

**ARTE E PENSAMENTO NA ESCOLA PÚBLICA – UMA
EXPERIÊNCIA DE APLICAÇÃO DE “ROTINA DO PENSAMENTO”
DO *PROJECT ZERO* EM ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO DE
BELO HORIZONTE**

Luciana Telles Machado da Silva¹

Débora Mariz²

RESUMO

O presente relato é resultado do trabalho de aplicação de uma das práticas denominadas “rotinas do pensamento” desenvolvidas pelo *Project Zero*, da Escola de Graduação de Educação da Harvard University, como método de ensino-aprendizagem, junto a uma turma de Ensino Médio da E. E. Pedro II, em Belo Horizonte, na disciplina de Filosofia. A articulação de arte e pensamento no desenvolvimento desta prática junto aos estudantes pareceu estimular a livre imaginação dos alunos na colocação de hipóteses, que precisavam ser consistentemente fundamentadas para resistir aos questionamentos lançados por seus colegas em sala de aula. A falta de prática argumentativa escrita por parte dos alunos, observada ao longo do semestre letivo, antes e depois da atividade realizada, mostrou-se um obstáculo ao desenvolvimento de um maior nível organização e de criticidade do pensamento dos estudantes durante a prática da “rotina do pensamento”, revelando uma falta de autonomia dos alunos para examinarem e identificarem a tese e o fundamento do pensamento do “outro”, fundamentais no ensino-aprendizagem de Filosofia.

Palavras-chave: Residência Pedagógica; Filosofia; Ensino Médio; Arte e pensamento; Escola Pública.

INTRODUÇÃO

O presente relato versa sobre a minha experiência de aplicação em sala de aula, na condição de residente, junto a alunos do 2.º ano do Ensino Médio da E. E. Pedro II, de uma das “rotinas do pensamento” desenvolvidas pelo *Project Zero*, da *Harvard Graduate School of Education*. As “rotinas do pensamento” foram apresentadas aos residentes pela Prof. Dr.ª Débora Mariz no início do Programa de Residência Pedagógica (edital 2022) por meio de práticas nas quais os residentes, na posição de alunos, puderam experimentar e compreender esta que é uma ferramenta de que dispõem professores para permitirem e fomentarem o

¹ Graduanda do Curso de FILOSOFIA da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, lutellesm@uol.com.br;

² Professora orientadora: Doutora, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, deborammariz@gmail.com.

desenvolvimento do pensamento crítico a partir da interação dos alunos com uma obra de arte, estimulando a capacidade de observação, de descrição, de raciocínio com evidências, de questionamento e de investigação. As “rotinas do pensamento” do *Project Zero* apostam na centralidade do pensamento crítico no contexto educacional, na importância do olhar atento e vagaroso de obras de arte nos processos educacionais e em sua potência como método de ensino-aprendizagem.

A escolha da experiência ora relatada se justifica em razão do que se deu em sala de aula com a aplicação da “rotina de pensamento” denominada *Fazer Inferências*. Tal “rotina do pensamento” envolve a formulação de hipóteses por parte dos estudantes e a apresentação de suas fundamentações, com forte protagonismo dos alunos, cabendo ao docente que conduz a atividade apresentar as regras concernentes ao tempo de experiência dos alunos com a obra de arte e com a formulação de seus escritos; orientar os alunos no sentido de que devem organizar no papel a escrita de uma hipótese sobre o que viam na obra de arte e, necessariamente, a escrita de uma fundamentação para sua hipótese, ambas apresentadas em voz alta pelos próprios alunos a seus pares, e; eventualmente, esclarecer, se e quando necessário, sobre, *e.g.*, a distinção entre uma hipótese e uma fundamentação, sobre eventual força ou fragilidade de uma fundamentação construída para uma hipótese, ou mesmo explicar acerca do que é uma evidência a partir da qual os estudantes poderiam fazer inferências.

Durante a aplicação da “rotina de pensamento”, os alunos se surpreendiam com as hipóteses alheias e suas fundamentações, passando a considerar o que não haviam imaginado, e até mesmo reformulando, como ocorreu em determinado caso, a própria hipótese e fundamentação após seu confronto com as hipóteses e fundamentações apresentadas pelos colegas.

