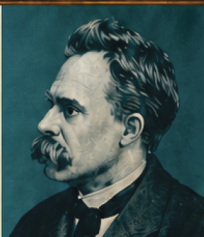
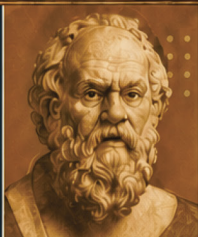
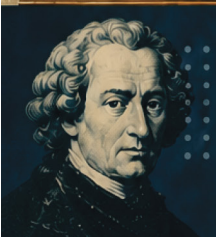
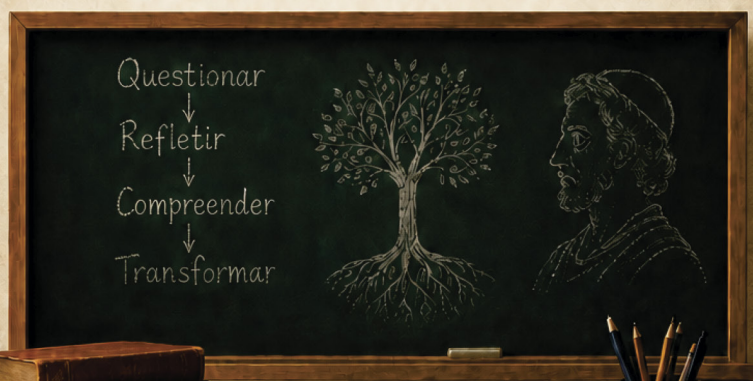


ALDAIR OLIVEIRA DE ANDRADE
PEDRO RODOLFO FERNANDES DA SILVA
NELSON MATOS DE NORONHA
HARALD SÁ PEIXOTO PINHEIRO
MARCOS VINICIUS DA SILVA GOULART
ORGANIZADORES

ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

debates e vivências



Aldair Oliveira de Andrade
Pedro Rodolfo Fernandes da Silva
Nelson Matos de Noronha
Harald Sá Peixoto Pinheiro
Marcos Vinicius da Silva Goulart
(Organizadores)

ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Debates e Vivências

Obra financiada/incentivada pela:



Aldair Oliveira de Andrade
Pedro Rodolfo Fernandes da Silva
Nelson Matos de Noronha
Harald Sá Peixoto Pinheiro
Marcos Vinicius da Silva Goulart
(Organizadores)

ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Debates e Vivências



Embu das Artes - SP
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Henrique dos Santos Pereira

Membros

Antônio Carlos Witkoski
Domingos Sávio Nunes de Lima
Edleno Silva de Moura
Elizabeth Ferreira Cartaxo
Spartaco Astolfi Filho
Valeria Augusta Cerqueira Medeiros Weigel

Comitê Editorial da Edua

Louis Marmoz - Université de Versailles
Antônio Cattani - UFRGS
Alfredo Bosi - USP
Arminda Mourão Botelho - Ufam
Spartacus Astolfi - Ufam
Boaventura Sousa Santos - Universidade de Coimbra
Bernard Emery - Université Stendhal-Grenoble 3
Cesar Barreira - UFC
Conceição Almeida - UFRN
Edgard de Assis Carvalho - PUC/SP
Gabriel Conh - USP
Geresa Ferreira - PUC/SP
José Vicente Tavares - UFRGS
José Paulo Netto - UFRJ
Paulo Emílio - FGV/RJ
Élide Rugai Bastos - Unicamp
Renan Freitas Pinto - Ufam
Renato Ortiz - Unicamp
Rosa Ester Rossini - USP
Renato Tribuzy - Ufam

Diretora da Edua

Heloísa Borges

Vice-Reitor

Geone Corrêa

Reitora

Tanara Lauschner

Dedicamos esta publicação a todos e todas aqueles(as) que têm, nesse período de dez (10) anos, se dedicado à construção, fortalecimento e crescimento do Mestrado Profissional em Filosofia: Docentes, Discentes, Egressos e Taes.

Comitê Científico Alexa Cultural

Presidente

Adailton da Silva (UFJ – Jataí/GO)

Vice-presidente

Gilse Elisa Rodrigues (UFAM – Benjamin Constant/AM)

Membros

Aldair Oliveira de Andrade (UFAM - Manaus/AM)
Alexandre Santos de Oliveira (IFS - Poço Redondo/SE)
Ana Cristina Alves Balbino (UNIP – São Paulo/SP)
Ana Paula Nunes Chaves (UDESC – Florianópolis/SC)
Antonio Carlos Batista de Souza (IFAM CMC – Manaus/AM)
Barbara M. Arisi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)
Denia Roman Solano (Universidade da Costa Rica – Costa Rica)
Débora Cristina Goulart (UNIFESP – Guarulhos/SP)
Diana Sandra Tamburini (UNR – Rosário/Santa Fé – Argentina)
Estevão Rafael Fernandes (UNIR – Porto Velho/RO)
Gabriel Frechiani de Oliveira (SEDUC/PI – Floriano)
Graziele Açcolini (UFGD – Dourados/MS)
Guilherme Gitahy de Figueiredo (UEA - Tefé/AM)
Iraíldes Caldas Torres (UFAM – Manaus/AM)
Juan Álvaro Echeverri Restrepo (UNAL – Leticia/Amazonas – Colômbia)
Karel Henricus Langermans (ECA/USP – São Paulo/SP)
Leandro Colling (UFBA – Salvador/BA)
Lilian Marta Grisólio (UFCAT – Catalão/GO)
Luciane Soares da Silva (UENF – Campos de Goitacazes/RJ)
Mabel M. Fernández (UNLPam – Santa Rosa/La Pampa – Argentina)
Marcial Cotes (UESC - Ilhéus/BA)
Maria Auxiliadora Coelho Pinto (UEA - Tabatinga/AM)
Marlon Borges Pestana (FURG – Universidade Federal do Rio Grande/RS)
Michel Justamand (UFAM – Benjamin Constant/AM)
Patricia Sposito Mechi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)
Pedro Paulo Abreu Funari (UNICAMP – Campinas/SP)
Rafaela Cássia Procknov (IFSP – Avaré/SP)
Renilda Aparecida Costa (UFAM – Manaus/AM)
Rita de Cassia Andrade Martins (UFJ – Jataí/GO)
Roberta Ferreira Coelho de Andrade (UFAM - Manaus/AM)
Sebastião Rocha de Sousa (UEA – Tabatinga/AM)
Sidney Barata de Aguiar (SEDUC – Manaus/AM)
Tharcisio Santiago Cruz (UFAM – Humaitá/AM)
Thereza Cristina Cardoso Menezes (UFRRJ – Rio de Janeiro/RJ)
Wanderson Fabio Melo (UFF – Rio das Ostras/RJ)
Yvone Dias Avelino (PUC/SP)

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Amazonas, em particular à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP), pelo acompanhamento sistemático à pós-graduação. À Fapeam – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas pelo incentivo à Publicação e pelo fortalecimento do Programa de Pós-Graduação em Filosofia – PPGFIL, Mestrado Profissional em Filosofia- PROF-FILO, da Universidade Federal do Amazonas, por meio da Resolução no 002/2025 -POSGRAD.

© by Alexa Cultural

Direção

Gladys Corcione Amaro Langermans

Nathasha Amaro Langermans

Editor

Karel Langermans

Capa

Klanger

Revisão Técnica

Aldair Oliveira de Andrade

Revisão de língua

Marisa De Lucia

Editoração Eletrônica

Alexa Cultural

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

EO59d Ensino de Filosofia na Educação Básica: Debates e Vivências. Aldair Oliveira de Andrade et al. (orgs.). Manaus/AM: EDUA; Embu das Artes/SP: Alexa Cultural, 2026.

14x21cm - 195 páginas

ISBN - 978-85-5467-757-2 - E-book em PDF

1. Educação - 2. Filosofia - 3. Educação Básica - 3. Debates e Vivências - I. Andrade, Aldair Oliveira de. - II. Silva, Pedro Rodolfo Fernandes. - III. Noronha, Nelson Matos de. - IV. Pinheiro, Harald Sá Peixoto. - V. Goulart, Marcos Vinicius da Silva. - VI. Prefácio. - VII. Bibliografia. - VIII. Título.

CDD - 370 / 101

Índices para catálogo sistemático:

Educação

Filosofia

Educação Básica

Todos os direitos reservados e amparados pela Lei 5.988/73 e Lei 9.610

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem expressa autorização.

Os artigos publicados são de inteira responsabilidade de seus autores. As opiniões neles emitidas não exprimem, necessariamente, o ponto de vista da editora e dos organizadores.

Alexa Cultural Ltda

Rua Henrique Franchini, 256
Embu das Artes/SP - CEP: 06844-140
alexa@alexacultural.com.br
alexacultural@terra.com.br
www.alexacultural.com.br
www.alexaloja.com

Editora da Universidade Federal do Amazonas

Avenida Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos,
n. 6200 - Coroado I, Manaus/AM
Campus Universitário Senador Arthur Virgílio
Filho, Centro de Convivência – Setor Norte
Fone: (92) 3305-4291 e 3305-4290
E-mail: ufam.editora@gmail.com

PREFÁCIO

Todo aquele que se dedica à filosofia quer viver para a verdade. Vá para onde for, aconteça-lhe o que acontecer (...), está sempre interrogando. As coisas, as pessoas e ele próprio devem tornar-se claros a seus olhos. Ele não se afasta de seu contato. Ao contrário, a ele se expõe. E prefere ser desgraçado em sua busca da verdade a ser feliz na ilusão (Karl Jaspers).

Num célebre poema, o mais pedagógico e marxista dramaturgo do século XX, Bertolt Brecht, adianta que se pode esperar muita coisa do ser humano e é possível submetê-lo a muitas funções e atividades, inclusive àquelas que negam ou agridem a si mesmo e à sua própria humanidade, como dirigir um tanque de guerra ou pilotar um bombardeiro. Mas ambos, o tanque e o bombardeiro, têm um defeito: precisam da ação humana, precisam de um motorista, escreve Brecht. O ser humano sabe roubar, sabe matar, mas nenhuma condição, por mais desumana que seja, pode impedi-lo de pensar. Poder pensar e saber pensar, eis o defeito que, segundo Brecht, é incontornável ao ser humano. E é fundamentalmente do cultivo desse defeito, do pensar, do convite ao pensamento, que se ocupa (ou deveria se ocupar) a filosofia.

O presente livro, publicado sob o título ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Debates e Vivências, pensado e escrito coletivamente, vem ao encontro desse defeito, do saber pensar, do convite ao pensar, sobretudo diante da atual crise civilizatória produzida pelo sistema do capital, crise desde todos os tempos a mais abrangente e predatória, que implica, necessária e organicamente, mobilizar mediações filosóficas e educativas para ir à raiz de sua gênese, objetivar-lhe sua anatomia, sem o que será impossível avançar nos caminhos de transformação real do real. A isso chamamos de práxis, o que significa a superação dialética do teorismo (academicismo filosófico) e do voluntarismo (a aversão à teoria ou misologia). Se a razão, como indica Hegel, implica revolução, a Filosofia se inscreve como a mais legítima guardiã dessa natureza revolucionária.

Como pensar e ensinar Filosofia desde a educação básica? Como fazer a ponte entre os rios heraclíticos do pensamento mito-

lógico e filosófico da Hélade e da rica tradição mítica dos povos originários da Hiléia? Como por em regime de diálogo o pensamento de Sócrates, Platão, Kant, Schelling, Foucault, Paulo Freire, Dewey, Buber (para aqui mencionar algumas contribuições referenciais visitadas pelas autoras e pelos autores da presente coletânea) com os desafios e problemas reais vividos e pensados por quem se dedica ao ensino da Filosofia na educação básica? Pensar o ensino da Filosofia na educação básica exige recuperar o espaço pedagógico da Filosofia e o espaço filosófico do trabalho educativo. Recuperar a Filosofia como vivência (experiência) e debate (teoria), inclusive sob a ótica do Eutidemo platônico, em que o uso do saber filosófico tem por critério definir-se como saber em proveito do ser humano. Primeiro viver. Estamos diante do primado ontológico da vida sobre o pensamento. No contracurso do cartesianismo, se pensamos é porque existimos. Mas para pensar basta existir? Existir sem pensar é existir?

Não se espere, desta coletânea, respostas satisfatórias a essas indagações, porque não foi esse o escopo de suas autoras e de seus autores. Se nela encontrarem respostas, seguramente serão de natureza indagativa, porque é próprio do trabalho filosófico, como ensina a pedagogia socrática, apresentar respostas sob forma de questões. Aliás, isso é algo próprio da filosofia da criança. A propósito, em 2024, ao indevidamente indagar a uma sobrinha-neta de três anos se ela sabia o que é o tempo, dela ouvi uma resposta-pergunta que deixaria estarrecido o velho Santo Agostinho: - eu não sei, você sabe? É violência pedagógica e arrogância epistêmica a pretensão de alguém querer ensinar Filosofia às crianças se não tem paciência e disposição para ouvir e aprender com a filosofia da criança.

É hoje um lugar comum ver crise em tudo e tudo ver sob forma de crise nesses tempos em que a multiplicação lógica de meios e dispositivos não se faz acompanhar da força ontológica da mensagem e dos fins, o que só concorre para impedir ou ocultar o caráter epistêmico da crise. Crise que implica, de forma conjugada com crise social, econômica, política, cultural, também e sobretudo uma crise de conhecimento, de compreensão, de cognição. Será possível pensar a natureza oculta da crise epistêmica sem o concurso do conhecimento filosófico? Já assinalou Heidegger que o maior desafio numa época de desafio do pensamento é que ainda não começamos a

pensar. E de pouco vai adiantar a luta pelo aumento da carga horária de aulas de filosofia no ensino básico e noutros níveis do ensino se não compreendemos que o sistema do capital, cuja lógica submete a razão ao peso da instrumentalidade dos meios e continuamente lhe nega a dignidade dos fins, é estrutural e intrinsecamente incompatível com a natureza emancipatória da razão. Por sua natureza operatória, produtivista, a gramática do capital é refratária à razão filosófica.

O ensino da Filosofia na educação básica, fio condutor que costura e dá unidade orgânica ao tecido filosófico das reflexões desta coletânea, é igualmente caminho e rio, de muitas veredas, furos, atalhos, picadas, igarapés, paranás, desvios e mesmo descaminhos, e todos a serviço de tornar inteligível o ser e a confirmar a sentença filosófica e aristotélica de que há modos vários de dizer o real. O caminho da verdade não é único, menos ainda uniforme, e jamais será, um monopólio do modelo positivista, ainda dominante, presidido pela razão instrumental capitalista. Crítico da técnica, e a despeito de sua nunca explicitamente assumida adesão e afastamento do nazismo, é de Heidegger a afirmação de que a ciência não pensa. É necessário dialetizar o conceito, mais ainda nesses tempos de arrogante ódio positivista à razão (misologia), em que o preconceito passa a definir os rumos da linguagem e do pensamento. Eis uma tarefa incontornável para o ensino de Filosofia: recuperar o sentido e o uso do conceito, sem com isso abdicar da lição do Aquinate, para quem o conceito, por mais rico que seja, é sempre mais pobre do que o real, o que seria impossível de dizer sem o uso filosófico do conceito.

Por fim, é relevante dizer, que esta rica coletânea é uma prova de que a Filosofia resiste, inclusive à razão burocrática e produtivista que hoje domina o mundo acadêmico, e a cada dia, quando não assumidamente a escorraça, segue a oferecer precário abrigo à razão filosófica. No mundo da pressa e da impaciência, da impossível busca de resultados sem a contrapartida do processo, que impõe ao tempo o ritmo da compressio animi (compressão da alma), numa afronta ao conceito agostiniano do tempo como distentio animi (distensão da alma), é muito atual o que escreveu Milton Santos (cujo centenário de nascimento celebramos neste 2026), e talvez tenha sido o mais filósofo dos geógrafos brasileiros: “o terrível é que, nes-

se mundo de hoje, aumenta o número de letrados e diminui o de intelectuais. Não é este um dos dramas atuais da sociedade brasileira?”. Sem letramento filosófico, maus letrados continuarão a se tomar por intelectuais e a tramar contra a ampliação do espaço público da razão filosófica. Que esta constelação de reflexões filosóficas concorra para afirmar o tempo como espaço de formação, conceito caro à Filosofia da Práxis. Impletum est tempus!

José Alcimar de Oliveira

SUMÁRIO

PREFÁCIO

José Alcimar de Oliveira

- 9 -

APRESENTAÇÃO

Aldair Oliveira de Andrade

- 15 -

SEÇÃO I: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE FILOSOFIA

SÓCRATES E A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO NA GRÉCIA ANTIGA

Nelson Matos de Noronha e Lázaro Santos de Andrade Filho

- 23 -

COMO KANT PENSAVA A EDUCAÇÃO:

A busca de um fundamento antropológico para a educação

Moisés Ventura Silva e Carlos Rubens de Souza Costa

- 48 -

UMA PROPOSTA SCHELLINGUIANA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Adriana Prado Silva de Souza e Harald Sá Peixoto Pinheiro

- 68 -

IMMANUEL KANT E A QUESTÃO DO ESCLARECIMENTO:

Contribuições para o Ensino de Filosofia

Raimundo Barbosa da Silva e Deodato Ferreira da Costa

- 82 -

APONTAMENTOS PARA PENSAR FILOSOFICAMENTE A FORMAÇÃO DOCENTE EM FILOSOFIA

Christian Lindberg

- 99 -

SEÇÃO II:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DIVERSIDADE E
EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE FILOSOFIA

A FILOSOFIA AFRICANA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO:

Desafios, avanços e perspectivas

Janderson Silva de Oliveira

- 121 -

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA FILOSÓFICA
COM AS CRIANÇAS

Inemário Dantas de Medeiros e Marcos de Camargo Von Zuben

- 137 -

FILOSOFAR COM FÁBULAS

O Projeto Aesopica

Henrique Fróes e Gabriele Cornelli

- 150 -

PLURIDIVERSIDADE RELIGIOSA E DIÁLOGO NA ESCOLA:
o Podcast como mediação pedagógica no Ensino de Filosofia a partir
de Martin Buber

Irene Silva de Sousa Silva e Pedro Rodolfo Fernandes da Silva

- 165 -

ABISMO E CONCEITO:

O Ensino de Filosofia entre a literatura fantástica e o existencialismo

Luciana Pontes de Lima Toscano e Gabriela da Nóbrega Carreiro

- 175 -

SOBRE OS(AS) ORGANIZADORES(AS)

- 189 -

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

- 191 -

APRESENTAÇÃO

Esta é a terceira coletânea de textos produzidos no seio do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, em sua história de quase dez anos, todas elas têm como perspectiva a socialização de conhecimentos produzidos ao longo do processo formativo de docentes, egressos e convidados externos de outros núcleos do Programa.

No capítulo **Sócrates e a Questão da Educação na Grécia Antiga** apresenta Sócrates como uma das figuras centrais da filosofia e da educação na Grécia Antiga, destacando sua influência mesmo sem ter deixado obras escritas. Os autores analisam especialmente o diálogo *Laques*, de Platão, mostrando que a discussão sobre a coragem está diretamente relacionada à formação moral dos jovens e ao papel da educação na construção do caráter. Amplia a reflexão relacionando o *Laques* com outros diálogos platônicos, como *Teeteto*, *Mênon* e *República*, além das interpretações de Michel Foucault sobre a coragem da verdade (*parresia*), o exame de si e o cuidado de si. Para os autores a educação socrático-platônica visa moldar a alma por meio das virtudes (*areté*), da sabedoria e do autoconhecimento, defendendo que o verdadeiro educador não impõe respostas, mas conduz o discípulo à descoberta da verdade.

No capítulo **Como Kant pensava a educação: a busca de fundamento antropológico para a Educação**, os autores investigam as raízes do pensamento pedagógico que fundamenta a formação do ser humano enquanto ser racional e moral. Analisam a interconexão entre os fundamentos antropológicos e as práticas pedagógicas, explorando como o desenvolvimento das disposições naturais orienta a construção do caráter ético, examinam as etapas que compõem o itinerário formativo, desde a contenção inicial dos instintos até o alcance da maioridade intelectual. Os resultados evidenciam que a educação não se limita à instrução técnica, mas constitui um percurso de emancipação fundamentado na disciplina como condição necessária para a liberdade futura. Para os autores a moralização representa o ápice da formação humana, permitindo ao indivíduo agir conforme princípios universais que ele próprio reconhece pela razão. A relevância da investigação reside em resgatar

a visão integral do desenvolvimento humano, integrando dimensões cognitivas e éticas em um modelo que ainda desafia as práticas de ensino contemporâneas voltadas ao desempenho. O estudo reafirma a educação como o esforço de uma geração em promover o esclarecimento e a dignidade em uma sociedade que almeja a justiça e a autonomia plena. Este debate propicia novos horizontes para futuras discussões acadêmicas.

O capítulo a **Filosofia da Mitologia de Friedrich Schelling** os autores defendem que o mito não deve ser compreendido como uma narrativa fantasiosa ou ultrapassada, mas como uma forma de expressão da consciência humana e da construção histórica das culturas. Apresentam uma proposta didático-metodológica inspirada em Schelling, na qual a prática docente deve ir além da transmissão de conteúdos e estimular a intuição, a reflexão crítica e a experiência simbólica dos estudantes. Os autores defendem que a incorporação da Filosofia da Mitologia de Schelling ao currículo escolar contribui para atender às competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao promover o pensamento crítico, o repertório cultural, a empatia e o diálogo intercultural. A valorização das narrativas indígenas e de outras tradições mitológicas fortalece uma educação mais plural, ética e ambientalmente comprometida, permitindo que os estudantes compreendam o mito como uma forma legítima de conhecimento. Assim, conclui-se que a filosofia, articulada à mitologia, favorece uma formação humana integral, capaz de unir razão, sensibilidade e consciência crítica diante dos desafios da contemporaneidade.

O capítulo **Immanuel Kant e a questão do Esclarecimento: contribuições para o Ensino de Filosofia** analisa como a filosofia de Immanuel Kant, pode contribuir para o ensino de Filosofia e para a formação de estudantes autônomos, críticos e moralmente responsáveis. O capítulo apresenta uma pesquisa-ação desenvolvida em uma escola pública estadual de Manaus com estudantes do Ensino Médio, utilizou metodologias ativas, sala de aula invertida, sequências didáticas, debates, filmes, músicas e produção de vídeos, articulando os conceitos kantianos com situações da realidade dos alunos, como o enfrentamento das *fake news* e o exercício da razão crítica. Os resultados demonstraram maior participação, aprimoramento da argumentação, fortalecimento do pensamento reflexivo e

desenvolvimento da autonomia dos estudantes, evidenciando que recursos audiovisuais e práticas colaborativas tornam o ensino de Filosofia mais significativo e próximo da experiência discente. Para os autores o pensamento de Kant continua atual como fundamento para uma educação emancipadora, capaz de formar sujeitos livres, conscientes e eticamente comprometidos, reafirma a importância do professor como mediador do processo educativo e sustenta que a articulação entre teoria kantiana, metodologias inovadoras e práticas contextualizadas fortalece a autonomia intelectual dos estudantes e contribui para a formação de cidadãos capazes de pensar e agir com responsabilidade na sociedade.

No capítulo **Apontamentos para pensar filosoficamente a formação docente em Filosofia**, o autor analisa o cenário atual da formação inicial de professores de Filosofia no Brasil, destacando os impactos das recentes políticas públicas sobre os cursos de licenciatura, demonstra que a área de Ensino de Filosofia ainda ocupa um espaço reduzido nos currículos das universidades, marcados historicamente por uma tradição bacharelesca, na qual predomina a formação de pesquisadores em detrimento da preparação para a docência na Educação Básica, apresenta dados que evidenciam a redução do número de matrículas nos cursos de licenciatura em Filosofia e examina programas como o PIBID, a Residência Pedagógica e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, apontando que tais iniciativas buscam aproximar a formação universitária da realidade das escolas públicas. O texto defende que a formação do professor de Filosofia deve integrar conhecimentos específicos da área, fundamentos pedagógicos, atividades de extensão e estágios supervisionados desde o início da graduação, propõe a atualização dos currículos, incorporando temas contemporâneos, como filosofia decolonial, filosofia africana, estudos de gênero, pensamento filosófico brasileiro e bioética, de modo a ampliar a diversidade teórica e fortalecer a preparação para os desafios da educação contemporânea. O autor sustenta que a formação docente em Filosofia não resulta apenas da soma entre conteúdos filosóficos e disciplinas pedagógicas, mas constitui um processo contínuo de construção da identidade profissional. Para o autor os cursos de licenciatura precisam revisar seus projetos pedagógicos para responder às novas demandas educacionais sem perder a autonomia filosófica, reafirmando que pensar filo-

soficamente a formação docente permanece um desafio permanente para a universidade e para a escola pública brasileira.

