidos, ao término dos períodos letivos, seriam, também eles, matéria para nossa reflexão acerca do percurso didático. Em suma, e isso foi falado aos alunos, não tínhamos certeza de como e onde queríamos chegar. Assim, o relato que descreveremos a seguir deve ser considerado, antes, um exercício exploratório, tendo em vista as potencialidades que o acompanham, a despeito de quaisquer resultados.

O projeto de experimentar tal método avaliativo surgiu como uma tentativa de extrapolar o modelo do *paper*, ou da dissertação de fim de curso, tão difundidos no meio universitário e que, por permear a formação de professores, podem ser também constatados, guardadas as proporções, no contexto do ensino de Filosofia para o

---

<sup>2</sup> Uma série de artigos e teses relatam e analisam o uso da escrita, em formato de “diários”, como ferramenta avaliativa. A título de exemplo, citamos: “diários reflexivos” no ensino de língua inglesa na E.B. (SILVA, 2014), na formação de professores de Ciências (PALCHAL, 2013), de graduandos em Letras (MIRANDA, FELICE, 2012) e na formação continuada de educadores (AFONSO DE ANDRÉ; PONTIN, 1998); “diários de bordo” no desenvolvimento da alfabetização científica com alunos da E.B. (MELO DE OLIVEIRA, GEREVINI, STROHSCHOEN, 2017) ou no ensino de Artes Cênicas (VOLPATO, 2017); “diários de aprendizagem” no ensino de Sociologia no Ensino Médio (RONCON, 2017); “diários de leitura” na Educação de Jovens e Adultos (BUZZO, 2003) (GOMES 2018), e no ensino de língua francesa (LOUSADA, TONELLI, DIAS, 2018). No ensino de Filosofia, ao menos pelo que pudemos averiguar, estes procedimentos não têm sido muito explorados, especialmente em nível superior.

Ensino Médio, conforme demonstra o estudo etnográfico de Marçal e Tomazetti, conduzido em escolas públicas de Santa Maria, Rio Grande do Sul, entre os anos de 2008-2009 (MARÇAL, TOMAZETTI, 2011, p. 104). Sentimos a necessidade dessa variação especialmente por considerarmos que o alunado presente em ambas as disciplinas, advindo de diversas e distintas Licenciaturas e do curso de Pedagogia, não era um público “especializado”, leia-se, não eram estudantes do curso de graduação em Filosofia. Diversos deles haviam lido muito pouco ou mesmo nenhuma obra dos clássicos da História da Filosofia, ou, ainda, sequer possuíam o hábito da leitura de textos de humanidades. Ou seja, em grande medida, o público dessas disciplinas, especialmente se levarmos em conta os recém-egressos, assemelhava-se ao público do Ensino Médio. Consequentemente, a Filosofia não podia permanecer única e exclusivamente atrelada aos procedimentos de ensino e avaliação à moda francesa-estruturalista, em que o estudo é sinônimo de análise de textos e apreensão dos pensamentos exercitados pelos filósofos.<sup>3</sup> A Filosofia, seu ensino e avaliação precisavam se revestir de uma outra figura e valer-se de outros métodos.

Nesse contexto, a tarefa da escrita reflexiva diária seria uma tentativa de alterar o modo como o alunado costuma se colocar diante dos saberes e da experiência do aprendizado, na expectativa de que essa prática cotidiana ativasse pensamentos e reflexões em cada um, assimilando-se à rotina de suas vidas. Nossa avaliação não era, portanto, um expediente de checagem da apropriação de determinados conteúdos pelos alunos, mas uma tentativa de observação de atitudes intelectuais, visto que, acreditávamos, poderia propiciar ao professor dados sobre os quais o processo didático pudesse ser verificado e reformulado, se necessário. Em outras palavras, além da bibliografia, conceitos e ideias de autores ilustres, os trabalhos

---

<sup>3</sup> Este assunto está desenvolvido no tópico 3, a seguir.

realizados durante as disciplinas buscavam provocar um certo modo de dialogar, investigar, avaliar e refletir sobre Educação. Não havia a pretensão de transmitir a verdade sobre o fato educativo, sobre as condições e possibilidades da aprendizagem, sobre as dinâmicas de ensino, sobre as finalidades axiológicas da Educação. Havia, não obstante, a pretensão de suscitar uma inquietação intelectual, isto é, pretendia-se levar os estudantes a pensar por si mesmos, rigorosamente, os problemas que giram em torno da Educação, como seus valores, fins e fundamentos.

Ora, mas seria possível movimentar o pensamento alheio? Ensinar um modo de pensar, ou, antes, uma experiência de reflexão? John Dewey (TEIXEIRA, 1980) já indicava que uma experiência refletida é o tipo de experiência que compete à educação. A experiência educativa seria aquela que acontece para nós e de que somos conscientes enquanto acontece, aquilo sobre o que podemos nos debruçar e diante do que podemos nos colocar como presentes, capazes de discernir um antes e um depois e, neste intervalo, distinguir uma mudança, um acontecimento. Nesse sentido, aprende-se na medida em que se é capaz de refletir metodicamente sobre uma experiência, acolhendo-a, examinando-a. Esse tipo de movimento é, então, condição da aprendizagem, mas não pode ser objeto de uma transmissão por meio de palavras, de uma comunicação. Não podemos ensiná-lo, pois ele opera desde o outro polo da relação pedagógica, aquele misterioso terreno cercado em que jamais podemos penetrar propriamente, o processo singular pelo qual cada um é capaz de assimilar à sua maneira determinado saber, relacionar-se com seus signos, dotá-lo de significado para si, fazendo assim com que uma nova experiência se integre ao sistema das outras experiências em sua memória.

Além de não ser possível ensinar um movimento reflexivo, outras questões estão presentes e precisam ser consideradas quando se pretende que uma experiência refletida ocorra, isto é, que algo realmente aconteça com o outro, espante-



o e o instigue a pensar por si mesmo. Em seu texto *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*, Jorge Larossa Bondía (2002) apresenta uma amostra de razões que compõem a “lógica de destruição generalizada da experiência” presente na modernidade tardia. As quatro razões seriam todas agrupadas sob a rubrica do excesso: há um excesso de informações, de opiniões, de velocidade e de trabalho, que culminam na desabilitação da possibilidade de uma experiência refletida. Em contrapartida, as condições desta experiência seriam: o gesto de interrupção, o “parar para pensar, olhar e sentir”, que corresponde a *epoché* ou à suspensão momentânea do juízo, da vontade, da automação; e o cultivo da atenção, do encontro, da delicadeza, da meditação, do demorar-se nos pensamentos e sensações, ou seja, da ruminação.