Uma “rotina do pensamento” se dá necessariamente em um ambiente de forte protagonismo dos alunos, de espontaneidade do pensamento e, sobretudo, da imaginação dos estudantes que a realizam em razão, sobretudo, da natureza artística “aberta” do objeto que se busca conhecer e entender (a obra de arte que observam). Portanto, a inutilidade de um planejamento minudente de aula que se pretenda *absolutamente* cumprido e a *estrutural* impossibilidade deste integral cumprimento se tornam evidentes em um tipo de prática de ensino-aprendizagem com esta, que aponta para o que deveria ser a natureza de uma aula: a de algo *vivo*, como um percurso cuja direção deve ser igualmente definida pelas questões e perspectivas apresentadas pelos alunos diante do que lhes é proposto, seja por uma exposição bem preparada por um professor, seja pela imagem de uma obra de arte que lhes é apresentada

e que lhes mobiliza a curiosidade e a imaginação. Isto porque, como identifica CERLETTI, “o limite de toda estratégia didática é o surgimento do pensamento do outro”³.

Este relato tem como objetivo analisar a importância do estímulo à disposição de pensar dos alunos, à apresentação escrita e organizada de seus pensamentos, ao exercício da formulação de hipóteses e da construção de suas fundamentações e, sobretudo, à criticidade do pensamento, a partir do exercício de análise das hipóteses e das fundamentações do pensamento “do outro”, permitindo eventualmente a reformulação das próprias hipóteses e dos argumentos que a fundamentam.

A EXPERIÊNCIA DE APLICAÇÃO DA “ROTINA DO PENSAMENTO”

A aplicação da “rotina do pensamento” do tipo “*Fazer inferências*” realizou-se em 31 de maio de 2023, na Escola Estadual Pedro II, em Belo Horizonte, Minas Gerais, com uma turma do 2.º ano do Ensino Médio, após o término da série de aulas sobre o período da Filosofia Helenista, na transição para o período da Filosofia Medieval, o que ensejou a ideia de a obra de arte escolhida para ser apresentada aos alunos ser *O Jardim das Delícias*, de Hieronymus Bosch (c. 1450-1516). Esta obra é um tríptico que apresenta dois jardins, o terreno e o Eden, e uma visão do inferno, reservado aos que perseguem e se dedicam aos prazeres terrenos. Como as ideias de *jardim* e de *prazer* (este último como um bem a ser buscado ou evitado), estão presentes em escolas filosóficas helenistas (o “jardim” ligado ao epicurismo e citado pelos estoicos, e o prazer ou a fuga dele, ligado ao cinismo e ao estoicismo), pensou-se que a apresentação desta obra de arte mobilizaria *também* ideias já visitadas pelos alunos, potencializando as conjecturas que viessem a fazer com a atividade, após analisarem as representações irrealis e absurdas do tríptico.

³ CERLETTI, A. A.. *Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica*, in **Filosofia: caminhos para seu ensino**, Org. Walter O. Kohan, Coleção Sócrates, Rio de Janeiro, DP&A, 2004, P. 39.



Fig. 1: O Jardim das Delícias, 1500-05, óleo sobre madeira, painel central 220 x 195 cm, painéis laterais 220 x 97 cm, Hieronymus Bosch, Museu do Prado, Madri.

A atividade foi conduzida conjuntamente pela residente e pela Prof.^a Preceptora, que desenhou na lousa um quadro com os campos “hipótese”, “argumentos” e contra-argumentos”. Dividiu-se a turma em dois grupos devido ao grande número de alunos, entre trinta e quarenta. Os alunos foram informados de que deveriam se levantar de suas cadeiras e se aproximar fisicamente, com os demais integrantes de seu grupo, das duas lousas onde se encontravam, apoiadas, duas reproduções de *O Jardim das Delícias*, em painéis de papel *couché* brilhoso aplicado em papel-cartão paraná em tamanho de 84 cm X 47cm.