No capítulo **A Filosofia Africana no Ensino Médio Brasileiro: desafios, avanços e perspectivas**, o autor analisa a presença ainda limitada da Filosofia Africana no currículo da Educação Básica, apesar dos avanços promovidos pela Lei nº 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Argumenta que o ensino de Filosofia permanece fortemente marcado pelo eurocentrismo, invisibilizando as tradições filosóficas africanas e restringindo a compreensão da diversidade de formas de produzir conhecimento. O texto demonstra que, embora a legislação brasileira não mencione explicitamente a Filosofia Africana, ela oferece fundamentos para sua inserção nos currículos escolares ao valorizar a história, a cultura e os saberes africanos e afro-brasileiros. O autor aponta caminhos para superar os desafios, enfatizando o papel dos movimentos negros, da formação continuada de professores, da produção de materiais didáticos, das tecnologias digitais e de práticas pedagógicas interdisciplinares na construção de uma educação antirracista e decolonial. Para o autor a efetiva inclusão da Filosofia Africana no Ensino Médio depende do fortalecimento das políticas públicas, da revisão dos currículos e do compromisso das instituições de ensino em reconhecer a pluralidade epistemológica.

No capítulo **A importância da Leitura Filosófica com as crianças**, os autores defendem que a leitura filosófica com crianças é uma prática educativa essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da formação ética desde os primeiros anos da escolarização. Em contraposição a um ensino centrado na memorização de conteúdos, os autores argumentam, com base em Matthew Lipman, Walter Kohan, John Dewey, Paulo Freire e Hannah Arendt, que filosofar significa questionar, dialogar e construir sentidos sobre a realidade. A leitura filosófica não se restringe a textos clássicos, mas compreende qualquer texto que favoreça a reflexão, a problematização e a argumentação, permitindo que crianças desenvolvam criatividade, capacidade investigativa, empatia, responsabilidade e participação cidadã. Além de demonstrar os benefícios da leitura filosófica para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, o texto apresenta estratégias para sua implemen-

tação na escola, como o uso de novelas filosóficas, comunidades de investigação, abordagens interdisciplinares e a mediação docente pautada no diálogo. Os autores destacam que o professor deve atuar como facilitador do pensamento, valorizando as experiências e os questionamentos das crianças, e ressaltam a importância da formação continuada para essa prática. Concluem que a leitura filosófica é mais do que uma metodologia de ensino: trata-se de uma forma de promover a emancipação intelectual, preparando crianças para interpretar criticamente o mundo, conviver com a diversidade e exercer uma cidadania consciente e democrática.

O capítulo **Filosofar com Fábulas O Projeto Aesopica**, apresenta uma iniciativa voltada ao Ensino Médio que utiliza as fábulas de Esopo como recurso para o ensino de Filosofia, demonstrando que esses textos clássicos possuem grande potencial para estimular o pensamento crítico, a reflexão ética e o diálogo com questões contemporâneas. Fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o projeto articula as fábulas com filmes, obras literárias, músicas e outros elementos da cultura atual, permitindo aos estudantes reinterpretar as narrativas tradicionais e discutir temas como liberdade, justiça, prudência, ética, empatia e estética. Desenvolvido durante a pandemia, o projeto foi adaptado ao ambiente virtual por meio de recursos audiovisuais, preservando o caráter dialógico e participativo das atividades. Ao longo de seis aulas, as fábulas serviram como ponto de partida para debates filosóficos sobre problemas humanos e sociais, relacionando o pensamento clássico a situações vividas pelos estudantes. As discussões abordaram temas como livre-arbítrio, responsabilidade moral, mentira, justiça, confiança, fake news, pandemia, padrões de beleza e formação ética, sempre incentivando a construção coletiva do conhecimento e a análise crítica das diferentes interpretações possíveis. Concluem que as fábulas de Esopo, longe de constituírem apenas narrativas infantis, revelam-se instrumentos eficazes para desenvolver a autonomia intelectual, ampliar o repertório cultural e formar jovens capazes de refletir criticamente sobre suas ações e sobre a vida em sociedade, fortalecendo a cultura do diálogo e da cidadania.

No capítulo **Pluridiversidade Religiosa e Diálogo na Escola: Podcast como mediação pedagógica no Ensino de Filosofia a partir de Martin Buber**, os autores discutem a pluridiversida-

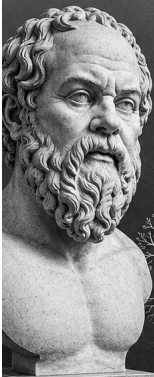
de religiosa na escola pública e defende que o Ensino de Filosofia pode desempenhar um papel fundamental na promoção do diálogo, do respeito à alteridade e da formação ética dos estudantes. Fundamentado na filosofia do encontro de Martin Buber, especialmente na relação Eu-Tu, o texto argumenta que a escola deve superar práticas meramente expositivas e criar espaços de escuta e reconhecimento mútuo, nos quais a diversidade religiosa seja compreendida como uma oportunidade de aprendizagem e convivência democrática. O ensino filosófico não busca promover crenças específicas, mas formar sujeitos capazes de compreender, respeitar e dialogar com diferentes visões de mundo. Como proposta metodológica, os autores apresentam o *podcast* como uma mediação pedagógica capaz de aproximar os estudantes da Filosofia por meio da pesquisa, da oralidade, da escuta ativa e da produção coletiva do conhecimento. A experiência realizada com turmas do Ensino Médio mostrou que a produção de podcasts favoreceu o protagonismo dos alunos, reduziu preconceitos, ampliou o diálogo entre diferentes tradições religiosas e tornou concretos conceitos filosóficos como alteridade, reconhecimento e responsabilidade. Embora reconheça desafios relacionados à formação docente, ao acesso às tecnologias e à necessidade de uma mediação cuidadosa, o capítulo conclui que o podcast, orientado pelos princípios do diálogo buberiano, constitui uma estratégia inovadora para promover uma educação mais humanizadora, crítica e comprometida com a convivência na diversidade.

No capítulo **Abismo e Conceito: O Ensino de Filosofia entre a literatura fantástica e o existencialismo**, as autoras discutem os desafios do ensino de Filosofia no Ensino Médio e propõem a articulação entre Filosofia e Literatura Fantástica como estratégia para tornar conceitos abstratos mais acessíveis aos estudantes. Tomando como referência os contos de horror de Edgar Allan Poe, especialmente *Histórias Extraordinárias*, e o existencialismo de Jean-Paul Sartre, as autoras defendem que a literatura desperta a imaginação, a sensibilidade e o pensamento crítico, favorecendo a compreensão de temas como liberdade, consciência, angústia, responsabilidade, culpa e condição humana. A experiência estética proporcionada pelas narrativas de Poe aproxima os jovens do universo filosófico ao transformar questões existenciais complexas em problemas concretos de reflexão, superando a percepção da Filosofia como um saber

distante e pouco útil. Além de destacar o potencial pedagógico da literatura, o texto enfatiza que o ensino de Filosofia deve promover uma verdadeira experiência de pensamento, estimulando a autonomia intelectual e a capacidade de interpretação crítica da realidade. Inspiradas em autores como Sílvio Gallo, Jorge Larrosa, Antônio Joaquim Severino e Lúcia Maria Rodrigo, as autoras defendem que o professor deve criar condições para que os estudantes “experimentem o filosofar”, utilizando os conceitos como ferramentas para compreender e transformar o mundo. Conclui-se que a integração entre literatura e filosofia amplia o repertório cultural, combate a apatia em sala de aula e favorece a formação ética, crítica e emancipadora dos estudantes, tornando a escola um espaço de construção de sentido, criatividade e exercício da cidadania.

Ao reunir pesquisas, experiências pedagógicas e reflexões filosóficas desenvolvidas no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia e por colaboradores convidados, esta coletânea reafirma o compromisso com uma educação crítica, ética e humanizadora. Os capítulos aqui apresentados evidenciam a diversidade de perspectivas que enriquecem o Ensino de Filosofia e oferecem contribuições significativas para professores, pesquisadores, estudantes e todos aqueles que reconhecem na Filosofia um instrumento de formação integral e de transformação da realidade. Esperamos que esta obra suscite novas reflexões, inspire práticas educativas inovadoras e fortaleça o diálogo acadêmico em torno dos desafios da educação contemporânea. Desejamos a todos uma excelente leitura e que as páginas que seguem sejam fonte de conhecimento, inspiração e fecundas inquietações filosóficas.

Manaus, 29 de Junho de 2026
Prof. Dr. Aldair Oliveira de Andrade
Universidade Federal do Amazonas
Prof-Filo – Mestrado Profissional em Filosofia



Conhece-te
a ti mesmo.



pensar
criticamente
transformar
realidades

SEÇÃO I

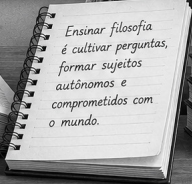
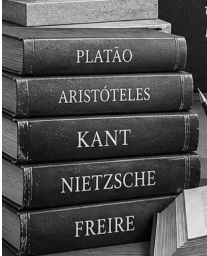
FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS

E FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE FILOSOFIA



A filosofia
começa na
admiração.
- Aristóteles







QUESTIONAR



DIALOGAR



COMPREENDER



TRANSFORMAR



FORMAR
PARA A VIDA

SÓCRATES E A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO NA GRÉCIA ANTIGA

Nelson Matos de Noronha
Lázaro Santos de Andrade Filho

O contexto da formação de Sócrates na Grécia antiga

As investigações sobre a vida e a história de Sócrates ainda não esclareceram todas as questões que pairam sobre este personagem. O que dele sabemos aparece nas obras de seus discípulos Platão e Xenofonte. O filósofo não escreveu nenhum texto e, no entanto, deixou vários seguidores ao longo de sua jornada neste mundo.

Sócrates nasceu em Atenas, por volta de 470/469 a. C., e viveu durante um período crucial da história da Grécia, conhecido com o século de Péricles. Ele foi filho de Sofronisco, escultor, e de Fenáreta parteira (Cf. Padovani; Castanhola, 1978, p. 110). Mesmo sem deixar escritos, confiou o seu saber aos discípulos mediante o diálogo, na dimensão da pura oralidade (Cf. Reale, 2003, p. 91). A maior parte daquilo que conhecemos de seu pensamento e de seu modo de vida vem dos escritos de seu discípulo e amigo Platão, nos quais se evidencia a admiração pela maneira socrática de abordar temas da educação ateniense, nos ambientes públicos e privados, bem como pela conduta de Sócrates diante de situações políticas, na guerra, no governo e na sociedade. Platão foi contemporâneo de Sócrates, embora fosse bastante jovem quando ocorreu o julgamento deste grande personagem da história da civilização Ocidental¹.

As manifestações de apreço dadas em seus diálogos são a base para dizermos que Platão foi discípulo de Sócrates, pois estas manifestações mostram que Platão seguia, em seus escritos e em sua própria conduta, ensinamentos que ele acreditava terem sido preconizados por Sócrates. Entretanto, muitos detalhes de sua vida estão sujeitos a interpretações.

¹ É por isso que Sócrates é comparado com a figura de Jesus Cristo, pois os dois não escreveram nada durante a vida aqui na terra. Quem escreveu sobre eles e sobre as suas falas foram os seus discípulos.

Observa-se que o pai de Sócrates foi um homem distinto perante os cidadãos de Atenas. De alguma forma, não se pode deixar despercebido o esforço de Platão para exaltar a figura de seu mestre pela boca de Lisímaco (Platão, [“Laques”, 181a]). Segundo o historiador W. K. C. Guthrie (1990, p. 362), “Sofronisco parece que foi um cidadão respeitado, que podia andar com a cabeça bem alta em companhia de qualquer um, já que Platão faz com que Lisímaco, filho de Aristides, fale dele como de um amigo de toda a vida, a quem teria na maior estima”.

Segundo Warburton (2012, p. 2), Sócrates foi um bravo soldado, na juventude, que lutou na Guerra do Peloponeso contra os espartanos e seus aliados. De acordo com o filme do Roberto Rossellini (1971)², Sócrates era homem de meia-idade, perambulava pela ágora, parava as pessoas de tempos em tempos e fazia perguntas embaraçosas e afiadíssimas, isto é, com aparência de perguntas simples, mas não eram tão simples. O que o fazia tão sábio era o fato de continuar fazendo perguntas e de estar sempre disposto a debater suas ideias. De acordo com Sócrates, a vida só vale a pena ser vivida quando pensamos no que estamos fazendo. Devemos analisar como seres humanos e não existir sem analisar como o gado. A relação entre a escrita e a oralidade é uma questão controversa na história da filosofia. Sócrates narra que Toth, divindade associada à sabedoria e à escrita, oferece a sua invenção (a escrita) como um presente ao rei do Egito (Thamus). Contudo, Thamus critica a escrita, pois ela enfraqueceria a memória e criaria uma falsa aparência da sabedoria, pois as pessoas iriam confiar em registros externos em vez de cultivar o conhecimento verdadeiro dentro da alma.

Oh, Thoth, mestre incomparável, uma coisa é inventar uma arte, outra julgar os benefícios ou prejuízos que dela advirão para os outros! Tu, neste momento e como inventor da escrita, esperas dela, e com entusiasmo, todo o contrário do que ela pode vir a fazer! Ela tornará os homens mais esquecidos, pois que, sabendo escrever, deixarão de exercitar a memória, confiando apenas nas escrituras, e só se lembrarão de um assunto por força de motivos exteriores, por meio de sinais e não de assuntos em si mesmos. Por isso, não inventaste um remédio para a memória, mas sim para a rememoração. Quanto à transmissão do ensino, transmites aos teus alunos, não a

2 O filme de Sócrates (1971) foi dirigido por Roberto Rossellini adaptado a partir de vários diálogos de Platão, como: Apologia de Sócrates, Críton e Fédon. Estes diálogos narram eventos históricos da última fase da vida de Sócrates.

sabedoria em si mesma, mas apenas uma aparência de sabedoria, pois passarão a receber uma grande soma de informações sem a respectiva educação! Hão de parecer homens de saber, embora não passem de ignorantes em muitas matérias e tornar-se-ão, por consequência, sábios imaginários, em vez de sábios verdadeiros (Platão, 2000, p. 121, [274e -275b]).

A escrita tornaria os egípcios mais sábios (remédio para a memória) e capazes de lembrar na opinião de Toth. A resposta de Thamus é contundente ao dizer que esta invenção trará esquecimento às almas, pois elas deixarão de exercitar a memória confiando nos caracteres escritos. E ainda de acordo com Sócrates, as palavras escritas não podem replicar e não podem nos explicar nada quando não as entendemos. Portanto, a conversa frente a frente era muito mais eficiente. Durante uma conversa, podemos levar em conta o tipo de pessoa com quem conversamos e podemos alterar o que dizemos para que a mensagem seja compreendida. Como Sócrates se recusou a escrever, o seu pupilo Platão registrou uma série de conversas entre ele e seus interlocutores. “Nos diálogos de Platão, no entanto, Sócrates ainda vive. Esse homem difícil, que continuou fazendo perguntas e preferiu morrer a parar de pensar sobre como as coisas realmente são, tem sido uma inspiração para os filósofos desde àquela época.” (Warbuton, 2012, p. 5).

A ironia socrática tem a ver com questionamentos e o reconhecimento da multiplicidade de opiniões, o que levaria à consciência de suas contradições. A finalidade deste método seria esclarecer quão vagos são, muitas vezes, os argumentos, pela constatação de que a única coisa que se sabe é de que nada se sabe. Segundo Abbagnano (2007, p. 585), a ironia socrática sobre a justiça consiste na diminuição do filósofo e na elevação dos interlocutores, na refutação, em vários assuntos. Este pensamento é uma referência à afirmação de Cícero sobre o filósofo da ironia: “Sócrates desce do céu da filosofia e instala-a nas cidades e nas moradas dos homens” (Jaeger, 1995, p. 519). A instalação do filósofo na morada dos homens contribui para o confronto de consciências na busca e na construção da verdade filosófica.

A maiêutica, como método socrático, acontece por meio do debate e do diálogo, de forma implícita, nos quais se processa o conhecimento a partir do desenvolvimento das ideias. É neste sentido

que este procedimento é considerado, analogamente ao ofício das parteiras (maiêutica), como a arte de fazer as ideias virem à tona e/ou a de trazê-las à luz.

A inscrição famosa no templo de Apolo, “Conhece-te a ti mesmo”, foi interpretada pelo filósofo como um caminho de autoconhecimento, isto é, primeiro o indivíduo deve se conhecer para, depois, conhecer o mundo à sua volta. Este trabalho de autoconhecimento perpassa a consciência de cada indivíduo e, por isso, Sócrates não se julgava um sábio, mas um amante da σοφία (*sophia*, sabedoria). Ao reconhecer a própria ignorância, ele dá o primeiro passo para a busca da verdade, incessantemente, como filósofo, pois ela não é propriedade de nenhum homem.

De acordo com Padovani (1978), Sócrates, era filho de um escultor e de uma parteira, tendo recebido uma educação semelhante àquela recebida por todos os jovens atenienses e de seu tempo. Na vida pessoal, trabalhou em construção ou escultura na sua juventude, porém, a sua verdadeira paixão era a busca da verdade e do conhecimento.

Sócrates se dedicou à filosofia e iniciou o ensino dos jovens de Atenas, contudo não fundou nenhuma escola formal. A principal característica da filosofia socrática era o método da indagação e do questionamento conhecido como “maiêutica”. No uso desta metodologia, ele levava as pessoas a descobrirem a verdade por si mesmas ao invés de ensiná-las. Ele fazia isso com uma série de perguntas e respostas examinando as crenças e as opiniões de seus interlocutores, muitas vezes colocando em xeque as suas contradições lógicas e falsas, porém, este estilo de ensino agradava alguns que o acompanhava, no entanto, outros o odiaram por isso.

Segundo Padovani (1978), Sócrates arranhou vários inimigos entre os políticos e sofistas, pois estes viam o método dele como uma ameaça para o *status quo* da educação tradicional da época. Contudo, o filósofo nega a acusação na “Apologia” em relação às crenças tradicionais e aos deuses gregos. No ano de 399 a. C., Sócrates foi julgado pela acusação de corromper a juventude e a de falta de fé nos deuses da cidade.

A acusação foi movida por Mileto, Anito e Licon. Apesar de sua habilidade no discurso e na argumentação em sua defesa, ele foi declarado culpado e condenado a beber cicuta, um veneno da épo-

ca. Ele aceitou a sentença de morte com calma deixando de lado a oportunidade de fugir da cidade para viver em exílio. Ele morreu aos 71 anos de idade enfrentando serenamente a morte (Cf. Padovani; Castanhola, 1978, p. 111).

A figura de Sócrates consolidou-se como pilar fundador do pensamento ocidental, cujo método e ideias transcendem sua época, exercendo influência perene, especialmente, entre seus discípulos. Seu legado, contudo, circunscreve-se prioritariamente aos domínios da gnosilogia (teoria do conhecimento) e da Ética. Através dos diálogos platônicos e das obras de filósofos socráticos posteriores, a filosofia e a sabedoria convergiram em uma busca coletiva pela verdade, legado que permanece a inspirar gerações. Estes pensadores adotam a maiêutica não apenas como ferramenta filosófica, mas como princípio pedagógico: o conhecimento verdadeiro (ou ciência) emerge pela razão crítica, não pela imposição dogmática. Nesse processo, cabe ao mestre facilitar o desvelamento das verdades latentes na mente do discípulo, reconhecendo a razão como faculdade imanente e universal, ou seja, um “parto do espírito” que transforma a reflexão em autodescoberta (Cf. Padovani; Castanhola, 1978, p. 112).

O método socrático (parir as ideias e/ou fazer as ideias vir à tona) provoca o questionamento dos valores e práticas instituídas na *pólis*. Ao atribuir à alma uma superioridade hierárquica em relação ao corpo, ele faz da *ἀρετή* (*areté*, virtude, excelência), o valor supremo a ser perseguido pelo homem grego. Segundo Reale (2003, p. 75), a *areté* tem a ver com a consciência e a inteligência que estão interligadas com a ciência e o conhecimento como essência da alma humana. Para um estudo minucioso da prática propositiva desta pesquisa, faz-se necessário examinar com minúcias a palavra virtude (*areté*). Ela rege a maior parte das nossas ações educativas dentro e fora da sala de aula.

Este vocábulo tem um campo semântico amplo que não está ligado somente à ética, mas, principalmente, aos campos da ontologia, da psicologia, da epistemologia, com o significado de excelência, aptidão, eficiência e perfeição, explica Schäfer (2012, p. 320). No “Laques”(198a), a coragem é parte da virtude na visão platônica.

Atuação de Sócrates no contexto educacional da Grécia antiga

Na formação do homem grego, Sócrates é considerado um marco histórico como fenômeno pedagógico da história no Ocidente. Este pensamento sistemático e a sua grandeza se deve ao seu discípulo Platão que constrói os diálogos a partir da sabedoria de seu mestre (Cf. Reale, 2003, p. 109).

De acordo com Padovani, A παιδεία³ (*paideia*, educação) socrática consiste numa perspectiva platônica da ἀρετή (*areté*, virtude, excelência moral) a partir das virtudes na polis. É um modelo educacional que enfatiza o diálogo. Refletir sobre uma filosofia da educação a partir da ontologia de Platão implica buscar os princípios de um projeto de παιδεία levando em conta os elementos da ψυχή (*psiché*, alma) e da ἐπιστήμη (*episteme*, ciência) como arte do ensino para a guerra e para o governo no aperfeiçoamento da alma e na busca do conhecimento de si mesmo, como vemos no texto de “Laques”. O ápice da sabedoria está no famoso lema conhece-se a ti mesmo de almejar a ciência através da virtude. A voz interior do mestre (gênio ou demônio) transforma a sua ignorância na profundidade do diálogo em conhecimento (Cf. Padovani; Castanhola, 1978, p. 111).

Segundo Giovanni Reale (2023, p. 178-180), a ἀρετή (*areté*, virtude) platônica consiste numa questão ética e moral da pólis. Isto significa que as virtudes afetam a vida do homem grego, na educação e na formação, como fator primordial da potência e da capacidade humana de colocar em prática diversas habilidades e/ou disposições racionais e espirituais.

A questão da virtude, como um problema histórico com o qual os gregos se depararam no processo de formação de sua cultura, tem grande relevância para a reflexão filosófica, pois traz aspectos filosóficos, teológicos e históricos, uma vez que, para Platão, a virtude é determinada pela diversidade das funções que devem ser cumpridas pela alma ou pelo homem no Estado (Cf. Reale, 2003, 178-180).

A ψυχή (*psiché*, alma), na Paideia, diz respeito ao conceito de alma. Segundo Abbagnano (2007, p. 27-28), a alma se move por si. “com efeito, todos os corpos movidos por um agente exterior são inanimados, enquanto o corpo movido de dentro é animado, pois que ele é o movimento e a natureza da alma.” (Platão, 2000, p. 58).

3 As palavras grafadas em grego fazem parte da pesquisa deste texto e uma opção do autor em colocar na língua materna.

Conforme (Padovani, 1978) a *psyché* platônica, destarte, significa imortalidade, já que a vida constitui a sua própria essência. As determinações da alma em Platão servem de base para todas as considerações ulteriores, pois ele faz uma nítida distinção entre a realidade da alma simples, incorpórea, que se move por si, que vive e dá vida, e a realidade corpórea, que tem caracteres opostos. O estudo da alma em Platão, nos diálogos onde aparece seu mestre Sócrates, reflete uma educação espiritual de uma parte vital do ser humano.

Segundo Padovani (1978), a religião, ao longo dos tempos, fez vários estudos sobre o tema do cuidado da alma, elemento intrínseco que move e reside no corpo humano. Não é à toa que a palavra “alma” vem do latim e significa entusiasmo, excitação, animação. A sabedoria requer uma animação dentro de nosso receptáculo para produzir e expressar o conhecimento das coisas que estão presentes na natureza e na realidade.

De acordo com Padovani (1978), a *ἐπιστήμη* (*episteme*, ciência) ou gnosiologia é a realidade das coisas do mundo externo, trabalhada de forma sistemática, mediante um movimento pelo qual a consciência do sujeito deve sair de si, apreender o objeto e construir o conhecimento. A filosofia, portanto, tem finalidade moral e prática. A *ἐπιστήμη* (*episteme*, ciência), platônica tem a ver com o aperfeiçoamento da *ψυχή* (*psyché*, alma). Na Paideia grega, a busca pela sabedoria se faz presente no método dialético e especulativo através dos diálogos de Sócrates com alguns interlocutores. O conhecimento empírico, sensível, da opinião do vulgo e dos sofistas, é ponto de partida para se chegar ao conhecimento intelectual, conceptual, universal e imutável (Cf. Padovani; Castanhola, 1978, p. 116).

O método socrático da maiêutica tem um enfoque pedagógico e filosófico que se caracteriza pela ênfase do questionamento, do diálogo e a busca da verdade por meio de um pensamento crítico e da autorreflexão. A diferença da pedagogia socrática em relação aos outros métodos de ensino da época era que o ensino grego se centralizava na transmissão de conhecimento por parte do educador a seus alunos. Já a educação socrática partia do autodescobrimento, tentando chegar a um conhecimento verdadeiro que residia em cada indivíduo e o papel do educador não era ensinar fatos e teorias, mas guiar os alunos para descobrirem a verdade em si mesmo.

Este processo educacional se baseava numa série de diálogos e perguntas entre o filósofo e seus interlocutores, num ambiente de respeito e sinceridade, no qual Sócrates desafiava as opiniões e as crenças de seus estudantes. Ele buscava, nas incoerências e contradições de seus alunos, respostas mais fundamentadas, motivando-os com perguntas desafiadoras.

O objetivo desta metodologia era levar o indivíduo a ter uma consciência de si mesmo e do mundo ao seu redor. Sócrates acreditava que a sabedoria começa com o reconhecimento da própria ignorância e que, pelo exame e a investigação de nossas crenças, podemos alcançar uma compreensão mais acurada da realidade.