Cientes dessas dificuldades, o modo como buscamos conceituar a Filosofia, para sua apresentação a uma classe de alunos pouco ou nada familiarizados com ela, e não tendo em seu horizonte a perspectiva de uma formação especializada na área, foi retomar o ponto em que encontramos a prática filosófica como atividade nascente. Isto é, fomos buscar a Filosofia como *atividade* da dúvida radical, de proposição de hipóteses, de argumentação, de investigação e de tentativa de compreensão. Tendo em mente os primórdios da constituição da literatura filosófica, percebemos ser preciso ultrapassar a interpretação de textos, visto que, embora se trate de uma rede que se autorreferencia, estes permanecem como o registro de problemas enfrentados por outras pessoas, para além (melhor talvez fosse dizer para aquém) de qualquer expressão escrita. Lembremos, por exemplo, das *Meditações* de Marco Aurélio, do *Diário* de Valafrido Estrabão, dos *Ensaio*s de Montaigne, onde podemos ler reflexões acerca da vida cotidiana, gravadas por escrito, respectivamente, nos séculos II, IX e XVI. Com a tarefa da escrita reflexiva, nosso Diário Mental simbolizaria o exercício de registro daqueles momentos que antecedem as obras clássicas e definem a prática

filosófica. Tendo sido elaborada pelo próprio aluno por meio da escrita contínua e maturada, a experiência do acompanhamento das aulas, da participação nas discussões e da leitura dos textos poderia, tal fora nossa hipótese, incorporar-se à vida do aluno de modo mais íntimo e significativo, levando em conta as singularidades de seu particular modo de vida e pensamento.

Em outras palavras, consideramos importante explorar a distinção entre a atividade filosófica e os textos que compõem o legado da Filosofia. A atividade filosófica, da maneira como foi entendida por Pierre Hadot (1999) ao tratar da filosofia antiga, envolve práticas que constituem o sujeito ao envolvê-lo naquilo que o autor chamou de “exercícios espirituais”. Estes exercícios não se resumem ao pensamento sobre algum tema dito filosófico, mas incluem a escrita de si, a vigilância dos pensamentos, a preparação para a morte, a atenção ao presente e o exame de consciência. Se tomarmos a escrita do diário como uma prática de subjetivação — e não apenas como registro —, é possível vê-la como uma atualização modesta, mas significativa, dessa tradição “ascética”. Ao escrever sobre o que pensa, sente e compreende, e sobre o que pensa acerca daquilo que pensa, o aluno está também se exercitando na tarefa de constituir-se como sujeito. A proposta dos Diários, portanto, expande a ideia de avaliação: trata-se de uma tentativa de favorecer um modo de vida filosófico.

Pois bem, para compreendermos os contornos dessa proposta avaliativa, achamos importante apresentar de que modo o ensino de Filosofia se institucionalizou em nosso ambiente universitário. Mesmo que a experiência não tenha acontecido, especificamente, com estudantes de graduação em Filosofia, mas com alunos de Pedagogia e outras licenciaturas, consideramos que a influência do modelo predominante de formação em Filosofia impacta significativamente as concepções de ensino de Filosofia e os tipos de avaliação praticados mesmo fora do curso específico.

Desse modo, antes de apresentarmos os trabalhos produzidos pelos estudantes, faremos uma rápida incursão nos terrenos da avaliação escolar e do ensino de Filosofia. Apresentaremos brevemente a tradição da chamada leitura estruturalista francesa, fortemente presente na graduação em Filosofia da USP, não com o intuito de negar sua relevância, mas de situar os limites que ela impõe quando se trata de favorecer práticas pedagógicas voltadas para questões que ultrapassam a interpretação de textos. Por fim, a partir de uma comparação com nossa pretensão de praticar uma atividade filosófica, evidenciaremos que, no limite, ambas as propostas objetivam, por meio diferentes, levar os estudantes a pensar por si mesmos, a despeito de quaisquer dicotomias aparentes.

## 2. AVALIAÇÃO ESCOLAR E ENSINO DE FILOSOFIA

Como tantos outros assuntos, a avaliação escolar não é objeto de consenso. Há quem defenda propostas cumulativas, baseadas em critérios de aprendizagem estabelecidos por uma norma externa, como a mensuração da correspondência entre os conteúdos que o aluno deveria saber e os que ele mostra saber, em determinado ponto do processo de aprendizagem. Há quem defenda propostas processuais, pautadas na singularidade dos ritmos e modos de aprendizagem de cada um, que levariam em conta todo o processo no momento de dar valor ao progresso escolar (PERRENOUD, 1999). Há, também, quem acuse essas propostas, seja por sua relação com a manutenção da ordem e com a perpetuação da desigualdade social, pois seriam um instrumento de controle e disciplinamento fundamentado no capital cultural das elites (BOURDIEU; PASSERON, 1992), seja por incompatibilidade, como em relação ao espírito subversivo da Filosofia, que seria necessariamente subversivo



e, então, requeria um modo radicalmente distinto de se avaliar o aluno, tão distinto que constituiria, no limite, “a rejeição da própria avaliação” (MURCHO, 2014, p. 98).

Deve-se atentar, no entanto, que avaliar, ou não, é somente um ideal, uma vez que, independentemente do método, é um tanto obscuro saber se, como e o quê os alunos aprenderam, aprendem ou deixaram de fazê-lo. Eles podem colar – e isso não é nada incomum, nem muito problemático, pois assume caráter de estudo; podem acertar pelo acaso, no chute, especialmente em avaliações objetivas; podem consultar as novas tecnologias de inteligência artificial; podem se recusar a ser avaliados, omitindo deliberadamente os saberes aprendidos; podem, enfim, perceber que aprenderam muito tempo depois de terem sido avaliados, como acontece quando, de repente, lembramos de algo esquecido e compreendemos do que se tratava. Portanto, avaliar é difícil, porque não existe relação de dependência entre o ensino e a aprendizagem. Ensinar não passa da intenção de levar alguém a aprender (HIRST, 2002), cujo êxito é imprevisível, não pode ser garantido (SCHEFFLER, 1974) e, felizmente, sempre será possível, inclusive aos alunos da turma de trás (BRANDÃO, 1994).