Os alunos se aproximaram das imagens e, por cerca de dez minutos, observaram-nas. Em seguida, pediu-se aos alunos que estabelecessem uma hipótese acerca do que eram aquelas representações contidas na obra de arte, de modo escrito, para que melhor se organizassem suas ideias, pois elas seriam apresentadas aos demais. Neste momento, esta residente disse aos estudantes que não havia uma resposta “correta” a ser dada, esclarecendo que o objeto de arte não é “verdadeiro ou falso”, nem tem um significado apenas, pois o sentido (ou a falta de sentido) que o indivíduo a ele confere integra a própria experiência que ele tem com esse objeto de arte e esse indivíduo nada pode dizer sobre o objeto de arte sem estar em uma experiência com ele, sendo nesta experiência que o objeto de arte “acontece”.

Percebia-se que a ilogicidade de algumas figuras de Bosch instigou a curiosidade da maior parte dos alunos, os quais se detiveram muito na observação e discutiram com colegas sobre o que poderiam ser “aquelas figuras”.

Um aluno com necessidades especiais, que, de regra, em provas e em atividades, simplesmente abaixava a cabeça e fechava os olhos, participou ativamente da atividade, chamando-me para me dizer qual era a sua hipótese sobre as cenas que via ali e escrevendo em seu caderno a sua hipótese e as razões de nela acreditar, apontando-me seus escritos para que eu os lesse.

Outra aluna, também pessoa com necessidades especiais, que em suas intervenções em aulas de filosofia anteriores já havia evocado passagens bíblicas, chamou-me, depois de pouco tempo passado do início da atividade, antes de que qualquer outro aluno houvesse falado algo semelhante, e disse-me, apenas oralmente, que sua hipótese era a de que: à esquerda, havia o Edén, com Deus criando Adão e Eva; no meio, os seres humanos estavam se entregando aos pecados; e, na terceira parte da obra, os seres humanos estavam no inferno em razão dos pecados que cometeram.

Nesta fase de escrita das hipóteses de modo separado de sua fundamentação, notava-se que muitos alunos não compreendiam muito bem a diferença entre sua hipótese e os argumentos que a sustentavam e alguns outros estudantes confundiam uma hipótese com uma opinião sem fundamentação, apresentando-me uma hipótese escrita no caderno e perguntando-me se tinham de dizer por que pensavam isso ou mesmo diziam-me que não sabiam por que pensavam aquilo.

Após o momento de escrita, no caderno, de hipóteses e de suas respectivas fundamentações, estabeleceu-se um tempo para que as hipóteses fossem lidas em voz alta a todos em sala e fossem colocadas na lousa pela Prof.^a Preceptora. Com o encerramento desta fase, foi concedido um tempo para que os estudantes fizessem críticas fundamentadas às hipóteses dos colegas.

O aluno Rafael⁴, que costumava ser bem participativo em aulas, ao se manifestar no momento de contra-argumentar, apresentou uma nova hipótese não apresentada por ninguém, tendo a Prof. Preceptora lhe esclarecido que ele teria de, naquele momento, apresentar um contra-argumento às hipóteses já levantadas, trabalhando a partir das teses já apresentadas pelos colegas na etapa anterior da dinâmica. Parecia que Rafael não tinha compreendido bem como

⁴ Os nomes dos alunos citados nesse relato são fictícios para preservar a identidade deles.

fazer uma contra-argumentação, talvez por confundi-la com uma argumentação na defesa de sua própria hipótese.

Esta falta do domínio dos conceitos de hipótese, argumentação e contra-argumentação parecia acometer outros alunos também, embora a Prof. Preceptora lhes houvesse oralmente explicado muito bem tais conceitos ao início das atividades, o que pode indicar que os alunos podem não os ter exercitado antes, em outras aulas, de forma escrita e organizada, de modo que deles pudessem se apropriar, fosse em Filosofia ou em outras disciplinas que demandam argumentação.

Com efeito, notou-se que, ao longo das aulas expositivas de filosofia ministradas ao longo do semestre letivo pela Prof. Preceptora, anteriores e posteriores à aula de aplicação da “rotina do pensamento”, os estudantes eram pouco convocados a elaborar uma informação que lhes era apresentada e a correspondente explicação que lhes era dada, havendo raríssimos trabalhos escritos a serem realizados e entregues pelos alunos e nenhum “dever de casa” para ser corrigido, em sala, na aula seguinte.