O conceito de “maieutica”, na educação socrática, tem origem do trabalho que a mãe de Sócrates fazia, que era o parto das crianças, auxiliando, nesta tarefa, as mulheres que estavam grávidas. Da mesma maneira que uma parteira ajuda a mulher a dar à luz, fisicamente, a uma criança, Sócrates sentia que seu papel como educador era a de um “parteiro da alma”, participando no processo de dar à luz ao conhecimento que já existia na mente de seus alunos.

No “Teeteto”, de Platão, Sócrates compara os seus ensinamentos à arte da parteira, isto é, dar à luz para os conhecimentos que se formam na mente de seus discípulos. “A minha arte obstétrica tem atribuições iguais às das parteiras, com a diferença de eu não partejar mulher, porém homens, e de acompanhar as almas, não os corpos, em seu trabalho de parto” (Platão, 1973, p. 30).

Por meio de seus diálogos, Sócrates não pretendia dar respostas prontas e definitivas, entretanto, ele desejava fomentar um pensamento crítico e autorreflexivo em seus discípulos. Embora esta estratégia deixasse os seus interlocutores em estado de perplexidade, o objetivo era desenvolver uma maior humildade intelectual.

Destarte, Sócrates inspirou significativamente o pensamento de seus discípulos, como Platão, que buscou sistematizar a doutrina socrática em seus diálogos filosóficos. A tradição do diálogo socrático e a busca da verdade, pelo questionamento crítico, continuarão exercendo uma influência duradoura na filosofia ocidental e nos enfoques pedagógicos, pois o pensamento como aporia revela a busca inesgotável da sabedoria ao longo da história.

Estrutura e elementos filosófico-educacionais do diálogo “Laques”

Para estudar a metodologia e origem deste diálogo de Platão, podemos nos apoiar nas questões levantadas pelo filósofo Charles Kahn (1986).

Por que Platão escreveu diálogos? Podemos tornar essa questão um pouco menos formidável focando em um único caso, o Laques. Por que Platão escreveu esse pequeno diálogo em que Sócrates discute educação e coragem com dois generais? A questão mais específica parece mais tratável, assim como no próprio diálogo Sócrates se oferece para simplificar uma investigação sobre a virtude em geral, limitando-a a uma única parte, a saber, a coragem. Mas assim como no diálogo a tentativa de Nícias de definir a parte acaba envolvendo uma definição disfarçada do todo, então qualquer esforço sério para responder à questão “por que Platão escreveu o Laques?” Pressupõe alguma resposta à questão mais geral de por que ele escolheu a forma de diálogo em primeiro lugar, como o veículo literário para sua filosofia. (Kahn, 1986, p. 7, tradução nossa)⁴.

Kahn inicia a sua reflexão enfatizando a lacuna histórica entre a data em que Platão escreveu o diálogo e o período em que se deu o encontro dos personagens, no qual a conversa, supostamente, teve lugar. O que enseja sua curiosidade a propósito dos motivos de Platão para trazer à vida estes personagens. Teriam sido a nostalgia da sua juventude e a memória viva de Sócrates? Além destas questões de cronologia, o Professor Charles H. Kahn entende que outras perguntas podem surgir em relação ao pequeno diálogo de Platão.

Por que ele inventou este texto? Ao invés de Sócrates, não seria o próprio Platão quem estaria se dirigindo aos seus contemporâneos para perguntar: ‘Como os pais treinam os filhos na virtude? Que tipo de treinamento os filhos devem seguir?’ Platão não poderia dizer para estes personagens estudarem filosofia com Sócrates, mas sim, para eles estudarem com o próprio Platão (Cf. Khan, 1986, p. 8-10).

4 *Why did Plato write dialogues? We can make this question slightly less formidable by focusing upon a single case, the Laques. Why did Plato write this little dialogue in which Socrates discusses education and courage with two generals? The more specific question seems more manageable, just as in the dialogue itself Socrates offers to simplify an inquiry into virtue in general by limiting it to a single part, namely courage. But just as in the dialogue Nicias' attempt to define the part turns out to involve a covert definition of the whole, so any serious effort to answer the question “why did Plato write the Laques?” will presuppose some reply to the more general question why he chose the dialogue form in the first place, as the literary vehicle for his philosophy (Kahn, 1986, p. 7).*

Deste modo, numa perspectiva platônica, há um projeto literário diante de uma série de diálogos voltados para a educação moral e para a natureza da virtude. Segundo Kahn, “Laques” parece ser uma introdução de todos eles ao longo do trabalho de Platão.

No caso específico, a escolha de dois generais como interlocutores é significativa, pois sugere que Platão estava interessado em explorar a relação entre a filosofia e a liderança militar. Ao dialogar com comandantes militares experientes, Sócrates pode desafiar suas suposições sobre a coragem e explorar as implicações mais amplas da educação para o desenvolvimento de cidadãos virtuosos.

Além disso, a escolha de Platão pela forma de diálogo para a elaboração de suas obras filosóficas é deliberada e estratégica. Ela permite que ele apresente o método socrático, desenvolva personagens complexos, crie tensão dramática, forneça o contexto histórico e demonstre suas habilidades literárias. O “Laques” apresenta um contexto específico que ilumina ainda mais os motivos por trás desta escolha, pois explora a relação entre filosofia e liderança militar como disciplina voltada para a formação dos jovens nos domínios da virtude da coragem e da responsabilidade.

No início do “Laques”, o assunto gira em torno da educação e da negligência dos pais que não se preocupam com os filhos. Lisímaco e Melésias, preocupados com a educação de seus filhos, convidam dois generais a assistirem à exibição de um mestre de esgrima, cujos exercícios atraem a multidão. Eles acreditam que estas autoridades poderão lhes prestar esclarecimentos sobre a utilidade da arte das armas para a educação dos jovens.

A cena se passa em um ginásio, local em que os homens de Atenas costumam se reunir. Estando ali, Sócrates é convidado a participar dessa conversa, pois ele tem o hábito de interferir nos colóquios que seus concidadãos realizam, com frequência, nos espaços públicos ou nas casas dos amigos. Melésias e Lisímaco são de estirpe ilustre. No entanto, eles reclamam de não terem recebido de seus pais uma educação adequada às suas aspirações políticas. Daí vem a resolução de poupar os seus filhos de uma inconveniência semelhante.

O “Laques” de Platão, além de discutir sobre a questão moral, tem como ponto central a natureza da coragem, isto é, uma das virtudes fundamentais na sociedade grega. O diálogo adquire sua

força dramática pelas várias referências que faz ao contexto no qual os personagens se encontram e aquele em que os contemporâneos de Platão farão a recepção de seu texto: a Guerra do Peloponeso, o declínio da democracia, a proliferação de escolas de retórica e filosofia, o surgimento de uma nova configuração política com os impérios e os tiranos de Siracusa, Macedônia e Roma.

É a partir desta realidade, que uma conversa entre Sócrates e dois generais atenienses, Laques e Nícias, dois homens preocupados com a educação de seus filhos e a escolha de um bom professor, se torna significativa e atrai o interesse dos leitores. Lisímaco e Meléssias buscam garantir o crescimento dos filhos como cidadãos virtuosos e corajosos. Sócrates foi convidado a dar sua opinião sobre a melhor maneira de educar os jovens. As perguntas e as reflexões dos personagens do exprimem e fornecem vários temas que podem ajudar nas atividades da docência: Qual é o melhor professor para a educação de nossos filhos/rapazes?

A fama de Nícias se tornou conhecida pelas histórias narradas por Tucídides e outros historiadores que o seguiram. Segundo Croiset (1921, p. 85-86), o general foi escolhido para liderar a expedição à Siracusa, contra a qual ele havia votado na Assembleia. Croiset observa que, após a morte de Péricles, Nícias se tornou o líder com o maior prestígio junto aos seus concidadãos, talvez por sua riqueza, sua generosidade e o devotamento à pátria. Tais virtudes também suscitaram a admiração de Tucídides, segundo Croiset, mas não impediram o ilustre historiador de censurar a superstição pela qual Nícias adiou o movimento de retirada de suas tropas, uma decisão que propiciou a vitória dos siracusanos e a morte do general.

Por que o general Laques é menos célebre do que o general Nicias? Será que tem a ver com a sua falta de influência na política e ser apenas um soldado por vocação? Apesar de sua reconhecida competência militar atestada por Tucídides, Laques ocupa um lugar secundário na memória histórica em comparação a Nícias. Embora Tucídides o apresente como um bom general na Guerra do Peloponeso, Laques não tem origem nobre por não se mencionar os seus antepassados. A notoriedade histórica, portanto, não se media apenas pela bravura militar, mas pela capacidade de atuar nos mecanismos de poder da democracia ateniense. O general Laques, embora não tenha instrução da retórica política, mesmo assim, evidencia

eloquência e influência institucional como observamos no texto de Platão, ao discutir e ao dialogar com Sócrates e Nícias.

Alfred Croiset (1921, p. 86) explica que o diálogo é simples e harmonioso. Sua composição consiste no confronto de duas opiniões diametralmente opostas: uma sustentada por Nícias e outra defendida por Laques. Na ocasião, Sócrates é apresentado de maneira muito viva. Na opinião de Nícias, o estudo das armas é benéfico para a educação dos jovens, ao passo que Laques tem a convicção de que esta é uma ideia ridícula.

A discussão gira em torno do tema da coragem. A discordância entre os dois oradores leva, contudo, à necessidade de se apresentar a definição de coragem, como Sócrates propôs ao ser convidado a atuar como juiz para decidir quem, entre os dois contendores, detinha a verdade.

Segundo Croiset, os antigos ligavam este diálogo ao gênero maiêutico. Entretanto, o próprio Croiset entende que o “Laques” pertence ao conjunto dos diálogos metódicos. Como o “Cármides”, “Laques” é um diálogo da juventude de Platão. (Cf. Croiset, 1921, pp. 85-87). Deste modo, o cuidado com a família tem grande relevância na sociedade grega do século IV a. C., mas também na sociedade atual. A palavra franqueza, que aparece no início do diálogo, denota um aspecto ético que diz respeito à honestidade e à veracidade para com a família.

O problema em questão é a educação dos filhos. A educação dos filhos na sociedade atual é um grande desafio, assim também como na época dos povos antigos. O “Laques” de Platão é um recurso literário estratégico que dá ao leitor a ilusão de que ele está lendo a narrativa de fatos que lhe são contemporâneos, embora o autor esteja se reportando a acontecimentos que ocorreram muitas décadas antes da redação do diálogo.

Este artifício é importante como um recurso para induzir o leitor a tomar as questões discutidas como problemas que fazem sentido para a sua experiência na atualidade.

Precisareis ouvir, Nícias e Laques, os motivos dessa nossa resolução, embora com o risco de nos tornarmos um tanto prolixos. Eu e o nosso Melésias temos a mesa em comum; nossos filhos comem conosco. Como disse no começo, vamos usar de toda franqueza.

Costumamos conversar com os rapazes a respeito dos grandes e numerosos feitos de nossos pais, assim na paz, como na guerra, tanto na administração da cidade como quando se achavam à frente dos nossos aliados (Platão, 2015, p. 39 [180b]).

Os modelos educacionais na educação tradicional grega giravam em torno da discussão sobre a educação dos jovens atenienses, principalmente, no que diz respeito à formação do caráter e das virtudes. A negligência dos pais, no “Laques”, traz à tona uma reflexão sobre a educação familiar no passado. Os tempos mudaram na realidade atual. As famílias não têm mais tempo para se reunir e se sentar à mesa com os filhos para tratar de assuntos importantes.

Com a entrada da televisão e da Internet nas casas, a educação familiar toma outra direção. Os valores tradicionais são deixados de lado. As histórias e ensinamentos que nossos pais transmitem já não têm mais espaço no diálogo entre as pessoas que habitam no mesmo lar. A falta de cuidado dos pais para com os filhos compromete os aspectos da política, da educação e da ética dentro de uma determinada cultura (Cf. Platão, 2015, p. 39 [179c]).

O “Laques” adota um estilo dialógico e uma estrutura narrativa enfatizando o uso da ironia e da maiêutica. A ironia socrática é uma estratégia utilizada por Platão para desafiar as opiniões convencionais e instigar a reflexão crítica.

No intento de responder à questão sobre quais são as qualidades que alguém deve possuir para conduzir a educação dos jovens, os interlocutores do “Laques” se dão conta de que, para encontrar a resposta correta para esta pergunta, precisam, preliminarmente, definir a natureza da coragem e a da sabedoria.

Assim, examinam exaustivamente diferentes concepções sobre a coragem, destacando as implicações éticas de cada uma das visões apresentadas por eles. A sabedoria, por sua vez, é ali explorada na sua relação com a coragem. Neste particular, Platão utiliza a ironia e a maiêutica para, seguindo o exemplo de seu mestre, problematizar duas noções pelas quais Sócrates procura definir a sua atividade pública como uma prática diferente daquela exercida pelos sofistas: por associar a *sophia* à *areté*, a filosofia não se apresenta como retórica, mas como busca incansável pela verdade. A posição dos sofistas era o uso da retórica e da oratória com fins lucrativos no ensinamento de seus alunos.

No texto platônico, Sócrates inquire os dois generais sobre a compreensão da virtude e da coragem e tenta mostrar que as suas definições são insuficientes. Sócrates alega que a virtude não é uma questão de ter coragem ou de ser capaz de fazer coisas difíceis, mas também envolve conhecimento e sabedoria.

O filósofo da maiêutica discute a importância da educação na formação da virtude, e argumenta que a educação deve ser direcionada para a formação do caráter, e não apenas para a aquisição de conhecimentos técnicos. Sócrates critica a ideia de que a educação deve ser orientada para o sucesso político ou para a busca do prazer, e defende que a verdadeira educação deve ser voltada para a formação de cidadãos virtuosos.

No texto “Laques” de Platão, a tradução da palavra *Andréia* tem uma conotação de virtude e bravura. Já na conotação de valentia e bravura, ela é associada a qualidades guerreiras e morais. Sócrates sente o interesse em aprender com eles a definição de valentia e como ensinar os jovens a serem valentes. Os dois generais se sentem seguros na definição desta virtude e, a partir daí, o filósofo da maiêutica inicia uma série de perguntas e respostas investigando a fundo o conceito de coragem.

Os interlocutores apresentam várias definições, opiniões e concepções vigentes ou que adotam como válidas, porém, eles não estão satisfeitos com as respostas. Sócrates demonstra que existe deficiência e contradição nas suas definições. Por fim, o personagem Laques tenta resolver o problema da definição de valentia, entretanto, aparecem outras perguntas importantes sobre a natureza da virtude e a sua aprendizagem.

O diálogo mostra as limitações do conhecimento humano e como é necessário um pensamento crítico para o aprofundamento dos conceitos abstratos sobre a coragem. Assim, o diálogo explicita um caminho proposto por Sócrates para destacar a importância da busca da verdade e do conhecimento, o exame das respostas superficiais de seus interlocutores. Os personagens apresentam uma grande contribuição para a discussão e para a reflexão filosófica através das experiências deles no contexto da Grécia antiga.

Portanto, o “Laques” expõe a concepção platônica sobre virtude e educação, e critica as visões de seus interlocutores. O diálogo é um exemplo do método de seu mestre a partir do questionamento,

em que Sócrates busca levar seus interlocutores a refletir e a aprimorar suas concepções.

A escuta é um exemplo de sabedoria e reflexão no método socrático, pois ela direciona as concepções no bojo das discussões sobre determinado tema. Este diálogo é um dos escritos filosóficos mais antigos de Platão, que traz à tona importantes questões sobre a natureza e a essência da coragem. Esta virtude faz parte da realidade do homem grego, principalmente porque a realidade de guerra é uma realidade desta sociedade grega. Neste diálogo, Platão insere personagens históricos, como o Laques, um famoso general espartano, e Nícias, um líder ateniense. Estes personagens buscam definir o que é a coragem e se ela pode ser ensinada.

Enquanto Laques busca uma resposta objetiva e prática, Nícias parece relutante e incerto, mostrando que a coragem é um conceito complexo e multifacetado. Durante o debate, Platão coloca em evidência a ideia de que a coragem vai além do simples ato de agir bravamente em batalha. Ele argumenta que a coragem também envolve inteligência, sabedoria e autocontrole. Segundo Platão, a coragem verdadeira é a virtude que permite ao indivíduo agir em conformidade com a razão, mesmo em situações de medo ou perigo (Cf. Platão, 2015, p. 131 [192c]).

O “Laques” também aborda a questão da influência da educação na formação do caráter. Quando se fala de índole, o assunto em relação ao ser humano diz respeito à honestidade e confiança naquilo que você assume como profissão na sua vida. Nícias argumenta que a coragem pode ser adquirida através do ensino e da prática, mas não oferece uma explicação clara de como isso deve ser feito.

Platão, neste sentido, destaca a importância de um processo educacional que atinja a alma, moldando-a para a virtude. Ao longo do diálogo, Platão expõe, através da participação de seu mestre Sócrates, diferentes pontos de vista, mas não chega a uma conclusão definitiva sobre o tema. Isto evidencia a abordagem filosófica de Platão, que busca o questionamento constante e a reflexão crítica sobre as próprias crenças e conceitos.

Assim, Platão nos leva a refletir sobre a natureza da coragem, a importância da educação na formação do caráter virtuoso e a necessidade de buscarmos uma compreensão mais profunda e ampla das virtudes humanas. Logo, este texto nos convida a questionar as suposições convencionais sobre a coragem.

Enquanto muitos podem atribuir coragem a atos de bravura física, Platão argumenta que a coragem genuína vai além das ações externas. Ela reside na alma do indivíduo e está intimamente relacionada à sabedoria e ao autocontrole. A virtude da coragem, destarte, permite que os seres humanos ajam em conformidade com a razão, mesmo diante de situações de medo e perigo. Deste modo, a coragem se manifesta na capacidade de dominar os impulsos negativos e agir de acordo com o que é moralmente correto.

Além disto, o diálogo explora a importância da educação na formação do caráter virtuoso. Laques busca orientação de Nícias sobre como educar seus filhos na virtude da coragem, mostrando que a educação desempenha um papel fundamental na formação do caráter e no desenvolvimento das virtudes.

Neste sentido, Platão ressalta que uma verdadeira educação deve ir além da mera transmissão de conhecimento acadêmico, alcançando a essência e a alma do indivíduo. Apesar de explorar estas questões importantes, “Laques” é um dos diálogos aporéticos de Platão, isto é, não fornece uma resposta definitiva sobre como ensinar ou cultivar coragem. Isto destaca a abordagem filosófica de Platão, na qual a verdade e a busca pelo conhecimento são frequentemente alcançadas por meio do questionamento e do diálogo contínuos, isto é, aquilo que Sócrates demonstra através de seu método maiêutico.

O “Laques” de Platão, além da reflexão sobre a natureza da coragem, é um diálogo que discute a relação com outras virtudes. Este nos inspira a questionar nossas próprias concepções sobre a coragem e a explorar caminhos para o seu desenvolvimento em nossas vidas. O texto continua sendo um trabalho relevante, pois pondera sobre as virtudes humanas, a natureza da educação e a busca de uma vida virtuosa.

Um dos aspectos que é de suma importância no “Laques” é o da razão pela qual Sócrates se considera inapto para assumir a incumbência de se tornar responsável pela educação dos filhos de Lisímaco e Melésias. Esta questão concerne às relações entre mestre e seus discípulos, bem como à relação que o mestre precisa ter consigo mesmo para poder exercer a tarefa de educar os outros.

Sócrates e a arte de moldar almas através das virtudes (*aretés*)

No “Laques”, Sócrates examina, com os generais Nícias e Laques, a definição de coragem segundo a qual ela é a disposição de enfrentar perigos (Cf. Platão, 2015, p. 69 [191a]).

As virtudes estão presentes nas atitudes e no modo de ser dos jovens. Assim também como a virtude da coragem, os jovens possuem muita sabedoria que necessita ser explorada ao longo da jornada como estudantes.

Mas, como canalizar a virtude da coragem ou outra virtude na vida da juventude? Como explorar a sabedoria que cada jovem traz da sua tradição familiar? Estas e outras perguntas podem ser respondidas a partir dos textos de Platão com os diálogos traçados com a figura de Sócrates.

A virtude, na filosofia platônica, aparece como um conceito que transcende a mera conduta moral, constituindo-se como a perfeição da alma e a base para uma vida justa. Segundo Platão, a virtude não é inata, todavia ela é alcançada por meio do conhecimento e da educação, sendo o filósofo como governante ideal e aquele que melhor possa colocá-la em prática. Suas obras, especialmente “República”, “Mênon” e “Protágoras”, exploram a natureza da virtude (*areté*) e sua relação com a sabedoria, a justiça e a harmonia da alma.

No diálogo “Mênon”, o debate gira em torno da virtude que está intrinsecamente ligada ao conhecimento. Sócrates afirma que a virtude é sabedoria, seja em sua totalidade, seja em parte como compreensão (Cf. Platão, 2001, p. 75, [89a]). Este pensamento reforça que o vício resulta da ignorância, pois ninguém age mal voluntariamente, mas por desconhecer o bem. Portanto, a virtude exige a superação da opinião (*doxa*) em direção à ciência verdadeira (*episteme*), que é alcançada pela dialética.

Na “República”, o filósofo elenca quatro virtudes cardeais que compõem a alma humana e a *pólis* ideal: (*sophia*), coragem (*andreia*), temperança (*sophrosyne*) e justiça (*dikaiosyne*). A justiça é a virtude mais elevada, isto é, a harmonia entre as partes da alma (racional, irascível e apetitiva), assim como entre as classes sociais. “Portanto, não compete à razão governar, uma vez que é sábia e tem o encargo de velar pela alma toda, e não compete à cólera ser sua

súbdita aliada?” (Pereira, 2001, p. 201 [441e]). O homem virtuoso é aquele cuja alma é governada e guiada pela razão, assim como o filósofo pode governar a cidade.

Segundo Adriana Manuela Nogueira (2015), a sabedoria, na filosofia platônica, consiste na busca constante da verdade, intermediada pelo autoconhecimento e pela reflexão dialética. Nos diálogos “Laques” e “Teeteto”, Platão averigua a natureza complexa da sabedoria (*sophia*), questionando se ela pode ser definida como um tipo de conhecimento técnico ou se está além de qualquer definição rudimentar.

Sócrates mostra que a sabedoria não pode ser reduzida a um saber técnico (de um soldado ou de um médico), mas, sim, de um conhecimento mais elevado, ou seja, do bem. Deste modo, a sabedoria verdadeira não consiste num domínio específico, porém, ela é uma compreensão ética que orienta todas as ações humanas. A pergunta “O que é o conhecimento?”, abordada por Platão no “Teeteto”, enseja o exame da hipótese de que o conhecimento pode ser definido como percepção sensível, como opinião verdadeira ou como justificação racional. Sócrates atesta que nenhuma destas definições é suficiente porque o conhecimento exige um fundamento mais sólido do que a mera aparência ou crença correta.

A máxima socrática “só sei que nada sei”⁵ sintetiza a ideia de que a sabedoria começa na humildade intelectual. Neste diálogo do conhecimento, Sócrates usa a figura da parteira que ajuda no parto comparando com seus interlocutores (dar à luz) que podem fazer vir à tona as próprias ideias, mostrando que o verdadeiro conhecimento não vem de fora, mas vem de dentro de si. Por isso, a sabedoria não diz respeito às respostas prontas, e sim tem a ver com um processo contínuo de questionamento (cf. Nogueira, 2015, pp. 199-204, [149a-151d]).

Assim, a sabedoria como caminho dialético nos textos (“Laques” e “Teeteto”) de Platão não é um estado final, entretanto, ela é uma atividade filosófica perene. A sabedoria requer coragem para enfrentar a própria ignorância, como aparece no “Laques” de Platão e disposição para buscar a verdade além das aparências que demonstra o texto “Teeteto”. O exame constante da sabedoria busca uma jornada que une ética e epistemologia na busca pela ideia mais elevada e princípio metafísico que dar sentido ao mundo.

⁵ Esta famosa frase não aparece literalmente no texto.

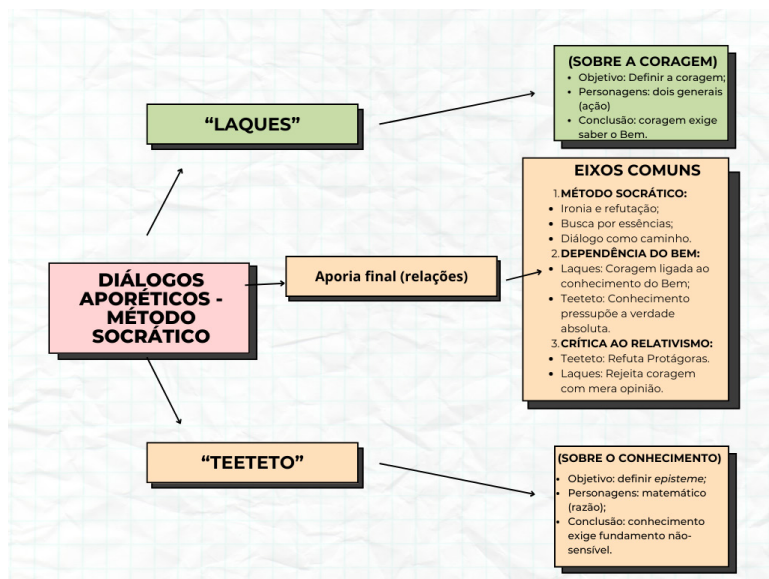
No “Teeteto”, Sócrates discute com Teeteto sobre a natureza da sabedoria. “É aqui precisamente que caio em dificuldade e por mim não sou capaz de captar claramente o que na verdade é o saber. Será que podemos defini-lo? Que dizem? ” (Nogueira, 2015, p. 193 [146a]). Sócrates rejeita a definição associada a Protágoras (“O homem é a medida de todas as coisas”) no que diz respeito ao conhecimento como percepção sensível, pois tudo que é perceptível é instável e subjetivo. Se o conhecimento provém apenas dos sentidos, não existe critério para diferenciar verdade de ilusão (Cf. Nogueira, 2015, p. 205, [152a-187b]).