Realizável ou não, as tentativas de avaliação da aprendizagem estão presentes no cotidiano escolar e são indissociáveis daquilo que se pretendeu ensinar e das concepções que os docentes possuem sobre a disciplina que ministram. Com efeito, vejamos o exemplo do mais difundido modelo de avaliação do ensino de Filosofia no Brasil, aquele que acontece no curso da Universidade de São Paulo e advém da tradição estruturalista francesa.

### 3. FILOSOFIA COMO HISTÓRIA

Enfim, quando dizemos que a filosofia deve repousar sobre o conhecimento da história, é necessário que nos entendamos. A história não é uma recapitulação de doutrinas, uma espécie de lista de nomes ilustres aos quais se distribuiria, segundo uma justiça universitária, o elogio ou a censura. A história da filosofia consiste na retomada de contato, na comunhão com os grandes espíritos do passado. Platão, Santo Tomás de Aquino, Descartes, Espinosa ainda são vivos nos seus textos. Causa surpresa, e até indignação, observar como quase em toda a parte se ensina filosofia, sem que se leiam os filósofos. Este erro prestar-se-ia a desenvolvimentos que justificariam toda uma série de outros artigos. É certo que a filosofia se trai a si mesma quando negligencia aqueles que efetivamente a representaram. Não se pode todavia imaginar proveito maior do que aquele que nos dá o contato, que nos dá a familiaridade e, logo, a afinidade com as inteligências do passado. (MAUGÜÉ, 1954, p. 228 e 229)

Em nosso país, a organização da Filosofia enquanto disciplina acadêmica coube, principalmente, a um grupo de jovens professores franceses, como Roger Bastide, Fernand Braudel, Lévi-Strauss, Jean Maugüé, e ocorreu após a formação do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo, nos anos 1930. Fortemente marcada pelo estudo rigoroso dos clássicos da História da Filosofia, a proposta pedagógica oriunda da academia francesa estabeleceu os parâmetros iniciais para o ensino de Filosofia a nível superior. O professor Maugüé, encarregado dos cursos de Filosofia entre 1935 e 1944, afirmava, peremptoriamente: “A História da Filosofia deve ter, no Brasil, um lugar primordial. Ela pode ser ensinada, seguindo métodos rigorosos e perfeitamente modernos. Não há vida presente sem o conhecimento da vida passada.” (MAUGÜÉ, 1954, p. 234).

Nos anos 1960, tal tradição, sob a influência de Martial Gueroult e Victor Goldschmidt, fortaleceu-se principalmente com base no método estrutural de leitura dos textos clássicos. Segundo Paulo Arantes (1994), o que importava no Departamento Francês de Ultramar era, sobretudo, o “tempo lógico” do texto, a movimentação interna do sistema, sem muita referência ao mundo e à história para além da obra.

Embora de certo modo preocupadas com a realidade nacional, as primeiras gerações brasileiras formadas sob a ótica da leitura estruturalista, como, entre outros, João Cruz Costa, Gilda de Mello e Souza, Bento Prado Júnior, Oswaldo Porchat Pereira, mantiveram o rigor metodológico como princípio basilar do estudo da Filosofia. Como a maior parte das publicações da área apresentava deficiências, a ideia era salvar a interpretação dos sistemas filosóficos das frequentes distorções das análises, pretensamente críticas, que partem dos dogmas daqueles que interpretam. Para tanto, o atendimento às regras de um método traria objetividade às análises da área:

Objetividade que consiste na reconstituição explícita do movimento do pensamento do autor, refazendo seus mesmos caminhos de argumentação e descoberta, segundo seus diversos níveis, respeitando todas as suas articulações estruturais, *reescrevendo*, por assim dizer, *segundo a ordem das razões, a sua obra*, sem nada ajuntar, entretanto, que o filósofo não pudesse e devesse assumir explicitamente como *seu*. E sem esquecer um só instante que “as asserções de um sistema não podem ter por causas, ao mesmo tempo próximas e adequadas, senão razões, e razões conhecidas do filósofo e alegadas por ele.” (PEREIRA, 1970, p. 7)

Ou seja, nesta tradição, ensino de Filosofia é sinônimo de ensino de História da Filosofia. A História da Filosofia, das obras consideradas clássicas, escritas pelos autores que se tornaram paradigmas na disciplina. Estudar Filosofia seria, portanto, ler, e tentar compreender, os percursos argumentativos fixados nos livros, pois, como queria o professor Maugüé (1954, p. 233-234): “2) A personalidade do estudante forma-se na atenção dada às lições, sobretudo na reflexão, e mais ainda, pela leitura, lenta, contínua e meditada. 3) A leitura deve ser uma regra de vida para o estudante. [...] A filosofia começa com o conhecimento dos clássicos.”.

Como material para avaliação, os trabalhos dos alunos giram em torno da apresentação de seminários, em grupos, e, individualmente, da redação de dissertações monográficas. Em ambos os casos, o resultado é uma explanação

acerca de um capítulo da História da Filosofia, por meio da reunião de um ou mais comentadores consagrados, de paráfrases e de excertos do filósofo, das preleções do mestre em sala de aula. Aliás, deve-se evitar qualquer posicionamento em relação aos textos, tendo em vista “[...] um perigo fundamental que espreita sempre o intérprete: o de assumir uma posição polêmica em face da obra – a melhor maneira de não compreendê-la.” (PEREIRA, 1970, p. 8). Por conseguinte, a avaliação é ocasião de verificação da aprendizagem dos problemas e das teses centrais de determinado texto, após os alunos terem demonstrado que sabem refazer a argumentação, segundo as regras do próprio sistema, e conforme a ordem das razões estabelecida pelo filósofo em questão.

Se, por um lado, esta síntese sumária leva à conclusão de que o objetivo do ensino da Filosofia como História estaria limitado à análise e à compreensão de obras consideradas clássicas, por outro, é preciso ressaltar que o que está em jogo na interpretação textual é uma relação entre a apropriação de ideias e a tomada de atitudes. O ensino do saber tem a pretensão de ensinar a fazer: “O que é necessário é suscitar, avivar no estudante, o senso da reflexão e das ideias gerais: em suma, criar o discernimento.” (MAUGÜÉ, 1954, p. 231). Contida na tese platônica da necessidade de conhecer o bem para agir bem, a relação entre Filosofia e Política permanece nas palavras do professor João Cruz Costa (1975, p.91): “Evidentemente, a filosofia conduz a política.”. Enfim, o relato de Antônio Cândido sobre o seu saudoso professor Maugüé confirma o compromisso do ensino da História da Filosofia com uma certa postura diante de problemas a serem enfrentados no cotidiano, isto é, o método estrutural pretende, por meio do conhecimento, influenciar o modo de vida dos leitores:

Como professor era cintilante. Talvez a sua informação fosse menos sólida que a de outros colegas franceses, mas ele sabia transformá-la em fonte de

inspiração para muitos estudantes. Percebendo provavelmente que não poderia exigir de nós o que se exigia de um estudante francês, procurou ajustar o ensino à situação local. Dizia, por exemplo: 'Quero que a filosofia lhes sirva para ler melhor o jornal, analisar melhor a política, compreender melhor o seu semelhante, entender melhor a literatura e o cinema.' Com estas ideias, se não formou filósofos, influenciou a vida intelectual de seus alunos. (CÂNDIDO, 2007, p. 9)

Contudo, a aparente ligação direta entre saberes e atitudes merece atenção: quando aquele que lê colocará em prática o que estudou? E mais, quando se considerará apto para agir? Como o conhecimento dos clássicos nunca estará completo, não se pode desprezar o risco de postergar ao infinito aquilo que urge viver, ou de ficar doido, "[...] a exemplo de D. Quixote, que, de tanto ler os romances de cavalaria, acreditou ser, ele próprio, um 'cavaleiro andante', como os personagens dos romances, e passou o resto de sua vida, junto com seu fiel escudeiro, em busca de aventuras, a lutar contra inimigos imaginários e moinhos de vento. (DOMINGUES, 1996, p. 138)

Dito de outro modo, algumas teses do método estrutural precisam ser matizadas. Por exemplo, não é verdade que "não há vida presente sem o conhecimento da vida passada", já que a grande maioria de todos nós não o possui, e vive, talvez não da melhor maneira, mas vive. Não existe preparação para a vida. É vivendo que se aprende a viver. Não é verdade, também, que "A filosofia começa com o conhecimento dos clássicos", pois os primeiros filósofos não tinham os clássicos da História da Filosofia à sua disposição para fazer Filosofia. Eles aprenderam na prática, com o uso da razão, diálogo, argumentação – "E tudo isso sobre problemas e questões que diziam respeito às preocupações efetivas dos homens de então." (PEREIRA, 1999, p. 138), como o movimento dos astros e os modos de vida na cidade. Aqui, destaca-se a relação de precedência da vontade em relação à



inteligência (RANCIÈRE, 2002), uma vez que, sem ensino, aprenderam, e fizeram, ou melhor, fizeram, e aprenderam.

Portanto, como a compreensão de ideias não parece suficiente para a realização de uma ação, as pretensões de ensinar a saber e a fazer demandam métodos diferentes. No caso da Filosofia, essa distinção é problematizada pelo professor Oswaldo Porchat, em seu *Discurso* proferido em 1998. A despeito da eficácia da leitura estruturalista para a apreensão de um sistema filosófico, ele questiona se esta seria também a melhor maneira de preparar alguém para a prática da Filosofia: “Não estará o *método* esterilizando a *reflexão*?” (Idem, p. 134). E sua resposta evidencia que não se ensina a fazer Filosofia como se ensina a saber Filosofia. Para saber, é obrigatório ler e estudar, metodicamente. Contudo, para fazer, é preciso mais que estudar, porque “*Ensinar a Filosofar exige que se filosofe também*. Que se tenha a coragem de pensar por conta própria, de propor ideias, de tomar posições, de fazer críticas e de recebê-las. Exige que nos exponhamos publicamente, oralmente e por escrito.” (Idem, p. 139, grifos do autor). Para fazer, é obrigatório arriscar, mesmo que não se saiba o que se faz, e a despeito de quaisquer referências. Esta é a situação que acreditamos identificar nos precursores dessa prática chamada Filosofia.

#### 4. FILOSOFIA COMO ATIVIDADE

A ideia de que fazer Filosofia é, antes de tudo, produzir um texto, a partir de determinados critérios, obedecendo a determinados padrões e expectativas, é uma ideia recente, que não fazia parte do modo como os antigos pensavam a Filosofia. A atividade filosófica nasce em meio a relação conflituosa entre a tradição da sabedoria oral e as possibilidades da nova tecnologia nascente: a arte da escrita. O mundo dos

sábios é um mundo sem escrita. Sócrates, para dizer apenas um nome, nada escreveu. E isso não devido a qualquer displicência em transmitir seu saber, mas simplesmente porque a escrita não era entendida como forma válida de se *fazer* Filosofia. Dessa compreensão para a nossa, em que o *paper* (ou o tratado, mas não o diálogo) surge como demonstração por excelência do trabalho filosófico, um longo caminho foi percorrido.

No início do que podemos chamar de tradição literária da Filosofia, encontramos os textos funcionando como partes, nem de longe as mais importantes, da atividade filosófica, que era pensada como *um certo modo de vida*.<sup>4</sup> Ainda que essa caracterização pareça se encaixar perfeitamente nas chamadas escolas helenísticas: estoicismo, epicurismo, ceticismo, a ideia de Filosofia como determinada maneira de viver pode ser observada em momentos preliminares. Os pitagóricos, por exemplo, que antecedem em muito o período posterior às conquistas de Alexandre, estabeleceram regras de conduta e preocupações teóricas fortemente entrelaçadas. Ser um pitagórico implicava agir de certa forma, viver de maneira diferente daquela em que viviam os outros homens. O mesmo, sem dúvida, se aplicava ao que propunham aqueles chamados de pré-socráticos. Heráclito de Éfeso deposita seu livro no templo de Ártemis, conforme nos diz a tradição, com a confiança de ter colocado ali qualquer coisa de suma importância para a compreensão do mundo, no qual o ser humano também está incluído: saber como o cosmo funciona e saber como o homem deve viver.

Platão, quem, de fato, inventa a Filosofia, e determina a direção dessa tradição literária a qual seu nome ficou intrinsecamente ligado, também propõe um modo de

---

<sup>4</sup> A obra de Pierre Hadot é incontornável quando tratamos desse tema. Basta, para nossos propósitos, citarmos *O que é a Filosofia Antiga* (1999) e *Exercícios Espirituais e Filosofia Antiga* (2014).

vida. Uma vida sem exame não é vida humana, disse o Sócrates que conhecemos por meio de seus diálogos. Esse não esmorecer na investigação, essa vontade de conhecer tão típica do movimento socrático (por mais que tal anseio pelo saber acabe às vezes em aporias desconcertantes), exige certa maneira de viver. Sócrates – o de Platão – é o modelo, por antonomásia, da vida filosófica. Temos, ali, na descrição daquele filósofo morto em 339 a.C., a descrição de todo filósofo. No helenismo, os cínicos, em especial, herdaram os traços físicos de certo socratismo (o manto simples, a barba), e mais tais traços não estarão ausentes do modo de ser e parecer dos filósofos (ou seja, dos adeptos e seguidores) das outras escolas. Poderíamos continuar com os exemplos, mas não há necessidade. Importante, para nosso propósito, é notar qual a função dos textos, da produção de textos no cenário da Filosofia antiga, pois acreditamos encontrar ali um fundamento para nossa proposta didática.