Uma contra-argumentação, portanto, talvez fosse um passo difícil demais para quem não praticava a argumentação, pois a contra-argumentação envolvia o cotejamento de um pensamento organizado, que não se exercitava, com o pensamento organizado de um “outro”, mais especificamente em um confronto. Esta parece ter sido a maior disfuncionalidade que identifiquei, ao longo minha residência pedagógica naquela que, até o momento, é considerada uma das escolas públicas de ensino médio de melhor qualidade em Belo Horizonte e que é referência para a Secretaria de Educação do Governo de Minas Gerais.

Sem a efetiva elaboração pelos alunos, por escrito, de um pensamento organizado a partir de conceitos que lhes sejam apresentados em aula pelos professores e sem sua consequente apropriação pelos estudantes, com exercícios, para integrarem o seu próprio conjunto de ideias de que possam lançar mão para construir os seus juízos sobre o mundo, onde poderão confrontá-los com os juízos “do outro”, exercitando criticidade, não há como construir a própria autonomia, principal objetivo da escola pública de qualidade prometida na Constituição brasileira.

Foi sintomático observar que uma das maiores dificuldades de muitos estudantes do ensino médio da Escola Estadual Pedro II era a de não saberem como estudar para as provas, já que praticamente não se usava o livro didático na disciplina, não havia textos avulsos de referência fornecidos e trabalhados em aula com os alunos sobre os quais versassem as provas

(houve apenas uma leitura de um fragmento de texto, de alguma complexidade, feita somente pela professora) e as anotações feitas na lousa pela professora que constavam da maioria dos cadernos eram, como haveriam mesmo de ser, esquemáticas e resumidas.

Ainda sobre a aplicação desta “rotina do pensamento”, houve um momento interessante na dinâmica em que a Professora Preceptora explicou aos alunos que um contra-argumento, isto é, um “ataque fundamentado” à hipótese do outro, poderia fragilizar esta hipótese confrontada ou, caso o “ataque fundamentado” fosse bem “respondido”, poderia fortalecer ainda mais a hipótese atacada.

O aluno Moisés havia, antes desta explicação da Prof^a Preceptora, colocado a hipótese de que o quadro representava uma guerra, pois viam-se armas e a destruição da cidade e, em guerras, estes dois elementos estavam presentes. Em seguida, o aluno “Gil” discordou de sua hipótese, argumentando que havia armas e destruição da cidade em apenas uma das três partes do quadro e não podia se tratar de uma guerra porque o quadro era um só e uma guerra teria de ocupar todo o quadro, em suas três partes, e não apenas uma terça parte dele. O aluno “Gil”, após apontar o que acreditava ser a fragilidade da hipótese do aluno Moisés, declarou aderir à hipótese da aluna Lorena (que terminou não sendo colocada pela Prof. Preceptora na lousa por já haver outras três hipóteses ali), para quem os três “lugares” que havia na obra seriam, o jardim de Adão e Eva, a vida dos seres humanos na Terra e o inferno, nesta ordem.

Então, o aluno Moisés viu uma “porta aberta” na fala da Prof.^a Preceptora sobre o fortalecimento das hipóteses a partir das contra-argumentações contra elas lançadas por outros colegas: ele levantou a mão e perguntou se podia reformular sua hipótese, ao que lhe foi respondido “claro que sim”. O aluno Moisés, em seguida, disse que sua hipótese passaria a ser a de que o quadro representava três “lugares”, que seriam o jardim de Adão e Eva, a vida dos seres humanos na Terra e uma guerra que acontecia no inferno, nesta ordem, e sorriu, buscando nos olhos da Prof.^a Preceptora, da residente e dos colegas o reconhecimento de que sua hipótese havia resistido e ficado mais forte. Ali, naquele momento, pareceu-me, o processo de ensino-aprendizagem para a autonomia começava a acontecer.