O conhecimento é apresentado por Sócrates também como opinião verdadeira refutando sem que o sujeito possua justificação racional “Amigo, se a opinião verdadeira e o saber fossem o mesmo, nem sequer o juiz mais competente poderia emitir uma opinião correta sem saber e, contudo, neste momento cada uma delas parece ser diferente” (Nogueira, 2015, p. 302, [201c]). Sócrates examina e faz uma tentativa de definir o conhecimento como opinião verdadeira acompanhada de explicação do *logos*. Entretanto, esta explicação é insatisfatória também porque não fica claro o que constitui uma explicação adequada.

Em ambos os diálogos, Sócrates aparece como o personagem principal fazendo uma abordagem filosófica análoga nos dois diálogos. Ele usa a ironia e a instigação levando os seus interlocutores a inquirir suas suposições com o objetivo de compreender profundamente a verdade. Enquanto o “Laques é considerado o diálogo mais antigo na filosofia platônica, o “Teeteto” é um diálogo mais sensato e complexo.

Os dois diálogos abordam questões fundamentais da filosofia, tais como: o conceito de virtude e a natureza do conhecimento ao mesmo tempo. Embora, o “Laques” e o “Teeteto” tenham temas diferentes, os dois têm uma estrutura metodológica semelhante como: a investigação dialética por meio do questionamento socrático sobre coragem como parte da virtude e o exame do conhecimento.

Figura 1 - Mapa conceitual da Relação “Laques” e “Teeteto”.



Fonte: Andrade Filho, L.S., 2025.

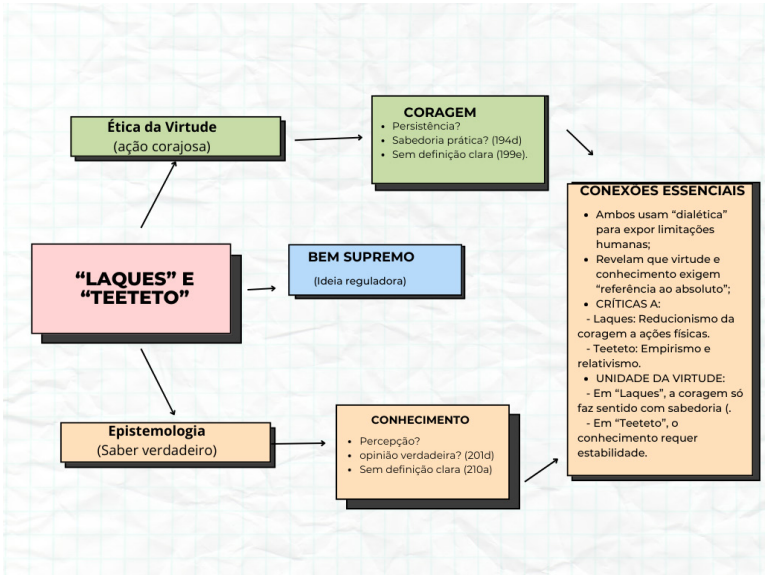
Destarte, a virtude, como fundamento da vida ética na visão platônica, não exprime apenas um conjunto de regras, mas a excelência da alma alcançada pela filosofia, como aparece nas suas obras República (Livro IV, 443), Mênon (99e), Protágoras (329d), Fédon (67e), Górgias, (469c). Esta excelência da alma requer educação contínua, autoconhecimento e alinhamento com o bem, da qual o indivíduo precisa transcender com o objetivo de ordenar a sociedade. Embora vivemos em um mundo marcado pela relativização moral, o pensamento platônico permanece atual ao defender que a verdadeira virtude é fruto da razão brilhante pela busca incessante da verdade.

Sócrates, personagem principal nos diálogos de Platão, deixa um legado inestimável do conhecimento. O seu método concebe os movimentos do texto levando os interlocutores a pensarem sobre vários temas que correspondem ao método aporético socrático. Os dois diálogos platônicos encerram a reflexão filosófica sem uma resposta definitiva, porém, a falta de uma conclusão não é um simples fracasso nos textos. Ao invés disso, a aporia cumpre um papel pedagógico

em ambos: O “Laques” mostra que a virtude não pode ser definida de modo superficial, exigindo um exame mais profundo.

O “Teeteto” evidencia que o conhecimento não pode ser reduzido a percepções ou opiniões sem fundamentos, antecipando a necessidade de um critério metafísico (como as formas inteligíveis). Assim, um e outro mostram que a filosofia é uma busca infinita e/ou incansável pela verdade, mesmo que ela pareça inatingível. A aporia não significa um fim, mas um convite à continua investigação quer sobre a natureza, quer sobre os rudimentos do conhecimento. A filosofia não se contenta com respostas fáceis, mas busca definições universais e necessárias que só podem ser logradas por meio da razão dialética.

Figura 2 - Mapa Mental sobre Coragem e Conhecimento.



Fonte: Andrade Filho, L.S., 2025.

A parresia (παρρησία), o exame e o cuidado (τρόπος δοκιμής και εξέτασης)

No texto “A Coragem da Verdade”, o filósofo francês Michel Foucault apresenta três motivos que justificam o estudo do diálogo

platônico “Laques”: a *παρρησία* (*parresía*, franqueza examinatória), a *τρόπος δοκιμής και εξέτασης* (*tropos dokiméskaïexectasis*, testar e examinar) e a *επιμέλεια* (*epimeleia*, cuidado).⁶

O primeiro motivo, a *παρρησία* (*parresía*, franqueza examinatória), significa a franqueza examinatória, isto é, o pacto da franqueza entre os personagens que vão participar do jogo de perguntas e respostas socráticas. Segundo Foucault, “Todas estas pessoas que são corajosas na realidade, estas pessoas que tiveram a coragem de aceitar o jogo da verdade que Sócrates lhes propôs não foram capazes de dizer a verdade da coragem” (Foucault, 2011, p. 130).

A resposta franca e o ato de dizer a verdade fazem parte da educação dos participantes no diálogo. A franqueza examinatória consiste em se confrontar psicologicamente e pessoalmente sobre o agir com sinceridade. Na sociedade atual, em que vivenciamos a coragem de dizer e/ou falar a verdade, se tornou algo muito escasso na vida das pessoas. O jogo de mentiras, de falsidade e de fake news, é muito presente na vida das pessoas. A morada da verdade que culmina na ética ainda perdura em poucas famílias e na vida de algumas pessoas.

Outro motivo, o *τρόπος δοκιμής και εξέτασης* (*tropos dokiméskaïexectasis*), testar e examinar), diz respeito à maneira de testar e de examinar (Cf. Foucault, 2011, p. 113). A aquisição da virtude dos jovens depende do exame e da competência para falar com eles. É necessário um técnico do cuidado, isto é, um mestre que tenha a arte de formar bons alunos através do exame. Testar as pessoas era algo indispensável no diálogo de Platão, na figura de seu mestre Sócrates.

A arte de examinar ajuda no conhecimento pessoal, mas também no autoconhecimento que reverbera a análise, a pesquisa e a observação minuciosamente. A arte de filosofar quer dizer buscar sabedoria através da razão na prática do diálogo. Logo, examinar e filosofar são dois vocábulos distintos, mas que desaguam no mesmo remanso do conhecimento. Ora, Sócrates, ao dialogar/filosofar com os seus interlocutores, examinava-os e formava-os fazendo vir à tona as ideias que estavam adormecidas na consciência.

O último motivo, O *επιμέλεια* (*epimeleia*, cuidado), tem a ver com a noção de cuidado como constância, na interpretação de

6 Cf. Foucault, 1984, p. 103 – 121.

Foucault. Esta noção de cuidado exprime um modo de existência autônomo e crítico. Para Foucault, a *epimeleia* não se limita a um autocuidado individualista, porém envolve uma relação ativa com as normas e os poderes que moldam a subjetividade.

É um processo contínuo de reflexão e transformação de si, que busca a liberdade e a autonomia frente às imposições sociais. Ele apresenta Sócrates como o único titular possível deste cuidado (Cf. Foucault, 2011, p. 113). A verdade dolorosa requer a coragem de suportar a vida na aporia, a vida na ignorância, e a coragem de tomar consciência de seu não saber. A ideia de subjetivação à qual Foucault se refere na Antiguidade greco-romana corrobora a ideia de que seu objetivo não era transpor a moral antiga para a atualidade.

Deleuze (1992, p. 142) aponta que o que interessa na questão do cuidado “é o que se passa, o que somos e fazemos hoje: próxima ou longínqua, uma formação histórica só é analisada pela sua diferença conosco, e para delimitar essa diferença” (Deleuze, 1992, p. 142). A intenção foucaultiana realiza um retorno aos gregos e diagnostica sua própria atualidade. Deleuze aponta que vivemos uma espécie de fratura virtual que significa um espaço de liberdade concreta que culmina numa transformação de novas possibilidades aporéticas da vida. Isto implica dizer que vivemos uma filosofia de vida e uma vida na filosofia, isto é, uma busca incessante de novas descobertas da realidade.

Assim, Sócrates é o homem do cuidado de si através da sua preocupação com a preocupação da sabedoria da alma, pois ele interpelava os jovens na rua e lhes dizia: “é preciso que cuideis de vós mesmos” (Foucault, 2010, p. 11). O termo *therapeúein* (terapia) refere-se aos cuidados médicos, ou seja, aqueles que cuidam das pessoas nos hospitais ou nos locais de riscos. Na filosofia, este termo foucaultiano, concerne como o cuidado da alma inspirado na filosofia socrática.

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CROISSET, Alfred. **Platon 2: Oeuvres complètes**. Hippiasma-jeur. Charmide, Lachès, Lysis Paris, 1921, Disponível em: <<https://archive.org/details/oeuvrescomplte01platuoft>>. Acesso em: 29 jul. 2025.

DELEUZE, G. Um retrato de Foucault. In: DELEUZE, G. **Conversações 1972-1990**. Tradução de Peter Pál Pelbart. ed. 34, p. 127-147. São Paulo, 1992,

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)**. Tradução de Eduardo Brandão. 2ª reimp. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GUTHRIE, W. K. C. **Historia de la Filosofia Grieca**. 6 v. Tradução para o espanhol por A. V. Campos e A. M. González. Madrid: Gredos, 1990.

JAEGER, W. Paidéia: **A Formação do Homem Grego**. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KAHN, Charles H. **PLATO'S METHODOLOGY IN THE "LACHES"**. Revue internationale de philosophie, p. 7-21, 1986. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/23946603>. Acesso em: 29 jul. 2025.

NOGUEIRA, Adriana; BOERI, Marcelo. **PLATÃO, Teeteto**. Fundação Calouste Gulbenkian, 4 ed. (versão do grego de Adriana Nogueira e Marcelo Boeri). 2015.

PADOVANI, Umberto; CASTAGNOLA. Luís. **História da Filosofia**. 12 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.

_____. **Diálogos. Apologia de Sócrates**. Tradução de Carlos Alberto Nunes, - 3. ed. – Belém: EDUFPA, 1980.

_____. **Fedro**. Tradução de Pinharanda Gomes. Lisboa Guimarães Editores, 2000.

_____. **Laques, Eutífron**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 2015.

REALE, Giovanni. **História da filosofia**. v. 1. Tradução de Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2003.

SCHÄFER, Christian. **Léxico de Platão**: conceitos fundamentais de Platão e da tradição platônica. Edições Loyola, 2012.

WARBURTON, Nigel. **Uma breve história da filosofia**. Tradução de Rogerio Bettoni. Porto Alegre: L&PM, 2012.

COMO KANT PENSAVA A EDUCAÇÃO

A busca de um fundamento antropológico para a educação

Moisés Ventura Silva
Carlos Rubens de Souza Costa

INTRODUÇÃO

O pensamento de Immanuel Kant sobre a educação não pode ser isolado de sua vasta arquitetura crítica, pois nela reside o esforço de compreender o ser humano não apenas como ele é, mas como ele deve vir a ser. O século XVIII, marcado pelo Esclarecimento, trouxe consigo a promessa de que a razão poderia libertar o indivíduo de suas amarras dogmáticas e da tutela alheia, um movimento que o próprio filósofo definiu como a saída da menoridade da qual o homem é o próprio culpado (Kant, 1985). No cerne deste projeto emancipatório, a pedagogia emerge como o instrumento fundamental, pois a condição humana é singularmente caracterizada pela necessidade de formação externa para a realização de suas potências internas. Ao afirmar que o homem é a única criatura que precisa ser educada, o pensador estabelece uma ruptura definitiva com o naturalismo biológico, sugerindo que a humanização é um processo laborioso e deliberado que transcende o instinto (Kant, 1999). Este processo de humanização, contudo, carece de um norte que só pode ser fornecido por uma compreensão profunda da constituição humana, o que nos conduz diretamente à busca por um fundamento antropológico que sustente o edifício pedagógico.

A articulação entre o que o homem faz de si mesmo e o que a natureza dele faz constitui a base da antropologia em sentido pragmático, sendo este o solo onde a educação lança suas raízes. Para Kant, o indivíduo não nasce plenamente humano, mas como um *animal rationabile*, detentor de uma capacidade de razão que existe apenas em potência e que exige a mediação educativa para se tornar ato (Kant, 2006). Esta transição da animalidade para a racionalidade

é o que define o esforço pedagógico, tornando-o o maior e mais difícil problema que pode ser dado ao homem. A educação é, portanto, o ponto de convergência entre a natureza sensível e a destinação inteligível, exigindo que o educador possua um diagnóstico preciso das disposições inatas para que a lapidação do caráter não seja um exercício arbitrário, mas uma condução em direção à autonomia. É nesta complexa dualidade entre os impulsos naturais e a vocação para a liberdade que se estruturam as reflexões que buscam dar à pedagogia uma dignidade científica e filosófica (Dalbosco, 2011).

A análise das disposições originárias revela que o ser humano é dotado de uma tríplice inclinação que a educação deve harmonizar: a técnica, a pragmática e a moral. Enquanto a disposição técnica se refere ao manejo das coisas e ao desenvolvimento de habilidades instrumentais, a pragmática foca no trato social e na habilidade de utilizar os outros para fins legítimos de bem-estar (Kant, 2006). No entanto, o ápice do desenvolvimento humano reside na disposição para a moralidade, aquela que permite ao indivíduo agir não por interesse ou inclinação, mas por respeito à lei que ele mesmo se prescreve através da razão (Kant, 2015). O problema fundamental que se apresenta nesta investigação reside na tensão entre essa destinação moral e os obstáculos impostos pela natureza animal, como a sociabilidade insociável e a inclinação para o mal radical que habita a vontade humana (Pavão, 2011). Como é possível, através de um processo que, muitas vezes, inicia pela coação e pela disciplina, formar um sujeito que seja verdadeiramente autônomo e capaz de autolegislação moral?

Diante desta problemática, o presente trabalho propõe-se a analisar a interconexão entre os princípios antropológicos e as práticas pedagógicas no pensamento de Kant, evidenciando como esta relação fundamenta uma educação voltada para o pleno desenvolvimento da autonomia. Para alcançar tal finalidade, busca-se primeiramente investigar as disposições naturais do homem e como elas servem de matéria-prima para o agir educativo. Em seguida, pretende-se examinar as etapas do método pedagógico kantiano, detalhando as funções da disciplina, da cultura, da civilidade e da moralização como momentos interdependentes da formação humana. Por fim, o estudo visa discutir a relevância contemporânea deste modelo educativo, estabelecendo diálogos críticos com as teorias modernas

que também buscam a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel social (Gallo, 2012).

A relevância deste estudo justifica-se pela persistente crise de sentido que atravessa as instituições de ensino contemporâneas, muitas vezes, capturadas por uma lógica meramente tecnicista e utilitária. Retornar a Kant permite resgatar a ideia de que a educação deve considerar a natureza humana em sua totalidade, combinando o desenvolvimento cognitivo com a formação do caráter moral (Severino, 2002). Em um cenário onde o acesso à informação é abundante, mas a capacidade de julgamento crítico parece escassa, o imperativo do saber por si mesmo torna-se uma ferramenta de resistência contra o dogmatismo e a manipulação. Além disto, a justificativa social desta pesquisa reside na necessidade de fundamentar práticas docentes que não se limitem a transmitir conteúdos, mas que promovam o esclarecimento e a capacidade de reflexão autônoma, essenciais para a manutenção de uma sociedade democrática e justa (Guimarães, 2014).

A densidade teórica da proposta kantiana oferece um contraponto necessário às pedagogias que negligenciam a importância da disciplina e do esforço intelectual. Para Kant, a disciplina tem uma função negativa essencial: ela doma a selvageria e impede que o homem seja dominado por seus impulsos mais rudes, preparando o terreno para que a cultura possa florescer (Perine, 1987). Sem este freio inicial à liberdade selvagem, o indivíduo permaneceria escravo de seus instintos, incapaz de reconhecer a força das leis da humanidade. É através desta submissão temporária a regras externas que se constrói a musculatura anímica necessária para a autodisciplina futura, demonstrando que a autoridade pedagógica, quando bem exercida, é a condição de possibilidade para a liberdade madura (Horn, 2002). Este entendimento desafia concepções contemporâneas que veem qualquer forma de restrição como um entrave ao desenvolvimento, propondo, em vez disto, uma visão onde o limite é o pedagogo da autonomia.

A conexão entre a antropologia e a pedagogia também se revela fundamental quando observamos o papel da cultura e da civilidade. A educação não deve apenas tornar o homem bom, mas também deve torná-lo hábil e prudente, capaz de interagir com o mundo e com seus semelhantes de forma eficiente. No entanto, o

filósofo alerta que a civilidade pode ser apenas uma aparência de virtude, um polimento social que esconde o egoísmo (Kant, 2006). É aqui que o fundamento antropológico sobre a disposição para a personalidade se torna crucial, pois ele exige que a educação vá além do comportamento externo e toque na intenção interna. O ensino da filosofia, neste contexto, assume um papel de destaque, não como uma memorização de sistemas abstratos, mas como um exercício constante de pensamento crítico e de análise de máximas de ação (Cossutta, 2001).

A abordagem metodológica adotada para o desenvolvimento desta pesquisa é a revisão bibliográfica de caráter exploratório e analítico, fundamentada no exame rigoroso das fontes primárias de Kant e na literatura comentadora especializada. O corpus documental inclui obras seminais como “Sobre a Pedagogia”, a “Antropologia de um Ponto de Vista Pragmático” e os escritos sobre o Esclarecimento (Aufklärung), além de interlocutores contemporâneos que discutem a didática e a história do ensino de filosofia no Brasil (Ghedin, 2009). A análise buscará não apenas a exegese dos textos, mas a articulação dialética entre os conceitos, procurando compreender como a estrutura teórica kantiana pode ser traduzida para os desafios pedagógicos atuais. O uso do texto filosófico em sala de aula será tratado como uma ferramenta metodológica central para a promoção da autonomia, seguindo as orientações curriculares que defendem a formação de um cidadão reflexivo (Brasil, 2006).

A natureza humana como potencialidade: disposições naturais e a antropologia pragmática

A indeterminação originária da espécie humana instaura uma clivagem ontológica entre o determinismo biológico e a teleologia da razão. Enquanto os seres irracionais operam sob o jugo de instintos programáticos, o homem emerge como uma lacuna na natureza que exige preenchimento extrínseco. Esta vacuidade constitutiva não sinaliza uma carência, mas a possibilidade de autodeterminação mediada pela cultura. O projeto de humanização pressupõe, portanto, que a existência precede a fixidez de uma essência pré-moldada pelo determinismo da natureza (Kant, 1999).

A natureza, contudo, é insuficiente para garantir a humanidade, tornando a formação o veículo compulsório para que a potência bruta se transmute em civilidade. Sem o aporte de um sistema de transmissão de experiências acumuladas, o indivíduo permaneceria em um estado de dispersão sensorial e isolamento cognitivo. A fragilidade física do recém-nascido humano atesta a necessidade de uma moldagem que ultrapassa a mera nutrição ou o abrigo físico. O processo educativo atua como a segunda gênese que sobrepõe leis racionais às inclinações sensíveis da espécie através do processo de formação (Severino, 2016).

A formação exige uma clivagem entre o dado biológico e a ação voluntária, distanciando a antropologia de uma mera observação anatômica da corporeidade. Enquanto a abordagem fisiológica limita-se ao que a natureza produz no ser, a perspectiva pragmática debruça-se sobre aquilo que o sujeito faz de si mesmo. Esta inversão de foco permite compreender a subjetividade como um campo de construção contínua, deliberada e eminentemente volitiva. A ciência do homem, neste registro, abdica de descrições estáticas para priorizar a dinâmica dialética da autonomia e da antropologia do agir (Kant, 2006).

O agir humano é pautado pela transição da potência à racionalidade plena, exigindo um catalisador institucional que regule inclinações desregradas. O sujeito inicia sua jornada como um receptáculo de aptidões que demandam o rigor da instrução para florescerem em competências efetivas. A transição da capacidade animal para a dignidade racional exige o reconhecimento das limitações inatas como ponto de partida para a superação. Somente através da mediação pedagógica o ser capaz de razão atinge a maturidade da razão plena no reino da educação (Pascal, 1983).

O homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado (a manutenção, a conservação), a disciplina e a instrução, juntamente com a formação. Segundo isto, o homem é criança pequena, escolar e aprendiz. Mal os animais começam a sentir as suas forças, utilizam-nas logo de uma maneira regular, de sorte a não se prejudicarem a si próprios. É na verdade digno de admiração ver, por exemplo, as andorinhas novas, que mal saíram do ovo e ainda cegas, como sabem no entanto arranjar-se de modo a fazer cair os seus excrementos fora do ninho. Os animais não

precisam, pois, de cuidados, no máximo de alimento, de calor e de guia, ou de uma certa proteção (Kant, 1999, p. 11).

A educação é alimentada pela disposição técnica voltada à instrumentalidade, nível primário de distinção entre a humanidade e o reino animal. Refere-se à consciência mecânica voltada para a manipulação de objetos e a criação de meios adequados a fins que podem ser arbitrários. Esse domínio do saber-fazer permite ao homem submeter a matéria às suas intenções imediatas e projetar sua vontade sobre o mundo físico. O desenvolvimento dessas habilidades constitui o estrato inicial da cultura, garantindo a sobrevivência e a expansão do domínio da matéria (Cunha, 1992).

A matéria bruta é superada quando a intersubjetividade pragmática entra em cena, sofisticando a interação através do trato com os semelhantes. Trata-se da prudência necessária para utilizar o outro como meio para os próprios fins de forma polida, estratégica e bem sucedida. Nesse estágio, o indivíduo aprende a ler desejos alheios e a adaptar seu comportamento para obter vantagens recíprocas no espaço público. A convivência social exige uma civilidade que suaviza as arestas do egoísmo através de regras de conveniência e prudência social (Bakhtin, 1992).

A prudência social, embora civilizadora, não esgota a dimensão da ética, pois a ação não pode reduzir-se a cálculos utilitários de sucesso. Embora a civilidade represente um progresso em relação à barbárie, ela permanece vinculada ao amor-próprio e à busca por reconhecimento. A emancipação exige um salto qualitativo que subordine os interesses particulares à universalidade incondicional da norma da razão prática. A formação do caráter exige que o sujeito transcenda a mera conformidade para atingir a autonomia e o respeito ao dever (Leopoldo e Silva, 1996).

O dever emana da disposição moral que fundamenta a autonomia, conferindo ao homem a dignidade inalienável da personalidade ética. Esta faculdade específica permite ao ser racional ser afetado pelo respeito à lei moral independentemente de qualquer inclinação sensível imediata. Diferentemente das técnicas ou da prudência, a moralidade lida com o valor intrínseco das ações e a destinação ontológica da espécie. O agir pedagógico deve, portanto, orientar-se pela formação de um sujeito capaz de operar a autolegislação da vontade (Dalbosco, 2011).

A vontade humana é atravessada pela tensão do conflito inerente à espécie, manifestada no desejo de isolamento em contraposição à necessidade de cooperação. O homem tende a se associar para potencializar suas forças, mas resiste à vida comum por impulsos egoístas de dominação e vaidade. Esta tensão constante força o desenvolvimento dos talentos e o aprimoramento da cultura através de uma competição que se torna produtiva. A resistência mútua é o estímulo natural que retira a espécie da inércia e a conduz ao progresso na sociabilidade insociável (Kant, 2011).

A insociabilidade encontra seu reflexo sombrio na inclinação para o mal, que consiste na inversão livre da ordem das máximas subjetivas. O mal não é uma herança biológica ou um defeito da mecânica natural, mas uma escolha que prioriza o sensível sobre o inteligível. A educação enfrenta o desafio de fortalecer a disposição para o bem diante desta propensão constante ao desvio deliberado da norma. A luta contra o mal exige um esforço de autovigilância que reconheça a contingência e a fragilidade da intenção (Pavão, 2011).