A Filosofia que encontramos nos diálogos, nos tratados e nos aforismos da antiguidade representa uma *parte* da atividade filosófica. Aquela parte que pode ser colocada, bem ou mal, na forma escrita. A condenação feita por Platão no Fedro ou na Carta VII não nos deve confundir: Platão condena a ideia de autonomia da escrita, a pretensão de tudo poder ser feito pela escrita, acerca “daquilo que importa”, “do que há de mais importante” (Carta VII, 341b-c), mas não pode condenar, por óbvio, o ato mesmo de escrever, sendo que, afinal, escreve. Em suma, o caráter dependente da escrita em relação ao ato filosófico é necessário. Mesmo compreendida como disciplina acadêmica, a Filosofia não deixa de ser uma exigência acerca da vida.

Tal exigência nos fez buscar inspiração na proposta de Pierre Hadot, que resgata a prática filosófica antiga como exercício espiritual. Para o autor, a Filosofia, ao menos naquela época, não se resumia a um discurso ou sistema conceitual, mas dizia respeito a práticas que conduziam o sujeito a uma transformação de si, por

exemplo: a meditação filosófica, o exame de consciência, o cultivo da atenção, a contemplação da finitude, a moderação dos afetos e a escrita como forma de ruminação (HADOT, 2014). Ainda que não tenhamos proposto um programa sistemático de exercícios espirituais, acreditamos que a prática da escrita cotidiana e introspectiva revela, em seu âmbito experimental, uma dimensão formativa compatível com os objetivos apontados por Hadot. O Diário Mental foi concebido, assim, como uma forma adaptada - e mitigada - desses exercícios, na qual o estudante se relaciona com os textos e temas filosóficos a partir de um ponto de vista interiorizado e pessoal.

## 5. DIÁRIO MENTAL: UMA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA

São evidentemente esses tratados sistemáticos ou esses comentários eruditos que atraem, muito legitimamente, a atenção do historiador da filosofia: por exemplo, o *Tratado sobre os Príncipes* de Orígenes, os *Elementos de Teologia* de Proclo. O estudo do movimento do pensamento nesses grandes textos deve ser uma das tarefas principais da reflexão sobre o fenômeno da filosofia. (HADOT, 2014, p. 248, grifos do autor)

Neste ponto, começamos a tratar dos trabalhos dos alunos. Dada a extensão dos comentários anteriores, que não imaginávamos inicialmente, dividiremos a apresentação em dois momentos: primeiro, retomaremos como chegamos à nossa proposta avaliativa; em seguida, discutiremos o modo como “avaliamos” os textos, o cumprimento do objetivo visado e algumas dificuldades que enfrentamos, junto à reprodução de uma pequena mostra dos Diários.

É importante ressaltar que os critérios de avaliação buscaram identificar o que chamamos de indícios de atitude filosófica, compreendida como a capacidade de problematizar, articular noções e conceitos e refletir sobre as experiências. Não se tratava, portanto, de julgar a correção de ideias ou o domínio técnico de conteúdos, mas de reconhecer a presença de um movimento de pensamento próprio — ainda que incipiente — e de sua articulação com os textos estudados. Quer dizer, a proposta girou em torno da definição operatória de “reflexão” filosófica como o exercício de pensar com conceitos, de interrogar o estabelecido, de buscar e construir argumentos, mesmo em linguagem pessoal, mas não restrito à manifestação espontânea de sentimentos ou opiniões.

Uma vez que não estávamos no contexto de um curso de graduação em Filosofia, as questões que motivaram nossa experiência foram: seria possível ensinar a prática filosófica? Como avaliar a aprendizagem em relação a esta pretensão? Ora, se a atenção do historiador da Filosofia, acerca do fenômeno Filosofia, recai sobre o movimento do pensamento dos filósofos registrado em seus grandes textos, uma resposta razoável parece direcionar a atenção do professor de Filosofia ao movimento do pensamento dos alunos, que também pode ser gravado na forma escrita. Assim, a ideia dos *Diários Mentais* surgiu como um meio de materialização da reflexão pessoal, elaborada junto ao estudo dos clássicos da História da Filosofia. Para fazer justiça ao professor Maugüé, consideramos a importância da escrita em primeira pessoa do singular tendo em mente que pensar é uma atividade inalienável. Quaisquer chances de êxito no ensino do uso da razão dependem necessariamente daquele que aprende, ou seja: “O ensino – e aqui ele escapa completamente ao professor – será, não apenas histórico, mas sobretudo pessoal e íntimo. O estudante apenas pode considerar-se no caminho da filosofia no dia, mas só no dia em que, no silêncio do



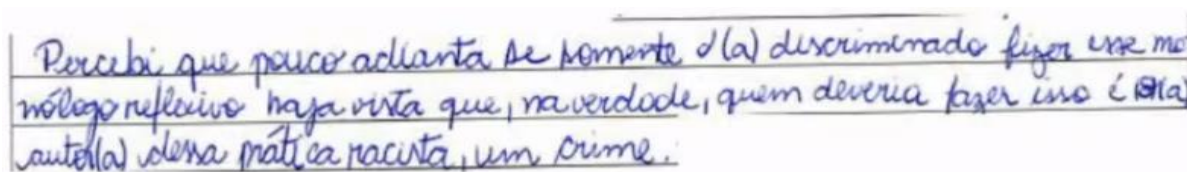
seu quarto de estudo, começa a meditar por si mesmo sobre algum trecho de um grande filósofo.” (MAUGÜÉ, 1954, p. 229).

Empiricamente, nossa experiência foi desenvolvida no âmbito do curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da USP, nas disciplinas *Filosofia da Educação e Introdução aos Estudos da Educação – enfoque filosófico*, ministradas pelos professores Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio e Juliana Oliva, durante o segundo semestre de 2018 e todo o ano de 2019. Considerando os períodos vespertino e noturno, ao todo, cerca de 360 alunos foram nossas cobaias. Entre os textos estudados, figuraram obras como *Apologia de Sócrates* (PLATÃO), *Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento?* (KANT), *Educação após Auschwitz* (ADORNO), *Por uma moral da ambiguidade* (BEAUVOIR). Para a produção dos Diários, foi explicado aos alunos que o principal critério a ser cumprido era o registro da reflexão pessoal, independentemente de citarem os textos ou não. Neste momento, ainda não tínhamos definido como se daria a avaliação do material.