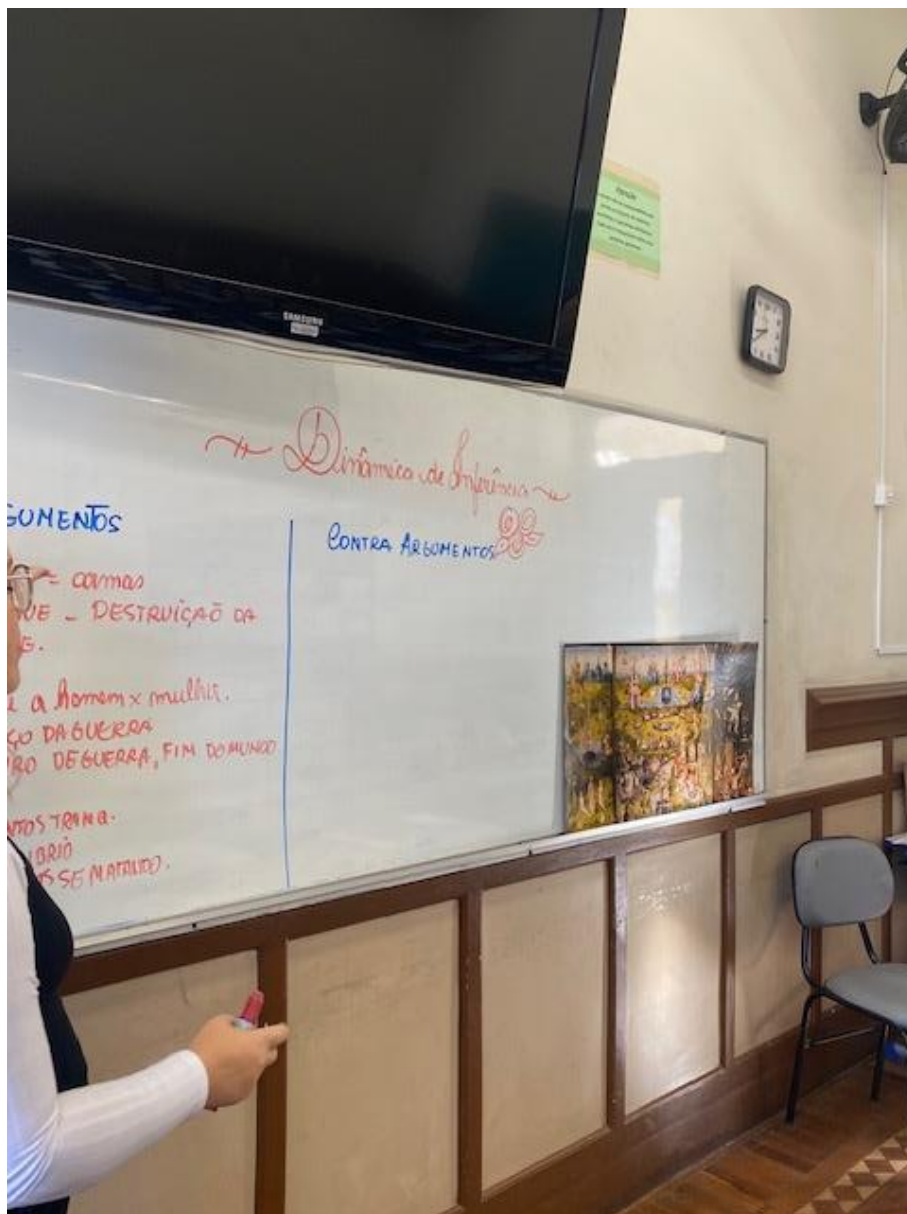


Fig.2: Lousa na qual foram colocadas algumas das hipóteses apresentadas pelos alunos e onde ficou apoiada uma das placas de papel-cartão com uma reprodução da obra de arte.