[...] o ser humano é notoriamente diferente de todos os demais seres naturais por sua disposição técnica (mecânica, vinculada à consciência) para o manejo das coisas; por sua disposição pragmática (de utilizar habilmente outros homens em prol de suas intenções) e pela disposição moral em seu ser (de agir consigo mesmo e com os demais segundo o princípio da liberdade sob leis), e por si só cada um destes três níveis já pode diferenciar caracteristicamente o ser humano dos demais habitantes da terra (Kant, 2006, p. 216).

A intenção moral só alcança sua plenitude no horizonte da história coletiva, superando a finitude cronológica do indivíduo singular e atomizado. Devido à brevidade da vida biológica, o sujeito singular é apenas um fragmento de um processo de aperfeiçoamento geracional que é ininterrupto. A educação serve como a corrente de transmissão que impede o retrocesso à barbárie e assegura a herança cumulativa do esclarecimento racional. O progresso histórico depende da consolidação de instituições que protejam e fomentem o avanço da destinação da espécie (Ferry, 2009).

A espécie humana progride através da consolidação de uma ordem de direito que harmoniza a liberdade individual com a convivência coletiva estável. A transição do estado de natureza para a

sociedade civil exige que a coerção externa seja progressivamente substituída pela adesão voluntária às normas. O sistema educacional prepara o cidadão para o exercício da crítica pública e para o respeito às leis que garantem a paz. A finalidade última da política e da pedagogia reside na construção de uma comunidade regida pela liberdade sob leis (Kant, 2011).

As leis da razão exigem a mediação da linguagem para o esclarecimento, permitindo que o pensamento saia do isolamento privado para o debate. O uso público da razão pressupõe que os indivíduos possam comunicar suas ideias livremente, submetendo-as ao escrutínio de outros seres racionais. A linguagem não é apenas um código de sinais, mas o espaço onde a verdade é buscada coletivamente através do exercício do juízo. O amadurecimento intelectual do aluno depende da capacidade de articular argumentos que busquem a comunicação universal (Bakhtin, 1992).

A comunicação livre pressupõe a coragem de superar a menoridade intelectual, condição na qual o indivíduo delega a outrem a tarefa de pensar. A educação deve combater a preguiça e a covardia que mantêm o sujeito sob a dependência de tutores religiosos, políticos ou acadêmicos. O acesso ao saber deve ser acompanhado pelo desenvolvimento da decisão de servir-se do próprio entendimento sem direções externas impositivas. O esclarecimento é um processo ativo de libertação que exige a ruptura definitiva com a tutela dos guardiões (Kant, 1985).

Os guardiões são dispensáveis quando a disciplina transmuta a animalidade, impedindo que a selvageria desvie o homem de sua destinação racional superior. A disciplina atua como uma coação negativa que limita os impulsos desordenados e habitua a vontade à presença de regras e limites. Sem este freio inicial, a razão não encontraria espaço para se manifestar, pois seria sufocada pela urgência dos desejos sensíveis imediatos. A entrada na humanidade exige a aceitação de uma ordem que organize o caos da selvageria inicial (Kant, 1999).

A selvageria inicial é polida pelo acúmulo da cultura e pela instrução técnica que capacita o indivíduo para as artes e ciências complexas. A escola deve fornecer os conhecimentos que tornam o sujeito apto a contribuir para o bem-estar social e para o progresso da civilização. No entanto, o acúmulo de informações é insuficiente

se não for acompanhado pela capacidade de julgar a utilidade e a moralidade destes saberes. A cultura positiva deve servir como ali-
cerce para que o indivíduo transite entre as diversas ciências e artes
(Gallo, 2012).

As ciências e as artes são acessórios se não servirem à sub-
jetividade ética, voltada para a constituição de um ser que seja se-
nhor de si. A educação contemporânea corre o risco de fragmentar
o saber em especializações técnicas que negligenciam a unidade do
sujeito moral e político. A verdadeira formação exige que o indiví-
duo aprenda a governar suas próprias inclinações e a agir conforme
princípios que ele reconhece como válidos. O exercício da liberdade
requer uma prática constante de reflexão que conduza ao efetivo go-
verno de si (Foucault, 2010).

O governo desconstitui o núcleo do problema educacional
mais complexo, pois exige a síntese entre a autoridade do mestre
e a autonomia do aluno. O educador deve atuar como o mediador
que impõe a lei temporária para que o educando possa, no futuro,
dar a si mesmo a lei definitiva. Esta tensão dialética impede que a
pedagogia se torne uma doutrinação passiva ou uma permissividade
que abandona o sujeito ao acaso. O sucesso da tarefa formativa é
medido pela capacidade do aluno de tornar-se o autor de seu projeto
de humanização (Pascal, 1983).

O projeto de humanização enfrenta o reducionismo do tecni-
cismo contemporâneo, que prioriza a eficiência mercadológica em
detrimento da reflexão existencial profunda. Quando a educação se
limita a produzir peças para a engrenagem econômica, ela abdica
de sua vocação antropológica de formar sujeitos livres e críticos. É
preciso resgatar a premissa de que o ser humano é um fim em si mes-
mo, e não um recurso instrumental para fins alheios. O pensamento
crítico deve ser defendido como o pilar que sustenta a possibilidade
de uma formação integral (Ghedin, 2009).

A formação integral é a síntese da promessa de liberdade kan-
tiana, unindo a técnica, a prudência social e a firmeza do caráter mo-
ral. Ao reconhecer o homem como um ser de disposições maleáveis,
a pedagogia assume a responsabilidade de conduzi-lo da barbárie ao
esclarecimento pleno. O horizonte da educação permanece aberto
enquanto houver o compromisso com a razão e com a dignidade de
cada indivíduo na sociedade. O fundamento antropológico garante

que o agir pedagógico seja sempre uma aposta na constante emancipação do homem (Dalbosco, 2011).

O percurso da humanização: da disciplina à construção do caráter moral

A constituição do sujeito racional pressupõe o estancamento das pulsões imediatas por intermédio de uma estrutura normativa que rompa a continuidade da vida puramente instintiva. Esta intervenção pedagógica inicial é caracterizada por sua natureza obstrutiva, funcionando como uma barreira necessária contra a tendência centrífuga da animalidade que ameaça a destinação da espécie. O silenciamento das demandas sensíveis é a precondição ontológica para que a voz da razão possa, em estágios posteriores, ser minimamente audível. Tal fase negativa da formação humana evita que o potencial racional seja asfixiado pelo vigor desregrado da natureza biológica (Kant, 1999).

A natureza biológica é confrontada pela disciplina, a qual visa converter a selvageria em uma forma de submissão à humanidade mediante o reconhecimento da lei externa. A selvageria, definida como a independência frente a qualquer regramento, constitui o primeiro alvo do agir pedagógico, que busca introjetar o sentido do limite no indivíduo em formação. Ao experimentar a coação da regra, o sujeito inicia o processo de distanciamento de seus caprichos, percebendo que sua existência está inscrita em um horizonte coletivo. A contenção das forças primárias é o marco zero da civilidade, impedindo que a autonomia futura seja confundida com a licenciosidade arbitrária (Perine, 1987).

A licenciosidade arbitrária cede espaço para a dimensão positiva da educação, materializada na instrução e na cultura, onde a preocupação se desloca da contenção para a aquisição de competências. Neste estágio, o foco recai sobre o desenvolvimento das habilidades técnicas que habilitam o ser humano a transformar o mundo e a prover suas próprias necessidades contingenciais. A instrução provê os instrumentos cognitivos e práticos que retiram o indivíduo da inércia intelectual, permitindo-lhe operar com eficiência dentro das estruturas sociais e científicas vigentes. O domínio técnico re-

presenta a consolidação da humanidade como uma potência capaz de agir deliberadamente sobre a realidade objetiva (Gallo, 2012).

A disciplina impede que o homem, devido aos seus impulsos animais, se desvie do seu destino, da humanidade. Ela deve, por exemplo, sujeitá-lo, para que ele não se lance em perigos de uma maneira desvairada ou desgovernada. A disciplina é, assim, puramente negativa, isto é, o ato pelo qual se retira ao homem a sua selvageria; a instrução, ao contrário, é a parte positiva da educação (Kant, 1999, p. 15).

A instrução positiva avança para a esfera da civilização, domínio onde a prudência dita o comportamento adequado para a convivência harmoniosa e o sucesso nas relações intersubjetivas. Esta fase envolve a lapidação das maneiras e o aprendizado dos códigos sociais que permitem ao sujeito exercer influência e conquistar estima no espaço público. A prudência social atua como uma forma de inteligência pragmática, voltada para a otimização da vida em comunidade através de comportamentos polidos e estratégicos. Embora ainda externa, a civilidade prepara o terreno para a coexistência pacífica sob a égide de normas compartilhadas de sociabilidade (Kant, 2006).

A sociabilidade pautada na prudência, todavia, permanece no horizonte da aparência e da conveniência, carecendo de um lastro ético que garanta a integridade do caráter moral. É possível que um indivíduo ostente civilidade irrepreensível enquanto nutre inclinações egoístas, utilizando a máscara social apenas como instrumento para a satisfação de interesses privados. A formação meramente externa atinge a legalidade das ações, mas fracassa em tocar a raiz volitiva que define a verdadeira dignidade humana. A transcendência deste estágio pragmático exige que o sujeito se volte para a dimensão interior do dever incondicional (Pascal, 1983).

O dever incondicional é a base da moralização, a etapa final e mais sofisticada do itinerário pedagógico, cujo objetivo é a constituição da autonomia. Diferentemente dos estágios anteriores, a moralização não lida com a eficiência ou com a adaptação social, mas com a purificação dos motivos que impulsionam a ação. O indivíduo deve aprender a avaliar suas máximas subjetivas à luz de leis que possuam validade universal, agindo por respeito à lei e não por te-

mor ou vantagem. Amoralidade representa a vitória da razão sobre a sensibilidade, consolidando a personalidade ética (Dalbosco, 2011).

A personalidade ética exige a formação do caráter, definido como a firmeza subjetiva que permite ao homem agir conforme princípios racionais, independentemente das oscilações de seus desejos. A construção desta estabilidade moral não decorre da mera instrução informativa, mas de um exercício contínuo de julgamento e reflexão sobre a própria conduta. A pedagogia moral visa despertar no educando a consciência de sua liberdade legisladora, capacitando-o a reconhecer a dignidade em si e no outro. A maturidade ética é alcançada quando a vontade se submete voluntariamente às prescrições universais da razão prática (Kant, 2015).

A razão prática opera sob um paradoxo formativo onde a coação externa vivenciada na infância serve como alicerce para a liberdade madura do cidadão. A obediência às leis da humanidade, imposta inicialmente pela disciplina, forja a estrutura anímica necessária para que o indivíduo, posteriormente, se torne autor de suas próprias normas. Sem a experiência prévia da regra e do limite, a pretensa autonomia degeneraria em um estado de anomia incapacitante para a vida ética e política. O percurso da humanização demonstra que a autoridade pedagógica é o instrumento temporário que viabiliza a soberania moral (Horn, 2002).

Soberania moral constitui a finalidade teleológica do método, integrando os aspectos técnicos, sociais e morais em um projeto de formação integral da humanidade. Este processo não termina na sala de aula, mas projeta o indivíduo como um agente de progresso na história coletiva da espécie. A educação atua como o motor do esclarecimento, permitindo que cada geração supere os limites da anterior em direção a uma sociedade mais racional e justa. A realização plena do ser humano ocorre quando este assume sua responsabilidade como membro de um reino dos fins éticos (Severino, 2002).

O reino dos fins éticos demanda que a educação transcenda a mera transmissão informativa para se consolidar como um ato de formação do pensamento crítico e reflexivo. A instrução positiva deve ser permeada pela reflexão filosófica, que desafia o aluno a questionar as premissas de seu próprio conhecimento e a natureza de sua interação social. O ensino da filosofia, neste viés, não é um luxo erudito, mas uma ferramenta dialética de esclarecimento que

protege o sujeito contra o dogmatismo e a passividade intelectual. A autonomia requer um esforço hercúleo de saída das sombras da menoridade em direção ao entendimento próprio (Ghedin, 2009).

Entendimento próprio é constantemente ameaçado pela propensão ao mal radical, que reside na livre escolha de subordinar a lei moral às inclinações sensíveis do amor-próprio. A pedagogia enfrenta este obstáculo ontológico ao enfatizar que a virtude não é uma herança natural, mas uma conquista laboriosa que exige a retificação constante da vontade. A formação do caráter envolve um combate interno contra a tendência de inverter a ordem das máximas éticas em prol de satisfações imediatas e egoístas. A educação moral atua como a força regeneradora que permite ao homem restaurar a pureza de seus móveis racionais originais (Pavão, 2011).

Móveis racionais originais encontram suporte na didática do ensino de filosofia, que privilegia a análise dos dilemas morais através do diálogo socrático e da problematização das normas vigentes. A prática pedagógica deve ser orientada por uma mediação praxiológica que conecte os conceitos universais à experiência vivida do aluno no cotidiano escolar. Transformar a teoria ética em prática de vida exige metodologias que incentivem a participação ativa e o exercício do julgamento independente diante dos conflitos de valores. O saber filosófico torna-se efetivo quando deixa de ser uma abstração para se transformar em uma atitude de resistência e liberdade (Gallo, 2012).

A atitude de resistência e liberdade fundamenta a crítica como um ethos da modernidade, onde o sujeito investiga as condições de possibilidade de seu próprio pensar e agir na história. Esta postura exige que a educação desvele os mecanismos de poder e as estruturas de saber que moldam a subjetividade, promovendo o governo de si como alternativa à docilização institucional. A crítica não é apenas um questionamento externo das leis, mas uma investigação profunda sobre como podemos nos constituir como sujeitos éticos autônomos. O esclarecimento permanente requer uma vigilância constante sobre as fronteiras do exercício da razão (Foucault, 2005).

Fronteiras do exercício da razão são dilatadas pela cultura, que enobrece a humanidade e protege a espécie contra o irrompimento cíclico da barbárie nos Estados contemporâneos. O acúmulo de saber técnico e científico deve ser equilibrado por uma formação estética e moral que humanize o avanço tecnológico e o proteja do

utilitarismo cego. A educação deve cultivar o gosto e o discernimento para que o progresso material não ocorra às custas da degradação da dignidade espiritual do ser humano. A preservação da cultura é a garantia de que a humanidade continuará sua marcha em direção à sua destinação cosmopolita (Kant, 2006).

A destinação cosmopolita projeta o sujeito para além das fronteiras nacionais e dos interesses paroquiais, integrando-o em uma comunidade universal de seres racionais regida pelo direito e pela moral. Este ideal exige uma educação que prepare o cidadão do mundo, capaz de respeitar a alteridade e de agir em conformidade com leis que buscam a paz perpétua entre os povos. A formação pedagógica, em sua expressão mais elevada, é o instrumento que viabiliza a passagem da barbárie isolada para a ordem jurídica internacional harmoniosa. O percurso da humanização completa seu ciclo quando o indivíduo se reconhece como coautor do destino da espécie humana (Ferry, 2009).

O destino da espécie humana permanece em aberto, dependendo da eficácia com que cada geração transmite e aprimora os ideais de autonomia e justiça através das instituições escolares. A responsabilidade pedagógica exige lidar com a única criatura capaz de se autotransformar por meio da cultura e da autodisciplina reflexiva. O método kantiano, ao integrar a disciplina inicial, a cultura técnica, a civilidade social e a moralização interna oferece um roteiro robusto para a emancipação. A trajetória do *animal rationabile* ao *animal rationale* é a prova máxima da plasticidade e da grandeza da condição humana (Philonenko, 1966).

A condição humana exige a superação da menoridade intelectual através do uso público da razão, permitindo que cada indivíduo contribua para a reforma gradual das instituições sociais. O silêncio e a obediência passiva devem ser substituídos pelo debate franco e pela investigação crítica das leis que regem a vida em comum. A educação para a autonomia prepara o sujeito para ocupar o espaço público como um agente esclarecido, capaz de julgar a legitimidade dos poderes constituídos. O *Sapere aude!* continua a ser o imperativo central que desafia a pedagogia a formar seres pensantes e livres (Iacono, 2001).

Seres pensantes e livres constituem o alicerce de uma sociedade democrática, onde a liberdade de cada um coexiste com a liberdade de todos sob o império da lei racional universalizável. O percurso

que vai da contenção disciplinar à liberdade moral demonstra que a norma não é a inimiga da autonomia, mas a sua condição de possibilidade indispensável. A construção do caráter moral é, em última instância, a realização da própria humanidade como um projeto de autodeterminação e dignidade ontológica indestrutível. A educação é a ponte que conduz o homem do deserto do instinto para o reino da liberdade ética (Kant, 1985).

A educação para a autonomia e o esclarecimento: interfaces e desafios contemporâneos

A emancipação da consciência exige o rompimento com a menoridade tutelada, instaurando o império da coragem intelectual sobre a inércia cognitiva. Esta condição de submissão não decorre de um déficit fisiológico do intelecto, mas de uma renúncia volitiva ao exercício da autoridade própria. O sujeito que abdica do julgamento independente condena-se a uma existência sob a regência de guardiões que lucram com sua passividade. A saída deste estado requer um ethos de audácia que desafie a segurança paralisante das certezas dogmáticas. O esclarecimento configura-se como a assunção da responsabilidade ontológica pelo próprio pensar (Kant, 1985).

Pensar sem a direção de outrem ressoa na desconstrução da cultura do silêncio, onde a passividade é convertida em práxis dialógica e problematizadora. A educação bancária, ao tratar o educando como receptáculo amorfo, perpetua a alienação que impede o desvelamento crítico da realidade histórica. Romper esta barreira exige que o ato pedagógico se torne um exercício de conscientização voltado para a superação das estruturas de opressão. A liberdade não é uma dádiva institucional, mas uma conquista resultante do engajamento ativo do sujeito em seu processo formativo. O encontro entre a razão iluminista e a pedagogia libertadora consolida a educação como prática da liberdade (Freire, 1992).

A crítica será a arte de não ser de tal modo governado e com tal preço. E a críticaterá tido como função – de que resultaria, se me permitem, a sua importância na filosofia moderna – a de ser o instrumento de uma desconfiança, de um questionamento, de uma recusa que visa deslocar e, se possível, a inverter a relação de poder que faz com que sejamos governados (Foucault, 2005, p. 338).

Inverter as relações de poder exige uma vigilância epistemológica constante sobre as tecnologias de docilização que operam nas instituições de ensino contemporâneas. A escola, muitas vezes capturada por mecanismos de normalização, corre o risco de produzir corpos dóceis em vez de consciências autônomas e inquietas. A resistência a esta governamentalidade pressupõe a constituição ética do sujeito através do cuidado de si e do questionamento das verdades impostas. A prática da crítica transforma-se em um exercício espiritual de libertação que impede a cristalização das subjetividades assujeitadas. O governo de si apresenta-se como o baluarte contra a captura total da autonomia pela máquina social (Foucault, 2010).

A máquina social é desafiada pela densidade do texto filosófico clássico, cujo manuseio rigoroso serve como campo de treinamento para a razão crítica. O contato direto com a arquitetura do pensamento exige do aluno uma disciplina intelectual que transcende o consumo efêmero de informações fragmentadas. Ler um clássico não é um ato de erudição passiva, mas um diálogo tenso que força o desvelamento dos fundamentos das próprias opiniões. Este exercício hermenêutico educa o olhar para identificar as sutilezas da argumentação e a estrutura lógica das ideias universais. O domínio das técnicas de leitura filosófica é o pressuposto para a formação da autonomia intelectual (Severino, 2010).

Autonomia intelectual encontra resistência no tecnicismo pedagógico que reduz a educação a uma preparação instrumental para demandas mercadológicas efêmeras. O esvaziamento do sentido formativo em prol da performance em exames padronizados compromete a vocação emancipatória da filosofia no ensino médio. Quando o saber é fragmentado em competências operacionais, perde-se a visão de totalidade necessária para a compreensão das dinâmicas de poder e exclusão. A defesa do espaço da filosofia constitui uma luta pela preservação da capacidade de reflexão sobre os fins da existência humana. A formação ética e política do cidadão depende do resgate da densidade teórica na prática escolar (Ghedin, 2009).

A densidade teórica culmina na realização da dignidade humana, onde a pedagogia se firma como o braço operativo da destinação ética da espécie. O aperfeiçoamento das disposições naturais para o bem exige um compromisso inegociável com a formação do caráter e a clareza do juízo. O percurso que une a disciplina inicial ao esclare-

cimento final desenha o mapa de uma humanidade que se recusa a ser meramente animal. A educação para a autonomia permanece como o horizonte normativo que guia a construção de uma sociedade livre e esclarecida. O ideal kantiano de maturidade moral reafirma-se como a meta última de todo agir educativo (Dalbosco, 2011).

Considerações finais

Em vista do exposto, a síntese das reflexões apresentadas ao longo desta investigação permite concluir que o processo de humanização constitui um esforço contínuo e deliberado que transcende a mera condição biológica original. A pesquisa evidenciou que o desenvolvimento humano não ocorre de forma espontânea, mas depende de um itinerário pedagógico rigoroso que atua como a ponte necessária entre a animalidade e a racionalidade plena. Observou-se que a trajetória formativa é, em última análise, um percurso de emancipação que exige a superação progressiva da dependência externa em direção à soberania do juízo próprio, confirmando que a educação é a ferramenta por excelência para a realização das potências latentes na espécie.

O objetivo geral de analisar a interconexão entre as bases antropológicas e as práticas educativas foi integralmente alcançado. A investigação demonstrou que o agir pedagógico encontra sua legitimidade na compreensão das disposições naturais, as quais funcionam como o alicerce sobre o qual se edifica o caráter moral. Diante disso, o problema central da pesquisa, que questionava a viabilidade de formar sujeitos autônomos a partir de um processo inicialmente coercitivo, encontrou sua resposta na função paradoxal da disciplina. Verificou-se que a imposição de regras externas não anula a liberdade futura; pelo contrário, ela prepara o terreno anímico para que o indivíduo possa, na maturidade, legislar sobre si mesmo com base em princípios universais.

Consequentemente, a hipótese inicial foi corroborada ao se constatar que a proposta pedagógica analisada não é um conjunto de técnicas isoladas, mas a aplicação prática de uma concepção profunda sobre o que o homem pode e deve fazer de si mesmo. Os resultados indicam que o sucesso da tarefa educativa reside na har-

monia entre a instrução técnica, a civilidade social e a formação ética. Ficou claro que uma educação reduzida ao utilitarismo ou à mera adaptação social falha em sua missão mais nobre, que é a de conduzir o ser humano ao esclarecimento e à responsabilidade moral. Portanto, a relevância teórica do estudo confirma-se na defesa de uma formação integral que proteja a dignidade do sujeito contra as tendências de docilização ou fragmentação do saber.

Quanto às limitações deste estudo, é preciso reconhecer que a natureza estritamente bibliográfica da pesquisa impõe fronteiras à aplicação imediata de seus achados em contextos escolares diversos e multifacetados. Embora a base teórica seja robusta, a transposição destes ideais para a realidade das salas de aula contemporâneas exige enfrentar contingências materiais e sociopolíticas que não foram o foco desta análise. Além disto, a linguagem densa do sistema filosófico estudado pode apresentar desafios de interpretação que variam conforme o contexto histórico do leitor, o que demanda um esforço interpretativo constante para manter a atualidade das discussões.

Para futuras investigações, sugere-se a realização de estudos de caso ou pesquisas de campo que busquem identificar como estes princípios de autonomia e disciplina são percebidos e praticados por educadores na atualidade. Seria oportuno, também, aprofundar o diálogo com outras correntes da filosofia da educação que tratam da diversidade e da inclusão, verificando como o ideal de uma razão universal pode dialogar com as particularidades culturais e subjetivas do mundo globalizado. Em última instância, o trabalho reafirma que a aposta na educação como motor do progresso humano permanece como uma meta inegociável para a construção de uma sociedade mais consciente, crítica e justa.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: ciên-

cias humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

COSSUTTA, Frédéric. **Elementos para a leitura dos textos filosóficos**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CUNHA, José Auri. **Filosofia: iniciação à investigação filosófica**. São Paulo: Atual, 1992. DALBOSCO, Cláudio A. **Kant & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FERRY, Luc. **Kant: uma leitura da trêse “Críticas”**. Tradução de Laroma Jannine. Riode

Janeiro: DIFEL, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Governo de si e dos outros: curso no Collège de France**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. O que são as Luzes. In: MOTTA, M. B. da (org.). **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 335-351. (Coleção Ditos & Escritos, 2).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de Filosofia no ensino médio**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. GUIMARÃES, Bruno. **Filosofia como esclarecimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HORN, Geraldo B. **Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no ensino médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

IACONO, Alfonso M. **Caminhos de saída do estado de menoridade: Platão, Kant e o problema da autonomia**. Tradução de Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Lacerda Ed, Instituto Italiano di Cultura, 2001.