Após a leitura, a forma dos textos chamou nossa atenção. Junto a citações diretas e indiretas, apresentações e explicações dos textos lidos, descrições de aulas e reproduções das falas dos professores, os Diários expunham julgamentos em relação aos textos, lembranças, desabafos, confissões, referências externas ao programa, como filmes e músicas, problematizações, questões, posicionamentos políticos, defesas da importância da educação. Assim, chegamos ao método de avaliação. Sem uma tabulação pormenorizada, encontramos dois movimentos de pensamento e extraímos cinco categorias do material. Os movimentos de pensamento foram classificados como curriculares e extracurriculares, e as categorias, divididas em: integralmente inesperado, majoritariamente inesperado, equilibrado, majoritariamente esperado e integralmente esperado. Essas qualificações foram definidas pelo uso, ou não, da bibliografia programada. Isto é, embora a reflexão

pessoal era obrigatória para a redação dos trabalhos, esperava-se, como em qualquer curso de Humanidades, que a literatura estudada aparecesse em alguns momentos. Como nenhum texto foi integralmente esperado, todos cumpriram o que foi estipulado. A seguir, reproduzimos uma pequena mostra do que tentamos comentar.<sup>5</sup> Nos trechos, podemos ver o que chamamos de movimento de pensamento extracurricular, com posicionamento, problematização, referência externa ao programa e confissão:

Figura 1. Exemplo de diário.



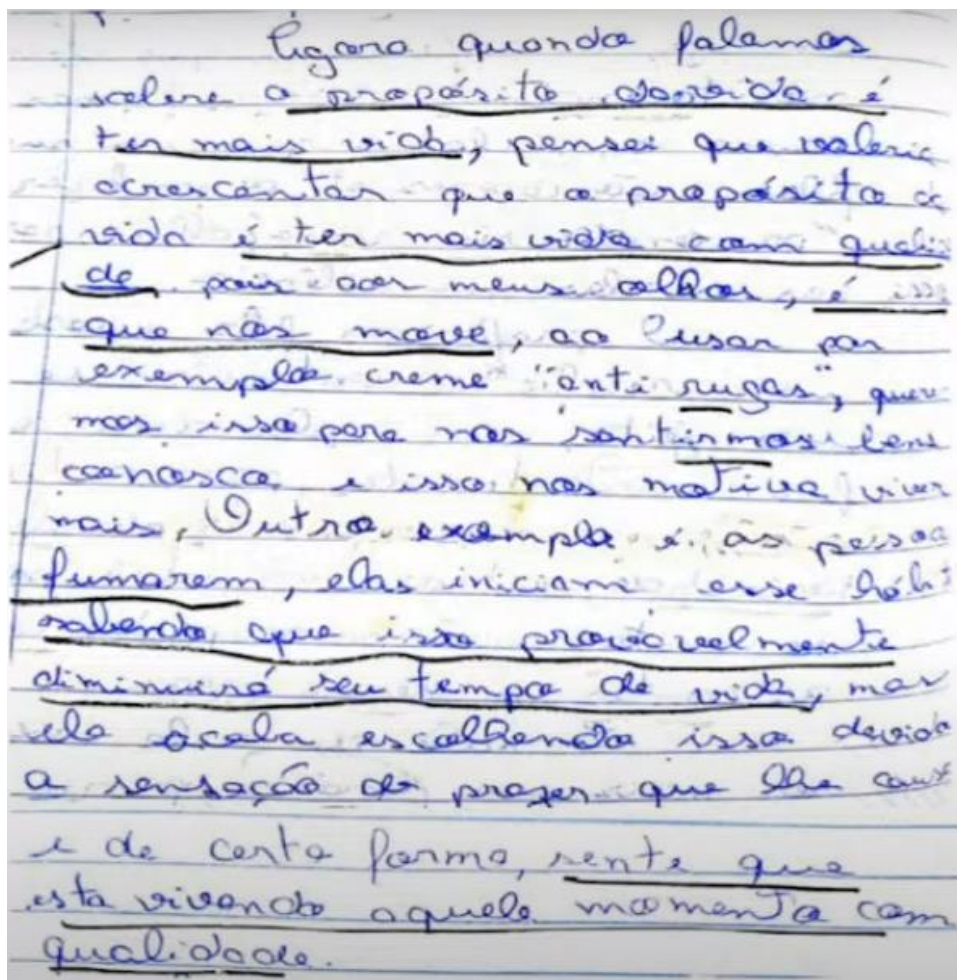
Percebi que pouco adianta se lamenta d(a) discriminado fazer esse mo-  
nólogo reflexivo haja vista que, na verdade, quem deveria fazer isso é (a)  
autêntica dona prática racista, um crime.

Fonte: Autores.

---

<sup>5</sup> Para a publicação deste artigo, pedimos autorização, por e-mail, às turmas participantes da experiência. Dezoito alunos aceitaram divulgar seus textos, cientes de que não seriam identificados.

Figura 2. Exemplo de diário.



Fonte: Autores.

Figura 3. Exemplo de diário.

Os professores costumam pensar pelos estudantes, assim como os pais pensam pelos filhos, alguns meritos querem continuar a pensar por seus esposos, é um ciclo sem fim e que continua a se repetir.

Neste momento me veio à cabeça um trecho da música Admirável criptorox, da Little's: "pense, fale, compre, beba, leia, vote, não se esqueça. Use, cuide, ouça, diga, tente, more, goste, viva", ou seja, desde muito cedo alguém pensa por nós e nos dirige coisas, e que faz com que corremos o risco de nunca sairmos dessa "miríade".

Fonte: Autores.

Figura 4. Exemplo de diário.

① Se eu não, mas muito atualizada. Por exemplo, com penetração.

- ↳ Se for penetrando, o penetrando deixa de ser cidadão (Mulher e escravo são não-cidadãos)
- ↳ Daí, o penetrando, abdica de sua condição social (igual a mulher)

- Poderia: mostrar base mística e penetração. ferrar

Admito que este conhecimento sobre essa prática educativa me causou certa ojeriza; e com isso reconheci que, talvez, dentro de mim ainda há uma moral conservadora-cristã ainda maior do que eu tinha consciência.