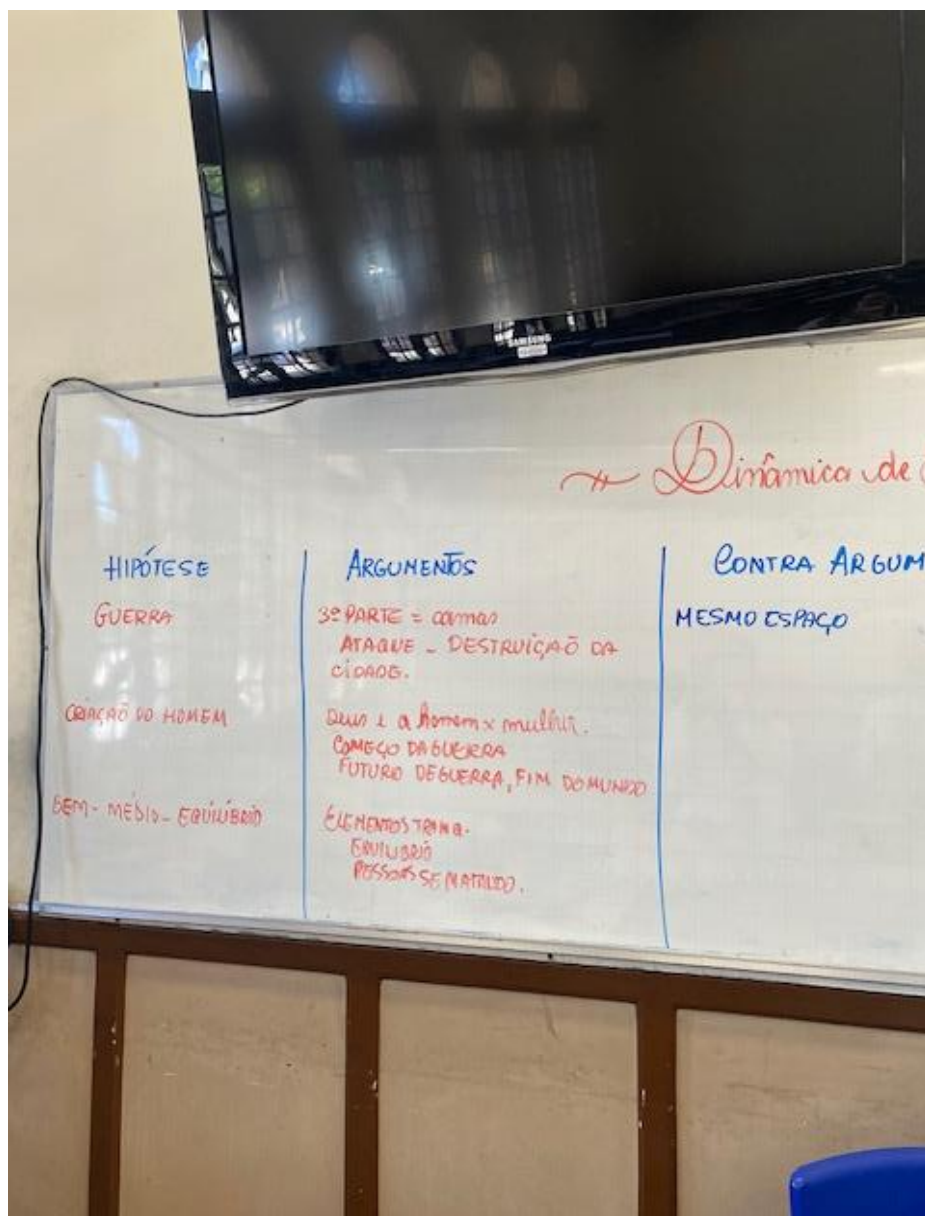


Fig. 3: Lousa na qual foram colocadas algumas das hipóteses apresentadas pelos alunos e as contra-argumentações contra elas lançadas.



Fig. 4: Momento de observação da reprodução da obra por alunos para ilustrar como os alunos saíram de suas carteiras para se aproximarem fisicamente da imagem (os alunos da fotografia acima foram de uma turma diversa da escolhida para o presente relato de experiência, pois, por lapso, perdi o momento de registrar, por fotografia, a observação dos alunos da turma escolhida para este relato em razão de os estar acompanhando e respondendo dúvidas sobre a atividade no exato momento desta observação).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de ensino-aprendizagem neste trabalho relatada, por envolver a utilização de uma reprodução *física* de uma obra de arte, que deveria ser observada de perto pelos alunos, retirando-os de suas carteiras e do ambiente digital do qual não se separavam nem mesmo durante as aulas, demonstrou que a arte é um potente mobilizador da livre imaginação na produção de hipóteses sobre o significado de representações, as quais, nesta prática, por serem cotejadas com diversas outras hipóteses, precisavam de boas fundamentações para que recebessem a adesão de um número grande de alunos, tal como se dá na vida, na qual os grupos humanos constroem ou buscam construir uma convergência acerca do real.