KANT, Immanuel. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. Tradução de Clélia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão prática**. Tradução de Valerio Rohden. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento. p.100-117. In: **Textos seletos**: edição bilíngue. 2. ed. Tradução de Raimundo Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento. In: MARÇAL, Jairo (org.). **Antologia de textos Filosóficos**. Curitiba: SEED, 2009. p. 406-415.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

KANT, Immanuel *et al.* **O que é o esclarecimento?** Tradução de Paulo Cesar Gil. Rio de Janeiro: Via Verita, 2011.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. Função social do filósofo. In: ARANTES, Paulo *et al.* **A filosofia e seu ensino**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PASCAL, Georges. **O pensamento de Kant**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

PAVÃO, Aguinaldo. **O mal moral em Kant**. Curitiba: Editora CRV, 2011.

PERINE, Marcelo. A educação como arte segundo Kant. **Síntese**, v.14, n.40,

p.9-32. Belo Horizonte, maio/ago. 1987.

PHILONENKO, Alexis. Kant et le problem del'éducation. In: KANT, I (Org.). p. 9-66. (Introdução). **Réflexions sur l'éducation**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1966.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Como ler um texto filosófico**. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

UMA PROPOSTA SCHELLINGUIANA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Adriana Prado Silva de Souza

Harald Sá Peixoto Pinheiro

Introdução

A filosofia tardia de F. W. J. Schelling, conhecida como Filosofia da Mitologia, enfatiza a concretude da existência como processo histórico da consciência e a busca pelo Absoluto para além das abstrações dialéticas. Esta fase pode enriquecer o currículo escolar ao integrar filosofia com história, ética, estética e educação holística, promovendo uma visão dinâmica da realidade que contrasta com abordagens puramente racionais.

Este artigo é resultado de nossa pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia, na modalidade de Mestrado Profissional, defendida em 2025, no núcleo UFAM. Entre outros aspectos, aborda o interesse pelas diferentes mitologias e o ensino de filosofia. Um dos propósitos é destacar como a mitologia (não apenas as ocidentais) se mostraram interligadas aos processos de educar e pensar a natureza e à cultura. Diante das diversas narrativas mitológicas existentes e que deram início ao maior interesse pelos estudos científicos nos séculos XVIII e XIX, certamente, se destacaram as narrativas gregas arcaicas. O próprio Schelling faz alusão a elas, mas também inaugura um leque de outras especulações históricas, estéticas e filosóficas recorrendo também as mitologias chinesas, indianas e outras.

Evidentemente, não trataremos as inúmeras narrativas mitológicas da Grécia Antiga e nem atribuiremos a elas um olhar de exclusividade. Nosso estudo nos limitou a pensá-las como recursos estratégicos para uma proposta didático-metodológica para o ensino de Filosofia no Ensino Médio. As narrativas mitológicas oferecem um panorama geral de como os mitos eram compreendidos e de como

serviram para orientar o impulso primaveril do espírito humano em suas bases ancestrais. O objetivo é propor uma Filosofia da Mitologia de Schelling como uma chave de leitura e compreensão para revalorizar o mito enquanto forma de verdade histórica e educativa. Muitas questões suscitadas por Schelling, no prisma de sua sensibilidade filosófica, estavam totalmente fora de sintonia com o seu tempo, o que revelou maior ressonância de seus estudos nos tempos atuais. No mesmo diapasão, o interesse por seus estudos possibilitou sucessivas formas de revisitar a relação entre mito e razão, para além dos cânones clássicos e helenistas, caros em recentes perspectivas decoloniais.

Por esta e outras razões é que vemos nos estudos de maturidade de Schelling inúmeras possibilidades de tratarmos a questão mitológica sob diferentes ângulos e, mais precisamente, sinalizar nossa escolha para uma filosofia da mitologia que contemple também preleções e incursões didáticas e metodológicas para o ensino de Filosofia.

Propomos investigar possíveis convergências estruturais entre a filosofia da mitologia de Schelling e cosmovisões de povos originários da Amazônia. Ao adotar a premissa de que a natureza não constitui um objeto inerte, mas um organismo dotado de subjetividade e ‘espírito visível’, é possível demonstrar de que maneira esta perspectiva dialoga com um universo de entidades mitológicas indígenas presentes nos relatos de origem e numa infinidade de narrativas ancestrais de base cosmológica-cosmogônica locais.

No contexto educacional contemporâneo, tal diálogo revela-se essencial para a superação de visões eurocêntricas e mecanicistas, promovendo uma integração entre subjetividade, cultura e ambiente. O objetivo é demonstrar que a valorização dos saberes ancestrais, seja grego ou amazônico, à luz do idealismo objetivo, oferece estratégias pedagógicas robustas para o ensino de ética, filosofia e estética, fundamentando uma cidadania plural e crítica frente às crises da modernidade. Sob esta ótica, o mito deixa de ser compreendido como uma narrativa arcaica ou meramente alegórica para ser reconhecido como uma experiência viva e atuante no presente.

A Mitologia na Perspectiva de Schelling

No desenvolvimento de sua Filosofia da Mitologia, Schelling investiga a transição dialética de um ‘monoteísmo relativo’ —, caracterizado por uma consciência humana ainda indiferenciada e organicamente vinculada ao Absoluto —, para o politeísmo, que marca a fragmentação desta unidade primordial. Ao analisar comparativamente as fontes das mitologias grega, egípcia e indiana, Schelling mapeia o processo de desgarramento da mente humana em relação à natureza, movimento essencial para a emergência da autoconsciência e da subjetividade moderna. Nesta perspectiva schellinguiana, o mito deixa de ser mera narrativa fabular para tornar-se o fundamento ontológico da identidade coletiva, de modo que o surgimento de sistemas mitológicos distintos é o que define, em última instância, a gênese e a distinção histórica dos diferentes povos.

Esta compreensão dos mitos gregos como guias do espírito humano e iluminadores de nossa visão da vida ganha profundidade no ensino de filosofia, especialmente, na filosofia da mitologia e da revelação de Schelling, que enxerga a consciência humana como parte integrante de um processo teogônico unindo o divino e o humano em narrativas históricas reais. No currículo educacional, e sob a perspectiva decolonial, esta abordagem se enriquece ao incorporar a mitologia indígena, relacionando-a a disciplinas como história (analisando mitos locais como estágios evolutivos da consciência coletiva) e ética (explorando a liberdade como potência intermediária entre o fracasso humano e a revelação divina nas cosmogonias ancestrais).

Para Schelling, o mito não é uma invenção poética individual, mas um processo pelo qual a consciência humana se desenvolve. Ao refletir sobre a *Introdução à Filosofia da Mitologia*, observa-se que Schelling (2007) desloca o mito do campo da ficção para o campo da necessidade histórica, sem perder sua dimensão poética e estética. O pensador postula que a mitologia é um processo ‘teogônico’, no qual a consciência é gradualmente organizada por potências que, embora pareçam forças externas (deuses), são constituintes da própria estrutura da subjetividade.

O processo teogônico, pelo qual a mitologia emerge, é subjetivo na medida em que ocorre na consciência e se manifesta através da geração de representações: mas as causas e, portanto, também os objetos destas representações são os poderes teogônicos em si mesmos. O conteúdo do processo não são meramente potências imaginadas, mas sim as próprias potências que criam a consciência e que criam a natureza. O processo mitológico não tem a ver com objetos naturais, mas sim com as puras potências criadoras cujo produto original é a própria consciência (Schelling, 2007, p.10)¹.

Sob esta lente, o ensino de filosofia no Ensino Médio ganha uma nova dimensão: em vez de apresentar o *Lógos* como a destruição do *Mythos*, o educador pode apresentá-lo como a sua maturação dialética, o que exige que ele a posicione não como um retorno ao “pensamento infantil” da humanidade, mas como o estágio no qual a razão reconhece seus próprios limites e se reconcilia com a natureza.

Para Schelling, a mitologia é a “história da consciência”. Portanto, a maturidade dialética ocorre quando o pensamento lógico (do *Lógos*) compreende que não pode explicar tudo sozinho e precisa reintegrar o símbolo e a intuição. Mais que isto, trata-se de já sinalizar uma crítica às racionalidades explicativas, notadamente àquela condição da racionalidade pedagógica que tende a validar tudo a sua volta pelo crivo da explicação e rigor de objetividade. Como aponta Cassirer (2004), a obra tardia de Schelling reabilita a dignidade do pensamento simbólico, oferecendo uma nova possibilidade ao racionalismo puramente técnico que domina os currículos contemporâneos. Esta história é o próprio movimento dialético, no sentido de uma história natural e humana.

O verdadeiro acesso ao mundo do mítico e à sua explicação só pareceu aberto depois que o conceito dialético de desenvolvimento de Schelling e Hegel foi definitivamente substituído pelo conceito de desenvolvimento empírico. Não mais se questionava o fato de que

1 Tradução livre do (O original não foi em alemão? Tradução livre da versão em língua inglesa) -*Historical-critical Introduction to the Philosophy of Mythology (Introdução histórico-crítica à Filosofia da Mitologia)* “The theogonic process, through which mythology emerges, is subjective insofar as it occurs in consciousness and manifests itself through the generation of representations: but the causes, and therefore also the objects, of these representations are the theogonic powers themselves. The content of the process is not merely imagined powers, but rather the very powers that create consciousness and that create nature. The mythological process has nothing to do with natural objects, but rather with the pure creative powers whose original product is consciousness itself”.

o mundo mítico era um conjunto de meras “representações”; mas estas representações foram compreendidas quando se logrou entendê-las a partir das regras gerais de formação das representações, a partir das leis elementares de associação e reprodução (Cassirer, 2004, p. 29).

Na filosofia da mitologia, Schelling apreende o princípio da alegoria, a partir do qual reconduz a explicação aparente ao problema fundamental da expressão simbólica. Schelling utiliza o termo “alegoria” em suas obras anteriores (como na *Filosofia da Arte*) de forma mais positiva para descrever a arte moderna, mas na fase final da *Filosofia da Mitologia*, a tautegoria torna-se o conceito-chave para validar a verdade do mito. A interpretação alegórica do mundo mítico é substituída por Schelling pela interpretação “tautegórica”, ou seja, por uma interpretação que considera as figuras míticas como produtos autônomos do espírito, que devem ser compreendidos a partir de si mesmos, de um princípio específico que lhes dá sentido e forma.

Nenhuma filosofia começa por identificação imediata de suas verdades, pois há estágios argumentativos necessários que antecede esta compreensão. Talvez por isto, segundo Kant, sempre partimos de ilusões metafísicas como esforço inaugural. A obra de Schelling tenta, num único mergulho, superar a dicotomização entre fenômeno e *noumeno* kantiano, bem como o questionamento de uma única substância imutável como fundamento de toda realidade, sugerindo processos combinatórios, complementares ou mesmo simultâneos entre tais categorias. Por tal complexidade, tais *insights* de Schelling deixaram um legado oportuno para investigações mais contemporâneas. Assim, da mesma forma que tal pensador se revela – em algumas brechas de sua trajetória filosófica – um crítico de seu tempo, também se mostra um crítico da contemporaneidade.

Não podemos esquecer que havia uma tradição – evidentemente discutível e polêmica até hoje – que o pré-filosófico ou mesmo o não filosófico impacta pouco ou nada na filosofia. Atualmente, esta postura tem sido confrontada com trabalhos de magnitude revisionista, sobretudo, da tarefa da filosofia diante da horizontalidade do conhecimento. Para Deleuze e Guattari (1992, p. 57), “o não filosófico está mais no coração da filosofia do que a própria filosofia”. No segundo capítulo da obra *O que é Filosofia* Deleuze e Guattari (1992) dedicado ao conceito de Geofilosofia estes pensadores apro-

fundam a discussão com a modernidade. A afirmação de Deleuze e Guattari em *O que é a Filosofia?* postula que a filosofia não é um sistema fechado em si mesmo, mas uma prática que ganha vida ao ser confrontada pelo “caos” e por forças externas — como a arte, a política e o sofrimento humano — que não são inerentemente filosóficas. No capítulo sobre Geofilosofia, eles argumentam que o pensamento moderno está intrinsecamente ligado a territórios e processos de desterritorialização, sugerindo que o “não filosófico” habita o coração da filosofia porque é ele que força o pensamento a sair da inércia e criar conceitos novos, impedindo que a disciplina se torne apenas uma contemplação abstrata ou uma ferramenta do Estado.

Encontramos em Schelling uma valorização desta dimensão pré-filosófica que confere sentido para além da mera historicização dos fatos, ainda que sob forma alegórica, de modo que os mitos assumem uma ampla possibilidade de abertura e reinvenção estética por meio da narrativa.

Neste contexto, Schelling inicia sua análise distinguindo dois tipos de mitos: os históricos e os filosóficos. Os primeiros limitam-se a narrar uma sequência de acontecimentos originários, ao passo que os segundos iluminam uma dimensão de sentido estético e poético, sendo por ele denominados filosofemas. Schelling reconhece que, nos relatos tradicionais, história e filosofia frequentemente se entrelaçam; contudo, enfatiza a necessidade de sua distinção no âmbito de uma análise crítica da realidade.

Esta distinção proposta por Schelling revela que o mito não é um fóssil do passado, mas uma estrutura que exige do sujeito uma intuição capaz de captar o que há de universal no particular. Ao separar a mera narrativa de eventos (o histórico) da dimensão de sentido (o filosofema), o pensador nos conduz a compreender que o conhecimento não se esgota na repetição de dados, mas floresce no ato de “enxergar através” da superfície das coisas. É justamente esse salto — da recepção passiva da história para a apreensão ativa do sentido — que lança luz sobre o ambiente educativo. No “chão da escola”, a prática docente deixa de ser uma transmissão mecânica de conteúdo para se tornar um exercício de intuição schellingiana, onde o professor, tal como o filósofo diante do mito, busca despertar no cotidiano da sala de aula a vitalidade do pensamento que transforma fatos isolados em experiência estética e reflexiva.

A Prática Docente como Exercício de Intuição: Schelling no Chão da Escola

A transposição da filosofia de Schelling para a realidade educacional exige que o educador se situe no que Miguel Arroyo (2000), denomina como o ‘chão da escola’, o território onde as abstrações teóricas encontram a materialidade da vida discente e de um conjunto de outros sujeitos educacionais. Neste espaço, a mitologia, principalmente a indígena, deixa de ser um tópico programático para se tornar uma estratégia de leitura de mundo, permitindo que a escola amazônica reconheça seu próprio contexto geográfico e cultural como fundamento da consciência.

Sabemos pouco sobre a história da produção de conhecimento de que somos profissionais, porque ignoramos as indagações humanas que os produzem. Quando esta história não é lembrada ou é enterrada como pertencendo a um passado morto, o conhecimento se torna ininteligível. Vira múmia, peça de museu e sem interesse para docentes e educandos porque não os ajudam a entender-se. Os currículos e os livros didáticos para se manterem vivos têm de fincar suas raízes sob o chão histórico, nas experiências humanas extremas onde encontram sua condição de saberes vivos, atuais. As crianças e os adolescentes, os jovens e adultos populares nos oferecem estas experiências extremas provocadoras dos conhecimentos (Arroyo, 2013, p. 5.563-5.593)².

Ao valorizar o saber que emana do ‘chão’, a prática pedagógica promove a maturidade dialética preconizada pelo idealismo schellinguiano, transformando a sala de aula em um ambiente de síntese entre o rigor lógico, o imaginário poético e a intuição mítica. A transposição didática da obra tardia de Schelling exige que o docente supere a mera exposição exegética e adote uma pedagogia da intuição, não como fim estabelecido em si mesmo, mas como meio para transpor algo, uma espécie de peripécia cognitiva, pela qual as estratégias de ensino nos convidam a uma reflexão sobre a realidade. Em *Introdução à Filosofia da Mitologia* (2007), o pensamento schellinguiano não se encerra na sistematização lógica, mas demanda uma apreensão que passa pela experiência sensível. No contexto do Ensino Médio, esta ‘conexão schellinguiana’ se manifesta na

2 Referente a posição na versão livro eletrônico.

utilização da arte e da narrativa mítica como mediadores entre o conceito abstrato e a realidade vivida pelo estudante.

Portanto, na própria inteligência, deve-se poder indicar uma intuição por meio da qual, em um e no mesmo fenômeno, o “Eu” é consciente para si mesmo e, simultaneamente, inconsciente, e somente por meio de tal intuição lançamos, por assim dizer, a inteligência totalmente para fora de si mesma, somente por meio de tal [intuição], portanto, também todo o problema da filosofia (Schelling, 2024, p. 292).

Neste contexto, o desafio da prática docente reside em apresentar o mito não como um ‘conteúdo a ser decorado’, mas como uma manifestação das potências que regem a própria consciência do aluno. Talvez seja isto que estamos denominando de peripécia cognitiva, um salto intuitivo, não apenas lógico, mas também poético e inventivo, por onde as estratégias de recurso mítico podem nos ajudar a pensar, à semelhança de um laboratório do pensamento. Ao analisar, por exemplo, o mito de Prometeu sob a ótica da *Philosophie der Mythologie*, o professor não deve focar apenas na narrativa fabular, mas na força da “vontade de saber” e no conflito entre a técnica e a natureza, temas que Schelling identifica como constituintes do espírito.

Esta abordagem permite que o docente utilize recursos multimodais (cinema, artes visuais e literatura) não como meras ilustrações, mas como o próprio *organon*³ da aula. Para Schelling, a arte é a objetivação da filosofia; logo, uma aula que utilize uma obra de arte para discutir a mitologia está, na verdade, operando dentro do método proposto pelo próprio filósofo. A prática docente torna-se, assim, um espaço de reencantamento do *lógos*, na qual o aluno é convidado a identificar que as mesmas tensões ontológicas presentes nos deuses antigos operam silenciosamente nas estruturas do mundo contemporâneo, como na ética da inteligência artificial ou nos dile-

3 A aplicação do conceito de *Órganon* no processo de ensino-aprendizagem transcende a mera transmissão de conteúdos historiográficos, configurando a filosofia como um instrumental metodológico de mediação entre o sujeito e a realidade. No contexto da proposta pedagógica que articula o idealismo schellinguiano à mitologia amazônica, a filosofia deixa de ser um fim em si mesma para atuar como um *Órganon* hermenêutico, permitindo que o estudante utilize a intuição e o simbolismo mitológico como ferramentas de desconstrução da lógica linear eurocêntrica. Ao operar como um instrumento de apreensão da alteridade e da complexidade ambiental, essa abordagem instrumentaliza o discente para reconhecer a dignidade ontológica da natureza, transformando o saber filosófico em uma práxis crítica capaz de reconstruir os vínculos entre subjetividade e território. Gallo, Silvio. Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio. Campinas: Papirus, 2012.

mas da subjetividade digital.

Desta forma, a prática pedagógica fundamentada em Schelling cumpre o que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) denomina como “desenvolvimento do senso estético” e “repertório cultural”, promovendo uma autonomia intelectual que reconhece a profundidade simbólica do real. O professor, ao atuar como mediador deste processo, transforma a aula de filosofia em um laboratório de pensar, onde o estudante descobre que pensar o mito de forma schellinguiana é, em última análise, pensar a gênese de sua própria liberdade. O currículo não é apenas uma lista de conteúdos, mas um campo de forças em que as experiências vividas no chão da escola (pelos negros, indígenas, mulheres e classes populares) devem entrar em diálogo com o conhecimento acadêmico.

O Desafio do Ensino de filosofia na Amazônia e a colaboração schellinguiana

O próprio conceito originário de filosofia implica a criação de um espaço para que seus estudantes também possam ser filósofos ou, no mínimo, pratiquem a atividade filosófica neste mesmo espaço.

Nos últimos anos, os professores de filosofia, em especial brasileiros, vêm se preocupando com questões como estas. Trata-se de um movimento de pensar filosoficamente o ensino da Filosofia. “Um movimento em que os filósofos têm tomado para si a responsabilidade de pensar a prática docente, em seus vários níveis” (Gallo, 2007, p. 10). Não apenas na estrutura hierárquica dos sistemas educativos (da Educação Básica ao Ensino Superior), mas também nos planos de análise da ação pedagógica, abrangendo questões epistemológicas (a natureza do saber), éticas e políticas (a finalidade da formação humana e cidadã) e antropológicas (a concepção de sujeito a ser formado). Esta intervenção visa conferir à prática docente um fundamento teórico rigoroso, transformando a mera técnica em uma práxis consciente e intencional.

Mas o exercício do filosofar consiste também em insistir no contemporâneo, em trazer para o tempo presente as inquietações que não são deste tempo. Exercitar o filosofar em nossos dias é, pois,

uma forma de resistir a esta aceleração, a esta fluidez, a esta falta de tempo para o conceito. E ensinar o exercício da filosofia é uma forma de militar nesta resistência, ampliando-a para mais pessoas (Gallo. 2020, p. 228).

A introdução da Filosofia da Mitologia de Schelling no currículo escolar apresenta-se como um recurso estratégico para o cumprimento das competências fundamentais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Ao substituir o ensino focado na abstração puramente lógica pela análise da consciência mitológica, a prática docente fomenta o pensamento crítico por meio do questionamento ao “desencantamento do mundo” e aos limites da razão secular moderna. Paralelamente, esta abordagem amplia o repertório cultural dos estudantes ao integrar as narrativas originárias amazônicas não como folclore, mas como sistemas de pensamento legítimos e ontologicamente complexos.

Ao deslocar o discente de uma visão estritamente antropocêntrica para a percepção de uma “comunidade de destino” compartilhada com a natureza, ou seja, a consciência de que não há um “nós” (humanos) versus um “isto” (natureza), mas uma unidade orgânica na qual todos os elementos estão vinculados em uma mesma história evolutiva promove-se o surgimento de uma ética da alteridade, na qual o cuidado com o meio ambiente deixa de ser uma obrigação externa e passa a ser compreendido como autopreservação.

Para ilustrar esta conexão, podemos observar o conceito de “Mãe Terra” ou a ideia de “Terra sem Males” (dos povos Guarani). Enquanto a modernidade ocidental separou o homem da natureza, os povos indígenas e a filosofia final de Schelling convergem para a ideia de que a Terra é um organismo vivo e dotado de espírito.

Um narrador da história do povo indígena começa um ensinamento a partir da memória cultural de seu povo, e as raízes desta memória cultural têm início antes de o tempo existir. O tempo chegou depois dos ancestrais que semearam as tribos no ventre da Mãe Terra (Jecupé, 2020, p. 40).

Ao trazer esta discussão para a educação, o professor não apenas ensina “história indígena”, mas valida outra forma de pensar, de modo que é possível traçar um paralelo entre o pensamento de

Schelling e uma tentativa de resgate na Europa do que os povos originários nunca perderam: a percepção de que somos a própria natureza tomando consciência de si mesma.

O estudo de Schelling promove competências de empatia e cooperação. Tal integração é fundamental para combater a crise de sentido na educação atual, permitindo que o aluno compreenda a indissociabilidade entre a preservação dos biomas e a valorização das culturas dos povos que os habitam, consolidando uma ética do cuidado e pertencimento. Como o estudo da mitologia de Schelling atende às competências de “pensamento crítico”, “repertório cultural” e “empatia e cooperação” pretendidas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular)?

A BNCC estabelece que o currículo de Ciências Humanas deve possibilitar ao estudante:

Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (filosóficas, cosmogônicas, teológicas etc.), de modo a avaliar criticamente as matrizes do pensamento ocidental (etnocêntricas), comparando-as a outras matrizes (por exemplo, as indígenas e as africanas) (Brasil, 2018, p. 56).

A articulação dos elementos da filosofia da mitologia de Schelling permite uma formação humanística integral ao converter o estudo do mito em um exercício de repertório cultural, em que o aluno decodifica as raízes simbólicas da arte e do pensamento crítico, ao analisar a lógica interna das narrativas para além do senso comum.

Esta abordagem fomenta a empatia e a cooperação, pois, ao reconhecer a legitimidade das diversas cosmogonias como expressões da autoconsciência humana, o currículo promove o respeito à alteridade e o diálogo intercultural, essenciais para a cidadania contemporânea.

Considerações Finais

A proposta apresentada neste artigo buscou demonstrar que a Filosofia da Mitologia de Schelling não representa apenas um capí-

tulo isolado do Idealismo Alemão, mas uma estratégia metodológica de ensino potente na atualidade para o Ensino Médio. Ao confrontarmos o desafio de ensinar filosofia em uma era dominada pelo utilitarismo técnico e pela fragmentação da informação, a perspectiva schellinguiana surge como uma possibilidade ao “desencantamento do mundo”, permitindo que o *Logos* recupere sua vitalidade ao reconhecer suas raízes no *Mythos*.

A mitologia na sala de aula, sob a ótica da processualidade teogônica, permite ao estudante compreender que o pensamento não é uma estrutura estática, mas um organismo em constante devir. A prática docente fundamentada na intuição estética promove uma educação que integra razão, sensibilidade e cultura. Transforma o abstrato em concreto por meio da narrativa (intuição), valida a subjetividade do aluno, permitindo que ele se relacione sensivelmente com o conteúdo e cria um repertório simbólico que serve de base para o pensamento crítico e a criatividade.

Nesta perspectiva, o ensino de filosofia, mediado pela mitologia schellinguiana, prepara o jovem para enfrentar as “mitologias contemporâneas” com autonomia crítica. Ao identificar as potências que operam nas narrativas modernas, o aluno deixa de ser um espectador passivo de símbolos para tornar-se um intérprete consciente de sua própria realidade. Assim, a filosofia no Ensino Médio cumpre sua vocação mais profunda: a de ser um saber que não apenas explica o mundo, mas que permite ao sujeito habitar o simbólico com liberdade e profundidade.