Fonte: Autores.



Além dos textos conterem sempre algo de inesperado, acreditamos identificar o êxito daquilo que chamamos imprecisamente de estímulo à reflexão pessoal em comentários como “Percebi que pouco adianta se somente o(a) discriminado fizer esse monólogo reflexivo”, “pensei que valeria acrescentar que o propósito da vida é ter mais vida com qualidade”, “Os professores costumam pensar pelos estudantes” e “reconheci que, talvez, dentro de mim ainda há uma moral conservadora-cristã ainda maior do que eu tinha consciência”. Isto é, acreditamos que esses trechos materializam nossa pretensão de levar os alunos a pensar por si mesmos e envolvem mais que o registro do pensamento, uma vez que guardam a coragem de divulgá-lo publicamente.

Quanto às dificuldades enfrentadas, destacamos a leitura de textos escritos à mão, a dimensão dos textos e a relação entre a quantidade de alunos e o tempo para correção e *feedback*. Como é possível perceber nos exemplos, por um lado, nem todos cumpriram integralmente o critério da escrita, o que pode demonstrar certa preferência das gerações mais jovens pelos meios digitais; por outro, as caligrafias eram complexas e não foi fácil decifrar as mensagens, ainda mais quando a dimensão do texto superou nossas expectativas. Apesar de ser algo muito positivo, alguns alunos escreveram bastante, mais de dez páginas. Contudo, não havíamos organizado o tempo para ler tanto e, principalmente, dar um retorno aos alunos, que estavam ansiosos para isso. Reservamos o último dia de aula para devolver os Diários e conversar sobre a experiência, individualmente, com cada aluno. Os alunos ficaram do lado de fora da sala – o que causou algum incômodo para as outras turmas – e nós os chamávamos. Tendo em vista a duração da aula (03h40min) e o tamanho das turmas (60 alunos), as conversas não duraram sequer cinco minutos. Aliás, no período noturno, encerramos perto das 24h. Para uma próxima oportunidade, talvez seja melhor considerar o texto digital, com algo entre cinco e dez páginas, no máximo. De



todo modo, a nosso ver, o resultado foi completamente atingido, uma vez que, se praticar Filosofia significa enfrentar problemas, pensar, argumentar e se apresentar ao debate, acreditamos ter praticado.

A experiência, cremos, aponta para questões que ainda precisam ser enfrentadas. Por exemplo, como qualificar mais sistematicamente os tipos de reflexão que emergem nos textos? Como articular a escrita do diário com outras práticas filosóficas, como o diálogo e a meditação? E, ainda, como garantir tempo e condições para que o professor possa dar retorno qualitativo aos estudantes, já que a leitura dos diários se mostrou bastante demorada? Estas perguntas permanecem abertas como desafios de uma proposta que se pretende formativa.

## CONCLUSÃO

Encerramos recapitulando nosso objetivo: divulgar uma experiência avaliativa no ensino de Filosofia. Os resultados sugerem que a proposta favorece a elaboração de textos pessoais e reflexivos. Contudo, ainda há muito a saber e a fazer para o sucesso da pretensão de levar os estudantes ao aprofundamento de atividades filosóficas. Assim, tem-se um ponto de partida para uma discussão que demanda ser aprofundada.

Inicialmente, parece fundamental reconhecer que ensinar uma certa atitude intelectual não se faz da mesma maneira que ensinar um conceito ou um conteúdo. A avaliação escolar, por sua vez, precisa estar à altura dessa diferença. Como nos diz Scheffler (1974), ensinar *que*, ensinar *a* e ensinar *como* são atos distintos e exigem métodos específicos. Nossa proposta se insere em um esforço de criar condições para que os alunos exercitem modos de pensar e formas de relação consigo, com os outros e com o saber que possam ser chamadas, ainda que minimamente, de filosóficas.

A relação entre Filosofia e subjetividade exige, também, bastante cuidado, uma vez que o estímulo à escrita pessoal e ao exame de si não pode ser confundido com confessionalismo nem com subjetivismo. Embora estas manifestações possam significar algo de positivo aos seus praticantes, elas não se relacionam diretamente com a investigação filosófica, a qual sempre aponta para uma exterioridade - o conceito, a ideia, o livro, o fato. Para além do cultivo da vida interior, a prática de atividades filosóficas procura, com o apoio dos textos clássicos e das situações vividas, um ponto de *articulação* entre a experiência pessoal e o pensamento rigoroso — entre a vida vivida e a vida examinada.

Cremos que desdobramentos futuros da proposta se beneficiarão de protocolos mais claros para a produção dos Diários, como a introdução, por exemplo, de “fichas de exercícios” inspiradas na obra de Hadot, assim como momentos de diálogos entre os estudantes. Tais medidas podem reforçar a incontornável dimensão filosófica da escrita, ao mesmo tempo em que permitem ao professor um acompanhamento mais sistemático da formação de cada um. Isso porque

Ensinar a filosofar exige ainda uma dose infindável de *paciência e tolerância e compreensão* para com os que estão começando. Exige um enorme respeito por eles. Exige que privilegiemos o ouvi-los, o entende-los, que saibamos tranquilamente com eles conversar, sem agressividade, sem nos mostrarmos escandalizados com certas impropriedades que, como é muito natural, com alguma frequência serão levados a proferir. Os grandes carvalhos nascem pequenos, são de início plantas tenras que a floresta ajuda a fazer crescer, alimenta e protege. Se as condições de crescimento lhes são dificultadas, talvez não cheguem a tornar-se as árvores potentes que tinham tudo para ser. (PEREIRA, 1999, p. 140, grifos do autor).

A prática do Diário Mental, ainda em caráter exploratório, permite esboçar um caminho pedagógico coerente com a compreensão da Filosofia como modo de vida. Mesmo que nem todos os elementos do conceito de “exercício espiritual”, conforme entendido por Hadot, tenham sido desenvolvidos de modo formal em sala de aula,

acreditamos que a escrita, reflexiva e em primeira pessoa, oferece um meio de apresentar aos estudantes essa experiência formativa. Ao provocar a articulação entre o pensamento filosófico e a singularidade de cada um, o diário favorece a autonomia intelectual e a reflexão, contribuindo para a ampliação do leque de práticas avaliativas no ensino de Filosofia.