O entusiasmo de muitos estudantes para a formulação de hipóteses sobre algo que não tem uma utilidade prática em suas vidas evidencia a ajuda mútua que arte e pensamento se proporcionam, pois muitos dos alunos desejaram observar vagarosamente a obra cheia de figuras estranhas para entenderem “afinal, o que é isto” e convencerem os demais da “verdade” daquilo que sustentavam, o que parece ter sido facilitado pelo objeto de arte, que não pretere, a princípio, diversos significados em favor de um só, como outros processos da razão humana, fora do contexto da arte, fazem.

Contudo, na fase da aplicação da atividade em que os alunos tiveram de organizar seu pensamento, por escrito, discriminando uma hipótese de sua fundamentação, construindo uma fundamentação capaz de resistir ao questionamento de seus pares, grande parte dos estudantes mostrou-se sem recursos para fazê-lo por não terem familiaridade com esta prática.

O acompanhamento de todo o semestre letivo por esta residente permitiu observar que os alunos, nas aulas que precederam e sucederam a experiência relatada, eram pouco convocados a elaborarem, por escrito, uma descrição de algo que lhes tivesse sido apresentado e uma explicação acerca das circunstâncias em que este algo havia acontecido. Tampouco houve leitura, fosse em casa ou em sala de aula, feita pelos próprios alunos de qualquer passagem escrita. Não existiram, igualmente, atividades de elaboração em casa do que era discutido oralmente em sala de aula, *i.e.*, “deveres de casa” ou “para casa”. Havia o predomínio quase completo da oralidade, tanto em relação às aulas expositivas (à exceção dos esquemas e pequenos resumos escritos na lousa) quanto em relação às atividades realizadas pelos alunos. Até mesmo as únicas provas, aplicadas bimestralmente, tinham a ampla maioria das questões em forma de múltipla escolha.

Esta falta de prática de argumentação escrita entre os alunos pela ausência de solicitação do docente, também observada em outro campo de estágio em que esteve esta residente no ano anterior, constitui um óbice à promoção da criticidade do pensamento do estudante, uma vez que, não sendo o aluno convidado a apresentar seu entendimento acerca das coisas do mundo a um “outro”, inviabiliza-se que haja um questionamento formulado por um “outro” acerca da “verdade” ou do “acerto” do que o aluno pensa, restando o seu primeiro pensamento sobre o que está à sua volta inerte, sem qualquer reformulação provocada pelo encontro com o pensamento alheio.

É no encontro com o pensamento do outro que se estabelece a filosofia e, para que os alunos da escola pública pratiquem a habilidade da argumentação e da contra-argumentação, é preciso que realizem, com certa constância, práticas de pensamento escrito (redações e/ou respostas a perguntas), com organização de ideias, identificando relações de causa-consequência, continente-conteúdo, as modalidades possibilidade-impossibilidade etc..

Com estas habilidades desenvolvidas, a espontaneidade das argumentações dos alunos esperada durante uma “rotina de pensamento” com uma obra de arte integrará também as aulas expositivas, que passariam a ser efetivamente dialogadas, estabelecendo-se o espaço de encontro com o pensamento “do outro”, *i.e.*, uma aula *viva*, na qual a implementação de um planejamento de aula *absoluto* é, e deve ser, impossível. O planejamento de aula do professor, portanto, dever ser feito, e bem-feito, *para ser superado* porque o professor não dá sozinho uma aula de filosofia, mas o faz *com* seus alunos⁵, que precisam, portanto, se tornar aptos à criticidade e à autonomia.

REFERÊNCIA

CERLETTI, A. A.. *Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica*, in **Filosofia: caminhos para seu ensino**, Org. Walter O. Kohan, Coleção Sócrates, Rio de Janeiro, DP&A, P. 19 a 42, 2004.

⁵ CERLETTI, A. A.. *Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica*, in **Filosofia: caminhos para seu ensino**, Org. Walter O. Kohan, Coleção Sócrates, Rio de Janeiro, DP&A, 2004, P. 37.