Em suma, a aplicação da filosofia de Schelling à educação propicia uma formação integral, na qual o conhecimento técnico é subordinado a uma consciência ética profunda. A escola, neste sentido, torna-se o espaço onde o sujeito se reconhece como parte de uma totalidade viva, fundamentando uma cidadania que é, simultaneamente, humana e planetária.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. [livro eletrônico]

nico]. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 dez. 2025.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **A mitologia e a tragédia como formas de pensar a educação**. Educação Pública, [Rio de Janeiro], v. 17, n. 21, 2011. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/21/a-mitologia-e-a-tragdia-como-formas-de-pensar-a-educacao>. Acesso em: 23 dez. 2025.

CASSIRER, Ernst, **A filosofia das formas simbólicas: segunda parte: O pensamento mítico**. Tradução de Cláudia Cavalcanti. Editora: Martins Fontes, São Paulo 2004.

DELEUZE, Giles. GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GALLO, Sílvio-Marcio Danelon, Gabriele Cornelli (Orgs.). **Ensino de Filosofia**. jan. 2007. Teoria e Prática Editora: Unijuí,

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: Uma didática para o ensino médio [livro eletrônico]. Campinas: Papyrus, 2020.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos**: história indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo: Editora Peirópolis, 2020.

OLIVEIRA, A. A Spätphilosophie de F. W. Schelling e o desdobrar da consciência humana. **Kínesis**, São Paulo, v. 6, n. 15, p. 123-145, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/kr/a/XmYppWsJY3mTfgTk5dwz4QG/>. Acesso em: 23 dez. 2025.

INSTITUTO CLARO. **Diferenciando a Filosofia da Mitologia**. São Paulo: Instituto Claro, [s.d.]. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/para-ensinar/planos-de-aula/diferenciando-a-filosofia-da-mitologia/>. Acesso em: 23 dez. 2025.

SCHELLING, Friedrich Wilhelm Joseph Von. **Historical-critical Introduction to the Philosophy of Mythology** (Introdução histórico-crítica à filosofia da mitologia) [livro eletrônico] (série SUNY in Contemporary Continental Philosophy). Editora: State University of

New York Press, 2007.

SCHELLING, Friedrich Wilhelm Joseph von. **Sistema do idealismo transcendental**. Tradução de Gabriel Almeida Assunção. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2024.

IMMANUEL KANT E A QUESTÃO DO ESCLARECIMENTO: Contribuições para o Ensino de Filosofia

Raimundo Barbosa da Silva
Deodato Ferreira da Costa

Introdução

Este artigo/texto resulta da pesquisa realizada no período de 2023 a 2025 que constituiu minha dissertação de mestrado (Silva, 2025). Aqui se faz um recorte reelaborado daquele trabalho investigativo de onde teve origem este capítulo. A proposta, portanto, foi buscar inspiração e referência na reflexão filosófica de Immanuel Kant, revisitando algumas de suas obras, para encontrar o suporte da dimensão pedagógica dos conceitos que direcionassem para uma educação que fosse capaz de promover a apropriação crítica do pensamento para a formação autônoma do discente.

A pesquisa abordou como a filosofia kantiana que trata da autonomia do pensamento, da saída da “menoridade” para a “maioridade”, pode contribuir para que o sujeito desenvolva seu próprio processo de compreensão de si, do outro e do mundo e, portanto, de sua autonomia.

Nas obras investigadas e analisadas na pesquisa (Silva, 2025), Kant faz uma ligação entre educação e formação moral. Foram discutidos conceitos como heteronomia e autonomia, liberdade e vontade boa, conceito de filosofia, menoridade e maioridade, entre outros. Desta forma, se objetivou mostrar a importância da abordagem destes conceitos na contemporaneidade para o desenvolvimento humano.

Observa-se no pensamento kantiano, sobre o Ensino de Filosofia, que dependendo da maneira como é ensinado, pode determinar se os discentes aprenderão a pensar por si mesmos ou apenas aprenderão a memorizar um sistema filosófico. No ambiente escolar, há fatores que podem dificultar o desenvolvimento do pensamento crítico, especialmente, no que concerne ao uso das novas tecnologias.

Embora inicialmente criadas para facilitar a vida, estas ferramentas acabam, muitas vezes, acomodando o raciocínio e, por vezes, impedindo que ele seja desenvolvido. O discente passa a perceber e receber o conhecimento como pronto por meio de *sites*, vivendo em uma espécie de mundo fechado ou paralelo.

É imensamente importante que possamos orientar o discente contemporâneo e mostrar, a partir das contribuições de conceitos kantianos, direções para se pensar o crescimento integral do ser humano.

Kant defende, então, que as pessoas devem aprender a pensar com autonomia, daí compreender que “O homem só pode tornar-se homem pela educação. Ele não é senão o que a educação o faz ser” (Kant, 2021, p. 12). É somente a partir da educação que o ser humano pode alcançar, de forma completa, sua humanidade, pois a educação o constrói, fazendo com que ele seja capaz de gozar de sua liberdade. A liberdade plena só pode ser alcançada a partir do momento em que o humano compreende que deve exercer a lei moral e é capaz de cumpri-la, conforme o imperativo categórico de kantiano.

Destarte, precisamos de um olhar mais atento para o Ensino de Filosofia, buscando-se compreender sua prática em sala de aula. Posto isto, apresentou-se como problema de pesquisa a seguinte questão: como, a partir do Ensino de Filosofia, podemos ter uma educação que favoreça a construção do processo de maturidade intelectual e autonomia do discente?

A dissertação originalmente foi escrita em três capítulos. O texto que aqui se apresenta é um recorte do último capítulo daquele texto de comunicação dos resultados desta investigação. Neste, apresenta-se a parte prática, por meio da qual mostraremos/enfataremos o ambiente pesquisado, a definição dos procedimentos metodológicos, os sentidos produzidos por discentes enquanto sujeitos no processo de independência intelectual para autonomia, mediado pela Filosofia no ensino-aprendizagem e os recursos didáticos utilizados como possibilidade de ampliação do horizonte reflexivo.

Aspectos metodológicos e intervenção: experiência e conhecimento no chão de uma escola pública estadual

Ambiente pesquisado

A pesquisa foi realizada em uma Escola Pública Estadual, situada na zona urbana da cidade de Manaus, no Estado do Amazonas. Muitos foram os pontos positivos que a fundação da referida escola trouxe para a comunidade Santa Etelvina, tais como: acessibilidade prática para os discentes que moram no entorno da escola, como para os que moram na zona rural da BR 174 e da AM 010 que precisam concluir o Ensino Médio; oportunidade de socialização e participação nos eventos internos e externos da escola com a comunidade.

Assim como muitas outras escolas, esta se situa numa área periférica da cidade, cercada por inúmeros problemas de origem socioeconômica. Funcionou em 2024 e 2025 com 30 turmas, sendo 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, nos turnos matutino, vespertino e noturno. E, também, com a modalidade EJA somente no noturno.

A Escola possui um quadro de 77 professores, sendo a maioria com formação em nível de graduação, além de docentes com mestrado e doutorado. A instituição tem, em média, a cada ano um total aproximado de 1.200 discentes matriculados, sendo, em 2024, 61,4% do sexo masculino e 38,6% do sexo feminino. Em relação à autodeclaração de cor ou raça, conforme a categorização utilizada pelo IBGE, 65,9% se consideram pardos, 23,1% brancos, 3% negros, 3% amarelos, 1% indígenas e 4% preferiram não declarar. Estes dados revelam a predominância de pessoas autodeclaradas pardas, o que pode refletir a diversidade étnico-racial do contexto em que a pesquisa foi realizada

A Escola tem como referencial, em seu PPP (Projeto Político Pedagógico), oferecer Ensino Médio de qualidade e assumir o compromisso com seu público-alvo, buscando para si a responsabilidade de despertar na comunidade o gosto e o compromisso pelos estudos, orientando discentes e pais quanto ao importante papel da escola na aquisição do conhecimento formal/legal.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa em questão pode ser enquadrada, do ponto de vista metodológico, como uma pesquisa-ação, considerando a participação ativa dos envolvidos no processo investigativo, a intervenção direta no contexto estudado e o objetivo de promover transformações significativas na realidade observada por meio da reflexão crítica e da ação colaborativa (Thiollent, 1997).

A pesquisa científica em questão é exploratória e descritiva, no que concerne ao seu objetivo. Pesquisa aplicada quanto à sua natureza para fins práticos visando observar o processo do esclarecimento para autonomia, numa abordagem qualitativa, pois existe a presença do pesquisador no ambiente pesquisado e como participante. Está voltada para reconhecer desafios, elaborar diagnósticos e desenvolver alternativas didáticas eficazes. É também uma pesquisa bibliográfica, documental, de campo e de intervenção, quanto aos procedimentos técnicos utilizados (Severino, 2013).

O cenário da pesquisa foi em uma Escola Pública Estadual, escolhida pelo fato de o professor pesquisador atuar na instituição, o que possibilitou a observação direta das dificuldades apresentadas pelos discentes em sala de aula, especialmente, no que se refere ao desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual.

Estas observações suscitaram, ainda, a necessidade de refletir sobre a própria prática docente, bem como sobre a de outros professores, os quais, em muitos casos, não têm contribuído de forma efetiva para o processo de esclarecimento do discente, seja pela insuficiência de formação continuada, seja pela dificuldade em adaptar metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados às necessidades dos discentes.

A intenção da pesquisa neste ambiente foi de tornar o Ensino da Filosofia mais atrativo e significativo, estimulando a reflexão e destacando a importância da Filosofia como ferramenta que auxilia no desenvolvimento da capacidade reflexiva para autonomia.

O instrumento de pesquisa destaca-se na abordagem proposta por Thiollent (1997), que estrutura o processo investigativo de pesquisa-ação em quatro etapas essenciais: fase exploratória, fase de planejamento, fase de execução (ação) e fase de avaliação.

Na fase exploratória, primeiramente, foi realizada uma conversa com a direção da Escola com o objetivo de apresentar o projeto e solicitar a autorização para que ela fosse realizada em sala de aula com os discentes das 3^{as} séries nos turnos matutino e vespertino.

Após o projeto ter sido acolhido pela diretora para o desenvolvimento da pesquisa, foi promovido um momento de diálogo com os discentes, nas suas devidas turmas, a fim de apresentar os objetivos e a proposta do trabalho. A recepção por parte deles foi bastante positiva, evidenciando interesse em relação à iniciativa. Demonstraram-se abertos à participação no processo investigativo, e dispostos a contribuir com o desenvolvimento da pesquisa.

Depois desse processo burocrático, foi realizado um estudo preliminar das dificuldades e problemas relacionados à pesquisa, buscando delimitar com mais precisão o objeto de estudo. Buscou-se analisar a relevância do tema e estabelecer as hipóteses ou questões orientadoras. Foi feita pesquisa da literatura a ser utilizada como fundamentação teórica. Isso possibilitou indicar os caminhos metodológicos mais adequados.

Verificou-se, também, os elementos que justificassem a viabilidade e a pertinência da pesquisa proposta neste ambiente. Deste modo, observou-se que o tema era bastante relevante para o contexto social, científico e institucionalmente. Foram definidos os objetivos gerais e específicos, o problema e a hipótese da pesquisa, assim como a metodologia.

Para conhecer o ambiente pesquisado, apoiamo-nos em um questionário socioeconômico, elaborado pela escola no segundo semestre de 2023, para compor o seu PPP. Nele foi possível perceber a realidade em que vivem os discentes, como condições de moradias, acesso aos meios de comunicação, utensílios domésticos, quantidade de pessoas na mesma moradia, renda familiar e outros, além do entendimento dos discentes sobre o seu contexto social no qual estão inseridos.

A pesquisa revelou que a maioria dos entrevistados cursou o Ensino Fundamental (90,6%) e, de forma ainda mais expressiva, o Ensino Médio (97,4%), exclusivamente, em escolas públicas. A maior parte já realizou ou realiza cursos de Línguas (84%) e declarou nunca ter interrompido os estudos (81,9%). Quanto à discriminação, 88,2% afirmaram nunca a terem sofrido.

No que se refere ao trabalho, 74,1% não exercem atividade laboral, enquanto 21,2% trabalham sem carteira assinada e apenas 4,7% possuem emprego formal. A dependência financeira é predominante, com 78,4% dependendo totalmente dos pais; os demais se dividem entre responsabilidade própria pelo sustento ou apoio de outros familiares. A renda familiar concentra-se, majoritariamente, em até um salário-mínimo (64,7%), evidenciando um perfil socioeconômico de baixa renda.

Em relação à moradia, 72,9% vivem em casa própria, geralmente compartilhada com quatro ou mais pessoas. Embora a maioria dos domicílios possua bens essenciais, como celular, geladeira e televisão, poucos contam com condições adequadas para o estudo, como computador com Internet (13,4%) e ambiente silencioso (39,1%).

Quanto à infraestrutura do bairro, a maior parte dispõe de escolas, postos de saúde e supermercados, mas há menor presença de espaços de lazer, segurança e áreas para atividades físicas, indicando limitações no acesso a serviços e equipamentos urbanos complementares.

Na fase de planejamento desta pesquisa sobre a questão do esclarecimento em Immanuel Kant, como contribuição para o Ensino de Filosofia, optou-se por uma abordagem qualitativa com base nas metodologias ativas de aprendizagem (sala de aula invertida com sequência didática), especialmente, o ensino por investigação e problematização (Soares, 2021).

O objetivo principal foi analisar, a partir das ideias de Immanuel Kant, a questão do Esclarecimento (*Aufklärung*) como uma contribuição no Ensino de Filosofia no Ensino Médio. A escolha metodológica se justificou pela necessidade de envolver os participantes (professor e discentes do Ensino Médio) como sujeitos ativos na construção do conhecimento, em consonância com o próprio espírito da (*Aufklärung*) para a apropriação crítica do conhecimento.

Foram definidas as estratégias de coleta de dados, incluindo observação participante ou direta, grupos de discussão, análise de produções dos discentes, textos reflexivos dos discentes, resultado do trabalho em grupo, visando captar percepções e mudanças cognitivas ao longo do processo (Thiollent, 1997).

O público-alvo do estudo foram os discentes de cinco turmas das 3^{as} séries do Ensino Médio, totalizando 180, dos turnos matutino e vespertino, incluindo o professor pesquisador da disciplina de Filosofia. O cronograma de execução foi estruturado para um período de seis meses, começando o segundo semestre de 2024 e terminando no primeiro semestre de 2025, contemplando as etapas de preparação, aplicação das estratégias pedagógicas e a produção das informações

O planejamento previu a realização de 18 aulas, com duração de 48 minutos cada, nas quais foram desenvolvidas atividades como filme, música e produção de pequenos vídeos (cinco minutos), grupos de discussão e textos reflexivos relacionados ao esclarecimento.

Essa fase do planejamento permitiu alinhar o referencial teórico kantiano à proposta metodológica da pesquisa, garantindo coerência entre os objetivos da pesquisa e os procedimentos pedagógicos adotados.

A fase de execução (ação) foi o momento da ação concreta junto aos discentes, na qual se desenvolveu as atividades planejadas com base no referencial teórico e metodológico. A ação utilizou-se da metodologia ativa da sala de aula invertida (Soares, 2021) em conjunto com sequência didática estruturada (Gallo, 2012). A proposta teve como eixo central os conceitos de esclarecimento, autonomia, heteronomia, maioridade, menoridade, crítica, liberdade e moral em Kant, trabalhando de forma a estimular a autonomia intelectual dos discentes, em consonância com o ideal iluminista de “ousar saber” (*sapere aude*).

Na prática, os discentes receberam previamente, por meio de plataforma digital, materiais introdutórios sobre o Iluminismo, trechos selecionados do texto Resposta à Pergunta: “Que é o Esclarecimento”? (*Aufklärung*), além de materiais impressos contendo outros conceitos kantianos. Durante as aulas presenciais, estes conteúdos foram retomados e aprofundados por meio de debates orientados, atividades em grupo e resolução de problemas filosóficos propostos pela sequência didática.

As 18 aulas foram divididas em três sequências didáticas. Cada sequência apresentava conceitos kantianos que foram pesquisados. Usavam como sensibilização os recursos didáticos como fil-

me, música e leitura de textos kantianos. Depois foram trabalhados os momentos de problematização, análise conceitual e investigação filosófica, aplicando os conteúdos em situações contemporâneas, como o uso da razão crítica diante de *fake news* e narrativas de autoridades e personalidades em posição de destaque na sociedade. A abordagem ativa permitiu que os discentes fossem protagonistas do processo de aprendizagem, articulando teoria e prática de forma reflexiva.

A participação dos discentes foi monitorada por meio de registros escritos, autoavaliações e observações do pesquisador. Durante a execução, observou-se o desenvolvimento progressivo do potencial argumentativo e do pensamento crítico deles, especialmente, na relação entre o esclarecimento kantiano e a realidade vivida.

Por último, a fase de avaliação que teve como foco principal verificar se os discentes desenvolveram maior autonomia intelectual e capacidade crítica, em sintonia com o princípio kantiano do *sapere aude*. Para isso, foram utilizados instrumentos como autoavaliações dos discentes, observações sistemáticas do pesquisador e produções de textos e pequenos vídeos.

Os dados obtidos indicaram avanços significativos no engajamento dos discentes com a Filosofia e, especialmente, na compreensão dos conceitos de esclarecimento, autonomia, heteronomia, maioridade, menoridade, liberdade, moral e crítica como emancipação do pensamento.

A avaliação também permitiu identificar alguns desafios enfrentados e superados durante a execução, como a necessidade de mais tempo para o aprofundamento dos debates em sala e a limitação no acesso às plataformas digitais, devido à carência financeira de partes dos discentes para acesso à Internet. Esta dificuldade comprometeu, em certa medida, a dinâmica da metodologia, restringindo o acesso prévio aos conteúdos e, conseqüentemente, afetando a fluidez do processo de aprendizagem.

Os sentidos produzidos pelos sujeitos no processo de apropriação crítica do conhecimento para autonomia, mediado pela filosofia no ensino aprendizagem

Nesta terceira seção, faz-se uma reflexão sobre o uso dos recursos didáticos (música, filmes e produção de vídeos) no processo de apropriação crítica do conhecimento, como possibilidade para ampliar o horizonte filosófico do discente, nas aulas de Filosofia no Ensino Médio, e que propicie outras formas de conhecer.

Deste modo, busca-se observar que elementos são necessários para podermos ver melhor, ouvir melhor, pensar melhor consigo e com os outros, mediados pelos recursos didáticos, tão presentes na escola contemporânea, como meios para leitura de mundo.

Para que este conhecimento produza resultados desejados, busca-se que as aulas de Filosofia sejam prazerosas e atrativas. A música e o cinema são bastante utilizados pela cultura contemporânea. Ambos podem ajudar o professor a tornar suas aulas criativas, prazerosas, levando o discente para uma educação crítica e reflexiva.

Busca-se compreender como os sujeitos produzem significados no processo de independência intelectual kantiano para a autonomia, quando mediado por práticas filosóficas em sala de aula. A Filosofia, enquanto prática reflexiva, dialógica e problematizadora, configura-se como uma ferramenta privilegiada para a promoção da maturidade intelectual kantiano. Kant já advertia, que

O homem tem necessidade de sua própria razão. Ele precisa formar por si mesmo o projeto de sua própria conduta. Portanto, a espécie humana é obrigada a extrair de si mesma, pouco a pouco, com suas próprias forças todas qualidades que pertencem à humanidade. Embora uma geração eduque a outra, esse processo não é mecânico (Kant, 2021, p. 14).

Tal afirmação reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam não apenas a aquisição de saberes, mas a transformação ética do sujeito.

Neste sentido, a problematização filosófica possibilita a superação da condição de “menoridade”, conforme definida por Kant (2005), que a entende como a incapacidade de fazer uso do próprio

entendimento sem a orientação de outrem. Ao serem desafiados a pensar por si mesmos, os discentes são convidados a adentrar o espaço da racionalidade crítica e da liberdade, pilares centrais do projeto iluminista e ainda atuais na formação escolar.

Além disto, o Ensino de Filosofia precisa superar modelos expositivos e passivos, priorizando metodologias que conectem o pensamento abstrato à experiência concreta dos sujeitos. Freire (1996) enfatiza que uma educação verdadeiramente dialógica deve considerar o contexto de vida dos discentes, promovendo um aprendizado que vá além da memorização e que valorize a problematização da realidade.

No paradigma construtivista e dialógico da educação, os sujeitos não apenas recebem informações, mas constroem sentidos a partir de suas vivências, referências culturais e posicionamentos éticos. Na perspectiva kantiana, esta construção ativa é o que permite a realização plena da autonomia. Como afirma Kant,

O homem não pode ser mais do que ele próprio faz de si. O homem, e, duma maneira geral, todo o ser racional, existe como fim em si mesmo, não só como meio para uso arbitrário desta ou daquela vontade. Pelo contrário, em todas as suas ações, tanto nas que se dirigem a ele mesmo como nas que se dirigem a outros seres racionais, ele tem sempre de ser considerado simultaneamente como fim (Kant, 2007, p. 72).

De forma convergente, Freire (1996) destaca que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para sua produção ou construção, reconhecendo os discentes como sujeitos históricos e críticos, capazes de interpretar e transformar sua realidade.

A prática filosófica, mediada por recursos que dialogam com o universo do discente, favorece o surgimento de sentidos que extrapolam o conteúdo disciplinar. Estes sentidos possuem não apenas um valor cognitivo, mas também ético-existencial, contribuindo para a formação.

Assim, o processo de intervenção aqui proposto objetivou analisar, com base na metodologia de pesquisa-ação, como o uso de recursos didáticos como filmes, músicas e produção de vídeos, organizados em uma sequência didática, contribuíram para a produção de sentidos pelos sujeitos e para a construção de uma autonomia

nos moldes kantianos (Silva, 2025) A partir da aplicação da metodologia de pesquisa-ação em sala de aula, foi possível observar transformações significativas no processo de ensino-aprendizagem dos discentes durante a intervenção pedagógica.

A observação direta do professor revelou um aumento considerável no **engajamento e na participação** dos discentes. Ao serem expostos a conteúdos audiovisuais, como trechos de filmes ou filmes completos e músicas relacionadas aos temas trabalhados em sala de aula, os discentes demonstraram maior interesse e envolvimento na realização das atividades e discussões. Este formato mais dinâmico despertou a **curiosidade**, promoveu a reflexão crítica e contribuiu para a construção coletiva do conhecimento.

Durante as atividades de produção de vídeos, os discentes foram incentivados a trabalhar em grupo, o que favoreceu o desenvolvimento de **habilidades colaborativas, criativas e comunicacionais**. Observou-se que, ao se colocarem no papel de produtores de conteúdo, os discentes assumiram maior **protagonismo** em seu processo de aprendizagem, tornando-se mais **autônomos e participativos**. Além disso, a produção audiovisual permitiu que expressassem suas ideias de forma mais livre, utilizando suas próprias referências culturais.

Constatou-se um progresso na capacidade **argumentativa e reflexiva** dos discentes, especialmente, na articulação entre os conteúdos filosóficos abordados e as realidades sociais e culturais em que estão inseridos. Tal avanço confirma não apenas o domínio conceitual, mas também o exercício da razão crítica em contextos concretos.

Esta capacidade de julgar por si mesmos, com base no uso autônomo da razão, encontra respaldo na filosofia kantiana. Para Kant (2005), o Esclarecimento (*Aufklärung*) é precisamente a saída do indivíduo de sua menoridade intelectual, condição em que se deixa guiar por outrem ao invés de pensar por si. Assim, ao relacionarem o saber filosófico às suas experiências cotidianas, os discentes não apenas compreendem conceitos, mas também os aplicam de forma crítica, exercitando a autonomia que caracteriza a razão prática.

Outro ponto relevante observado foi a **melhoria na expressão oral e escrita**. Ao se prepararem para as gravações dos vídeos, os discentes passaram por etapas de pesquisa, roteirização e ensaio, o que contribuiu para o aprimoramento da argumentação, do voca-

bulário e da organização textual. Este processo impactou positivamente o desempenho nas atividades avaliativas convencionais.

A metodologia de pesquisa-ação permitiu ao professor refletir continuamente sobre sua prática, ajustando estratégias conforme as necessidades e respostas dos discentes. Esta abordagem favoreceu um ambiente de aprendizagem mais participativo, dialógico e motivador.

No transcorrer das atividades individuais e coletivas, visualizou-se um **empoderamento discursivo**: ao debater filmes e músicas, eles passaram a usar linguagem filosófica para expressar convicções pessoais. Assim como o **sentido coletivo e diferenciado**: ao compartilhar e refletir sobre os filmes, perceberam-se as diferenças de perspectiva entre colegas, gerando reconhecimento mútuo e entendimento intersubjetivo.

Outro sentido visualizado em sala de aula foi a **construção de memória de longa duração sobre o conteúdo** usando filmes e músicas, pela mobilização de múltiplos processos cognitivos, dentre eles, emoções positivas na mediação da aprendizagem. Ao longo do processo de intervenção, observou-se que conteúdos trabalhados com os discentes em ano anterior ainda se faziam presente em suas memórias, manifestadas nos momentos de debates.

A música, por seu ritmo, repetição e poder evocativo, contribui para que o discente memorize conceitos e reflexões com mais facilidade. Como afirma Moran (2001, p. 33-46), “a música toca o coração e abre a mente para o conhecimento”. Ao vincular uma canção a um tema discutido em aula, o professor oferece uma âncora emocional e sensorial que permanece mesmo após o término da atividade. Assim, o conteúdo não é apenas aprendido, mas vivido.