## Referências

ANDRE, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; PONTIN, Marta Maria Darsie. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 06, n. 21, p. 447-462, out. 1998. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40361998000400002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40361998000400002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 19 dez. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v2i4.66>

ARANTES, Paulo Eduardo. **Um departamento francês de ultramar**: estudos sobre a formação da cultura uspiana (uma experiência nos anos 60). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso). Acesso em 19 dez. 2024.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A turma de trás. In. MORAIS, Regis de (Org.). **Sala de aula**: que espaço é esse? Campinas: Papirus, 1994.

BUZZO, Marina Gonçalves. **O diário de Leituras**: uma experiência didática na Educação de Jovens e Adultos (EJA). PUC-SP, 2003, São Paulo, SP [mestrado]. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/13791>. Acesso em 19 dez. 2024.

CÂNDIDO, Antônio. A importância de não ser filósofo. **Discurso**, São Paulo, Brasil, n. 37, p. 7–16, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/62909>. Acesso em: 19 dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.2007.62909>

COSTA, João Cruz. Sobre o trabalho teórico. (Entrevista.) **Revista Transformação**, São Paulo, Faculdade de Filosofia e Letras de Assis, v. 2, pp. 87-8, 1974. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/11999>. Acesso em 19 dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-31731975000100002>

DOMINGUES, Ivan. A abordagem estrutural do texto filosófico. In. DOMINGUES, Ivan; MARI, Hugo; PINTO, Julio. **Estruturalismo: memória e repercussões**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p. 137-152.

GOMES, Kátia Maria Rodrigues. O diário de leitura na educação de jovens e adultos: uma releitura de outros saberes. In. KARLO-GOMES, Geam. BARRICELLI, Ermelinda. (Orgs.) **O diário de leituras na escola e na universidade: estudos do gênero e práxis pedagógica**. Campinas, SP. Ed. Mercado de Letras, 2018. pp.141-154.

HADOT, Pierre. O que é a filosofia antiga? Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

HADOT, Pierre. Exercícios espirituais e filosofia antiga. Tradução de Flávio Fontenelle Loque e Loraine de Fátima Oliveira. São Paulo: É Realizações Editora, 2014.

HIRST, Paul. O que é ensinar. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, n.6. Lisboa, Universidade de Lisboa, 2002. Disponível em: <https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~ommartins/images/hfe/cadernos/ensinar/hirst.pdf>. Acesso em 19 dez. 2024.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. TONELLI, Jaci Brasil. DIAS, Ana Paula Silva. O diário de leituras em aulas de língua francesa: o papel do Laboratório de Letramento Acadêmico no desenvolvimento da produção escrita dos alunos. In. KARLO-GOMES, Geam. BARRICELLI, Ermelinda. (Orgs.) **O diário de leituras na escola e na universidade: estudos do gênero e práxis pedagógica**. Campinas, SP. Ed. Mercado de Letras, 2018. pp. 53-76.

MARÇAL, Katiuska Izaguirry; TOMAZETTI, Elisete M. Aula de Filosofia e avaliação. **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 12, n. 1, p. 97–108, 2021.

Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/1540>.

Acesso em 19 dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2011.v12n1.1540>

MAUGÜÉ, Jean. O ensino da filosofia e suas diretrizes. **Kriterion**, Belo Horizonte, MG, nº 29-30, p. 224-234, jul-dez. 1954. Disponível em:

<https://onedrive.live.com/?authkey=%21AIUWSIM4L%2DAc5Fg&cid=07CA8F25BE43CE54&id=7CA8F25BE43CE54%21121&parId=7CA8F25BE43CE54%21103&o=OneUp>. Acesso em 19 dez. 2024.

OLIVEIRA, Aldeni Melo de; GEREVINI, Alessandra Mocellin; STROHSCHOEN, Andreia Aparecida Guimarães. DIÁRIO DE BORDO: UMA FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 10, n. 22, p. 119–132, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/6429>. Acesso em 19 dez. 2024. DOI:

<https://doi.org/10.20952/revtee.v10i22.6429>

MIRANDA, Josely Iris Fernandes. FELICE, Maria Inês Vasconcelos. O Diário Reflexivo como Instrumento da Avaliação Formativa. **Intercâmbio**, v. 26, 2013.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/15180>.

Acesso em: 19 dez. 2024.

MURCHO, Desidério. Ensino de Filosofia e avaliação. In. GUIDO, Humberto; BENEDITO DE ALMEIDA JÚNIOR, José; DANELON, Márcio. (Orgs.). **O transversal e o conceitual no ensino de Filosofia**. MG: Uberlândia. EDUFU. 2014, pp.93-105.

PEREIRA, Oswaldo Prochat. Prefácio Introdutório. In. GOLDSCHMIDT, Victor. **A Religião de Platão**. Tradução de Ieda e Oswaldo Porchat Pereira. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

PEREIRA, Oswaldo Porchat. Discurso aos estudantes de Filosofia da USP sobre a pesquisa em Filosofia. **Dissenso: revista de estudantes de filosofia**, São Paulo, Brasil, n. 2, p. 131–140, 1999. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/dissenso/article/view/105216>. Acesso em: 19 dez. 2024.

DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2447-9713.dissenso.1999.105216>



PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RONCON, Ana Flávia. O “diário de aprendizagem” como instrumento avaliativo e didático no ensino de Sociologia. In. **Revista eletrônica Sociologia em Debate**, LENPES-PIBID, UEL, Vol. 1, n. 7, jan./dez. 2017. pp.1-16. Disponível em: [https://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/7%20Edicao/01%20ARTIGO\\_ANA%20FLAVIA.pdf](https://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/7%20Edicao/01%20ARTIGO_ANA%20FLAVIA.pdf). Acesso em 19 dez. 2024.

SCHEFFLER, Israel. A linguagem da educação. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo/Livraria Saraiva, 1974.

SILVA, Márcia Aparecida. **Diário Reflexivo e Avaliação Formativa nas aulas de língua inglesa da educação básica:** um estudo de caso. UFU, Uberlândia, MG, 2014 [Mestrado]. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15452>. Acesso em 19 dez. 2024.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **A filosofia vai à escola?** estudo do “programa de filosofia para crianças” de Matthew Lipman. UNICAMP, Campinas, SP, 1998 [Doutorado]. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1602335>. Acesso em: 19 dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1998.364816>

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In. DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Coleção Os Pensadores.

VOLPATO, Renata Domingos. **O clown como imagem arquetípica e processo de transformação de si**. UNICAMP, 2017, Campinas, SP [mestrado]. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/989693>. Acesso em: 19 dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2017.989693>

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG>. Acesso em: 19 dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BYNC 4.0)