A combinação de recursos audiovisuais com conteúdo teóricos mostrou-se eficaz para tornar mais tangível a compreensão de conceitos filosóficos abstratos, como Esclarecimento, Autonomia, Liberdade, Ética e outros. Esta integração favorece o que Kant (2005) entende como uso prático da razão, por meio do qual os conceitos deixam de ser meras representações formais para orientar efetivamente a ação e o juízo moral.

Do mesmo modo, Freire (1996) defende que o saber deve estar enraizado na realidade concreta dos sujeitos, de modo que a aprendiza-

gem se torne relevante. Ao vivenciarem simbolicamente tais conceitos em narrativas audiovisuais, os discentes não apenas compreendem o conteúdo, mas também se apropriam dele de forma crítica e criativa.

A proposta didática demonstrou que, quando mediadas pela filosofia, práticas pedagógicas com filmes, músicas e produções audiovisuais podem efetivamente impulsionar o processo da maturidade intelectual kantiano e o desenvolvimento da autonomia. A interação simbólica, artística e reflexiva com conceitos filosóficos permitiu que os discentes não apenas compreendessem ideias abstratas, mas também construíssem sentidos próprios e se envolvessem ativamente em sua formação crítica e ética.

A intervenção com base na pesquisa-ação e no uso de mídias audiovisuais mostrou-se altamente eficaz para tornar o Ensino de Filosofia mais expressivo e transformador. Ao aproximar os conteúdos da realidade dos discentes e valorizar diferentes formas de expressão, foi possível ampliar o alcance da disciplina e estimular o pensamento crítico, criativo e reflexivo. Isto reforça a importância de práticas pedagógicas inovadoras, que dialoguem com o universo cultural dos jovens e reconheçam o papel ativo do discente na construção do conhecimento filosófico.

Considerações finais

O Ensino de Filosofia, no contexto educacional brasileiro, tem enfrentado desafios consideráveis decorrentes das políticas públicas, das demandas do mercado e das condições concretas das escolas. Neste cenário, o pensamento de Immanuel Kant apresenta-se como um modelo teórico fecundo para refletir sobre a função da educação filosófica na formação de sujeitos autônomos, críticos e moralmente responsáveis. Segundo Kant, o processo educativo desempenha uma função na formação do ser humano, pois é por meio da educação que ele alcança sua humanidade (Kant, 2021, p. 12).

A proposta de analisar criticamente as contribuições do legado kantiano para o Ensino de Filosofia, especialmente, no âmbito das políticas educacionais vigentes e das práticas escolares cotidianas, justificou-se pela necessidade de repensar a função emancipadora da educação diante de tendências que frequentemente reduzem

o processo formativo a aspectos técnicos ou utilitaristas. Para Kant (2013, p. 63) a educação deve promover a independência intelectual, entendido como a saída da menoridade, isto é, da incapacidade de servir-se do próprio entendimento sem a direção de outro.

Partindo da hipótese de que os princípios kantianos, notadamente o Esclarecimento (*Aufklärung*), a Autonomia e a Educação Moral, constituem fundamentos teóricos capazes de orientar práticas pedagógicas voltadas à emancipação intelectual e ética dos discentes, este estudo buscou compreender de que modo tais conceitos podem ser aplicados ao contexto do Ensino Médio brasileiro.

Considerando a hipótese de estudo inicialmente proposta, podemos afirmar que a pesquisa realizada a sustenta, especialmente porque a relação dada entre a ação, pesquisa, processo didático pedagógico mobilizados pela produção de vídeos, música e filmes centrada em processos de colaboração horizontal entre docente e discentes, possibilitou que o Ensino de Filosofia contribuísse para o pensamento crítico, gerando autonomia intelectual (mesmo que limitada às condições objetivas do tempo presente) dos discentes, mediada pelas múltiplas sequências didáticas desenvolvidas ao longo do processo investigativo.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), ao definir competências gerais e específicas, busca garantir uma formação integral, mas frequentemente restringe a autonomia dos professores e o espaço para reflexão filosófica. A valorização de habilidades instrumentais e pragmáticas, como resolução de problemas e preparação para o mercado, acaba afastando o Ensino de Filosofia de seu caráter ético e crítico.

O PNE (Plano Nacional de Educação), ao buscar universalização e qualidade, enfrenta obstáculos estruturais, como falta de investimento, condições precárias de trabalho docente e sobrecarga curricular, prejudicando a efetividade do ensino filosófico. Esta instrumentalização limita o potencial emancipador da Filosofia e reduz sua contribuição para a formação integral dos discentes.

Por isto, é urgente repensar o lugar da Filosofia no currículo, assegurando-lhe espaço e liberdade pedagógica. Políticas públicas são necessárias para fortalecer o ensino filosófico como educação emancipadora e crítica, indo além de sua simples presença formal, para garantir qualidade e relevância social.

O estudo destaca ainda a importância da filosofia kantiana, que defende o pensamento crítico e a autonomia, mostrando que educar é formar sujeitos capazes de pensar por si e agir com liberdade. A pedagogia de Kant, ao unir teoria e prática, disciplina e liberdade, inspira práticas que promovem o desenvolvimento pleno do ser humano. O ideal de Esclarecimento (*Aufklärung*) permanece atual como referência ética e política para transformar práticas pedagógicas e valorizar a dignidade dos discentes.

A educação emancipadora, tal como propõe (Kant, 2021, p. 15-16), só se realiza quando o sujeito é incentivado a pensar por si, a questionar e a agir com responsabilidade moral. O papel do educador é, portanto, criar condições para que seus discentes se tornem autônomos, críticos e capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e esclarecida. Paulo Freire corrobora com essa perspectiva ao afirmar que “a educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 48).

A análise metodológica e a intervenção desenvolvida na referida Escola revelam o potencial transformador do Ensino de Filosofia quando este se estrutura a partir de práticas inovadoras, dialógicas e contextualizadas. Ao adotar a metodologia de pesquisa-ação e integrar recursos audiovisuais como filmes, músicas e produção de vídeos, dentro de uma sequência didática, o processo de ensino-aprendizagem ultrapassou os limites tradicionais da sala de aula, promovendo o protagonismo discente e estimulando a autonomia intelectual nos moldes do Esclarecimento (*Aufklärung*) kantiano.

Os resultados obtidos evidenciam que a articulação entre teoria e prática, mediada por estratégias ativas e pelo reconhecimento da realidade sociocultural dos discentes, favorece não apenas o domínio conceitual, mas também o desenvolvimento da razão crítica e da capacidade argumentativa. A filosofia, neste contexto, deixa de ser uma disciplina abstrata e distante, tornando-se instrumento de emancipação, reflexão ética e transformação social.

A função do professor neste contexto é fundamental enquanto mediador e agente reflexivo, capaz de adaptar metodologias e recursos pedagógicos às necessidades dos discentes, promovendo um ambiente de aprendizagem democrático e motivador.

Entretanto, o raciocínio próprio não se consolida de forma imediata. Ele requer constância, estímulo e um ambiente institucional que valorize o pensamento livre. Neste sentido, o excesso de conteúdos prescritivos e a pressão por resultados quantitativos, características da BNCC e de outros instrumentos avaliativos, ainda representam entraves à consolidação de uma prática verdadeiramente emancipadora.

Esta realidade confirma a hipótese inicial de que o legado kantiano, embora altamente pertinente, enfrenta dificuldades de implementação quando confrontado com políticas que priorizam a eficiência e a padronização em detrimento da emancipação. A superação desta tensão requer não apenas mudanças pedagógicas, mas também um reposicionamento político e cultural sobre a importância da Filosofia na Educação Básica.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. (Coleção Leitura) 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLO, Silvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas: Papirus, 2012.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta**: “Que é esclarecimento?” (“*Aufklärung*”). Textos Seletos. . p. 63-64. Tradução de Floriano de Sousa Fernandes. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Tomas da Costa. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

MORAN, José Manuel. **Interdisciplinaridade e tecnologias na formação de professores**. p. 33-46. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

SILVA, Raimundo Barbosa da. **Immanuel Kant e a questão do esclarecimento: contribuições para o ensino de filosofia**. 2025. 134 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus-AM, 2025.

SOARES, Cristine. **Metodologias ativas [livro eletrônico]: uma nova experiencia de aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

APONTAMENTOS PARA PENSAR FILOSOFICAMENTE A FORMAÇÃO DOCENTE EM FILOSOFIA

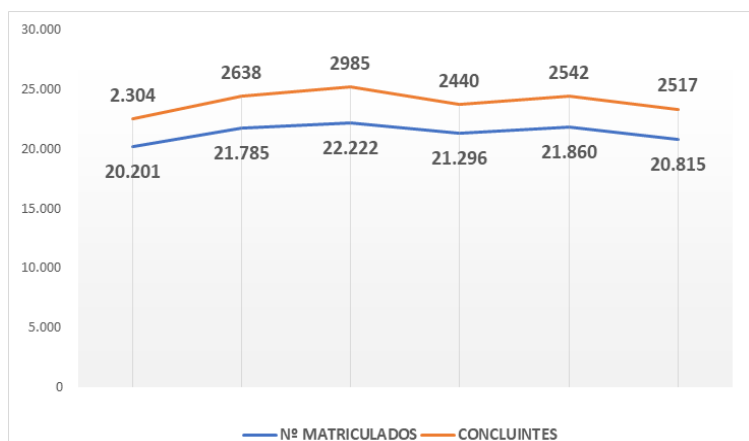
Christian Lindberg

Em 2024, um artigo de minha autoria foi publicado na revista *Educação e Filosofia*. Intitulado de *A área Ensino de Filosofia nos cursos de licenciatura em Filosofia: um estudo preliminar*, procurei identificar como esse campo de pesquisa filosófico se manifestava nos cursos de licenciatura em filosofia das universidades federais. Na ocasião, concluí que a área se manifestava nos arranjos curriculares dos cursos de forma insipiente, tanto nos componentes com caráter teórico como nos de caráter prático ou teórico-prático. Não obstante, afirmei que havia, na época do levantamento dos dados, certo predomínio de uma tradição bacharelesca nos cursos de formação de professores de filosofia, talvez repercutindo uma ideia de que basta formar bons pesquisadores e pesquisadoras que se formam bons docentes para a educação básica. Faço outras afirmações e procuro apresentar algumas problematizações ao longo do artigo, no intuito, repito, de localizar a área ensino de filosofia nos cursos que formam professores para ensinar filosofia para crianças e jovens.

Contudo, no que vou chamar de segundo movimento, meu objetivo será outro. Além de fazer uma breve revisão nos dados apresentados no artigo *A área Ensino de Filosofia nos cursos de licenciatura em Filosofia: um estudo preliminar*, até porque muitos cursos de formação atualizaram o projeto pedagógico nos últimos anos, pretendo analisar outras políticas públicas, como o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE), repaginado e convertido na Prova Nacional Docente (PND), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a recente resolução voltada para a formação inicial de professores(as). Seguindo um tom ensaístico, espero problematizar aspectos relacionados à formação docente em filosofia. Após concluir minha argumentação, talvez consiga elucidar o atual estado da arte das políticas públicas. Pelo menos é o que pretendo fazer.

O ponto de partida da minha análise é o diagnóstico de situação dos cursos de formação de professores de filosofia. Os últimos resultados do Censo do Ensino Superior apresentam uma curva acentuada e para baixo no número de matrículas nas licenciaturas em filosofia. Se em 2021 foram registradas 22.222 matrículas, em 2024, esse mesmo número caiu para 20.815. O número de matriculados impacta, quase que diretamente, no número de egressos do curso. Em 2019, o Brasil formava 2.304 egressos. Em 2024, cinco anos depois, o número saltou para 2.507 egressos. Embora tenha tido um pequeno aumento no número de egressos, o cume dessa estatística se deu em 2021, quase 3 mil professores de filosofia foram formados. Nota-se, portanto, que a redução do número de matrículas impacta diretamente no número de egressos. Não seria oportuno estabelecer uma única hipótese para tentar explicar essa oscilação nos dois indicadores. Contudo, uma possível linha de raciocínio poderia associar a queda recente à implantação do novo ensino médio, reforma aprovada em 2017, mas que começou a ser implementada pelos estados em 2020.

Gráfico 1 – Número de ingressantes e concludentes nos cursos de formação de professores de Filosofia no Brasil



Fonte: elaboração própria.

O número de estudantes matriculados e egressos nos cursos que formam professores de filosofia impacta, muito provavelmente,

no número de núcleos dos programas destinados à formação inicial de professores. Estou falando do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do extinto Programa Residência Pedagógica (RP). Entre os anos de 2020 e 2025, foram distribuídas 161.046 bolsas de PIBID e outras 75.791 de RP. Desse montante, o curso de filosofia foi contemplado com 2.508 bolsas do PIBID e 1.039 bolsas do RP, o que corresponde, respectivamente, 1,56% e 1,387% do total de bolsas distribuídas nacionalmente¹. Aparentemente, é um percentual ínfimo perto do montante de bolsas distribuídas nacionalmente.

Ao ampliarmos a lupa, nota-se que a inserção dos dois programas nos cursos de filosofia ocorreu quase que na sua integridade em universidades públicas (federais ou estaduais). No caso do PIBID, entre os anos de 2020 e 2025, 56 instituições de ensino superior (IES) foram contempladas com, pelo menos, um núcleo, distribuídos em 25 estados do país. Espírito Santo e Mato Grosso não constituíram núcleo. Já o RP, verifica-se que cinco estados não receberam bolsas: Alagoas, Amapá, Pará, Roraima e Santa Catarina.

Por ser o programa com maior capilaridade e em vigência, faremos uma leitura quantitativa das bolsas destinadas ao PIBID. A partir de um recorte estadual, pode-se identificar o número de instituições que aderiram ao programa.

Tabela 1 – Número de núcleos do PIBID, por região e por estado (2020-2025).

REGIÃO	IES POR ESTADO
Centro-Oeste	Distrito Federal (1), Goiás (1) e Mato Grosso do Sul (1)
Nordeste	Alagoas (1), Bahia (6), Ceará (4), Maranhão (2), Paraíba (2), Pernambuco (2), Piauí (2), Rio Grande do Norte (2), Sergipe (1)
Norte	Acre (1), Amapá (1), Amazonas (1), Pará (2), Rondônia (1), Roraima (1) e Tocantins (1)
Sudeste	Minas Gerais (7), Rio de Janeiro (4) e São Paulo (2)
Sul	Paraná (7), Rio Grande do Sul (3) e Santa Catarina (2)

Fonte: elaboração própria.

Nota-se que a região Nordeste possui o maior quantitativo de núcleos do PIBID, com relevo para os estados da Bahia e Ceará.

¹ Os dados foram obtidos através da Lei de acesso à informação (LAI), com o processo n.º 23546104705202508, em 18 de setembro de 2025.

Em seguida, tem-se, respectivamente, as regiões Sudeste, Sul, Norte e Centro-Oeste. Observando, ainda, o quantitativo de núcleos, pode-se destacar os estados de Minas Gerais e Paraná, cada um com 7 núcleos, e o Rio de Janeiro com outros 4. Isto ocorre, a exemplo do que acontece na Bahia e no Ceará, devido ao número de IES que tiveram propostas de núcleo aprovadas.

Quando são analisadas a quantidade de bolsas distribuídas por região, tem-se início a um maior detalhamento da realidade do PIBID no curso de filosofia.

Tabela 2 – Número de núcleos e bolsas do PIBID, por região (2020-2025).

REGIÃO	NÚCLEO PIBID	BOLSAS PIBID	(% PIBID)
Centro-Oeste	11	162	6,46
Nordeste	73	1129	45,02
Norte	15	321	12,80
Sudeste	29	462	18,42
Sul	25	434	17,30
TOTAL	153	2508	100,00

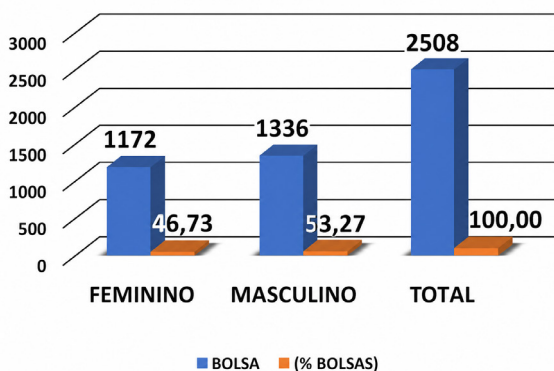
Fonte: elaboração própria.

Percebe-se que a região Nordeste, além de ter o maior número de núcleos, também é a região detentora do maior número de bolsas, com 45,02% do total. No outro oposto, está a região Centro-Oeste, com apenas 6,46% de todas as bolsas. As regiões Sudeste (18,42%), Sul (17,30%) e Norte (12,80%), respectivamente, ocupam a segunda, terceira e quarta posição no quantitativo de bolsas distribuídas.

As informações requeridas ao INEP também nos permitiram mapear o gênero dos bolsistas do PIBID. Muito embora os dados recebidos apontem para uma leitura biológica, é possível constituir o seguinte gráfico².

² Foi solicitada, também, a distribuição das bolsas por recorte étnico-racial. Porém, infelizmente, não obtivemos esta informação.

Gráfico 2 – Número de bolsistas do PIBID, por gênero (2020-2025).



Fonte: elaboração própria.

Em resumo, se fosse imaginável estabelecer uma projeção do perfil do bolsista do PIBID no curso de filosofia, não seria equivocado afirmar que ele está em alguma instituição pública (federal ou estadual) de ensino localizada na região Nordeste e se autodeclara do sexo masculino. Além disso, caso não estude no Nordeste, a chance de ele ser do sexo masculino e estudar nos estados de Minas Gerais, Paraná ou Rio de Janeiro também é elevada. Porém, não seria equivocado assegurar que há uma elevada inserção feminina no PIBID, que beira a metade das bolsas distribuídas, o que reforça a presença delas no fortalecimento do programa.

Embora extinto, o programa Residência Pedagógica (RP)³ também exerceu um papel fundamental nas políticas públicas voltadas para a formação inicial de professores e professoras de filosofia. Os dados obtidos, que correspondem aos anos de 2020 até 2025, indicam que foram concebidas 1.040 bolsas. Totalizando 63 núcleos, as IES da região Nordeste arregimentaram 43,67% das bolsas, sendo acompanhada pelas regiões Sudeste (19,23%), Sul (17,12%), Norte (14,62%) e Centro-Oeste (5,67%). Os estados da Bahia (196), Minas Gerais (150) e Paraná (129) foram os estados que receberam

3 Diferentemente do PIBID, o Residência Pedagógica tem como público-alvo os estudantes matriculados no 5º período em diante ou que tenham cursado, no mínimo, 50% da carga-horária total do curso de licenciatura. É bom destacar, também, que, devido a inúmeros fatores, inclusive abandono e retenção, o número de matrículas nos cursos de licenciatura em filosofia reduz à medida que o estudante fique mais próximo de finalizar a graduação.

mais bolsas. Na outra extremidade estão os estados do Mato Grosso do Sul (17), Goiás (18) e São Paulo (18). O número de estados não contemplados com bolsas do RP é maior do que o do PIBID. Totalizando 7 estados, Alagoas, Amapá, Pará, Roraima e Santa Catarina, além dos estados do Espírito Santo e Mato Grosso não tiveram bolsas do RP vinculadas ao curso de filosofia. Quando é feito o recorte de gênero, constata-se que a maior parte das bolsas do RP foi destinada às pessoas identificadas como do sexo masculino, ou seja, algo em torno de 56,69%. As outras, 43,31%, foram designadas para pessoas do sexo feminino.

Quando se compara o percentual de homens e mulheres dos dois programas, RP e PIBID, nota-se que a diferença na concessão da bolsa é um pouco maior. Sem ter a pretensão de querer cravar um motivo, é possível especular que, por se tratar de um programa destinado a estudantes matriculados na metade final do curso, a menor inserção de mulheres no RP pode ter relação com a desistência do curso. Recorro a esta hipótese por considerar os estudos feitos por Carolina Araújo (UFRJ)⁴, que tem sustentado a tese de que a presença feminina no curso de filosofia reduz à medida que avança o nível de escolaridade, constituindo-se uma espécie de pirâmide de gênero, ou seja, quanto mais perto a mulher estiver do início de sua graduação em filosofia, maior é sua presença. Contudo, à medida que ela dá prosseguimento aos estudos, especialmente nos cursos de pós-graduação e na docência no nível superior, há a redução da sua presença.

Tabela 3 – Percentual de bolsas concedidas para pessoas do sexo feminino (2020-2025) – Brasil.

Programa	Percentual (%)
PIBID	46,73
RP	43,31

Fonte: elaboração própria.

Embora haja diversos estudos que procuram avaliar o impacto dos programas PIBID e RP em determinadas localidades,

4 O artigo tem por título Mulheres na pós-graduação em filosofia no Brasil, de autoria da professora Dra. Carolina Araújo, publicado originalmente na página eletrônica da ANPOF. Disponível em http://anpof.org/portal/images/Documentos/ARAUJOCarolina_Artigo_2016.pdf.

talvez nos falte uma pesquisa nacional para investigar a repercussão deles na formação inicial ou na (re)qualificação profissional dos professores da educação básica envolvidos. Além disso, existe algum legado nas escolas públicas, especialmente, no que diz respeito à melhoria da qualidade do ensino? Pode-se somar a curiosidade para saber se há alguma influência do PIBID e do RP nos PPCs das licenciaturas ou, até mesmo, para averiguar se os dois programas exercem impacto imediato na escola e colaboram, do ponto de vista financeiro, para a manutenção dos estudantes de graduação no curso de filosofia.

A política pública voltada para a formação docente também se materializa na resolução n.º 04/2024/CNE, que tem por objetivo estabelecer as diretrizes nacionais para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica, definindo princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo. Essa resolução, que entrou em vigor em 2024, revoga as resoluções n.º 02/2015/CNE, n.º 02/2019/CNE e n.º 01/2020/CNE (Conselho Nacional de Educação, 2024, p. 14). Isto implica dizer que os PPCs revisados, desde 2015, deverão se submeter às diretrizes contidas nela. Aqueles com mais de 10 anos de criação, nem se fala.

Antes de tudo, é bom registrar que qualquer cenário de mudanças tende a trazer dúvida e insegurança para os departamentos que ofertam cursos de formação de professores. Isto ocorre porque, na prática, é a terceira resolução aprovada pelo Conselho Nacional de Educação nos últimos 10 anos. Além disso, ainda há uma espécie de reivindicação em torno da implementação da resolução n.º 02/2015/CNE, que foi resultado de um amplo debate na sociedade. Contudo, se a resolução n.º 02/2019/CNE já tinha revogado ela, a de 2024 ratificou a revogação, não deixando nenhuma brecha política-institucional para pleitos que a reivindique.

Outro aspecto a considerar é que as mudanças ocorridas nas diretrizes para os cursos de formação de professores aconteceram em momentos políticos distintos do país. Se a primeira ocorreu após anos de governo de Dilma, a segunda foi realizada no cenário do pós-golpe de 2016 (final do governo Temer e início do governo Bolsonaro), enquanto a terceira foi homologada durante outro governo petista, no caso, Lula. Contudo, o terceiro governo de Lula é formado por uma frente ampla, que conta, inclusive, com setores que apoiaram o golpe.

Recorro a esta digressão histórica para contextualizar, minimamente, o cenário político onde se deram as reformas nas diretrizes nacionais para a formação de professores e que, muito provavelmente, caso haja alguma mudança nos próximos anos, não será diferente das que vimos recentemente. Isto implica dizer que os cursos que formam professores de filosofia para a educação básica possuem dois caminhos possíveis: 1) Se apropriar da resolução vigente e fazer as alterações necessárias; 2) Desrespeitar a legislação e manter o PPCs no estágio que se encontram atualmente. Qualquer que seja o caminho escolhido, trata-se de uma escolha política que tende a trazer impactos na formação dos professores e professoras de filosofia.

Em termos comparativos, pode-se elaborar o seguinte diagnóstico entre as resoluções que foram aprovadas nos últimos anos, destacando a carga horária destinada para cada núcleo.

Tabela 4 – Quadro comparativo com a distribuição da carga horária distribuída por núcleo.

NÚCLEOS FORMATIVOS	ANO DA RESOLUÇÃO		
	2015 ⁵	2019 ⁶	2024 ⁷
Prática como componente curricular	400h	400h	
Estágio supervisionado obrigatório	400h	400h	400h
Atividades formativas estruturadas	2.200h		
Atividades teórico-práticas de aprofundamento	200h		
Base comum (Formação Geral Básica)		800h	880h
Conteúdos específicos		1.600h	1.600h
Atividades de extensão			320h
TOTAL	3.200h	3.200h	3.200h

Fonte: elaboração própria.

Nota-se que há alterações na distribuição da carga horária dos núcleos, como também a substituição de uns por outros. Com exceção do estágio supervisionado, que manteve a mesma definição e carga horária nas últimas resoluções, as demais passaram por algum

5 Resolução n.º 02/2015/CNE.
6 Resolução n.º 02/2019/CNE.
7 Resolução n.º 04/2025/CNE.

tipo de mudança. Grosso modo, pode-se fazer a seguinte equiparação. A carga horária dos componentes práticos, que aparece nas resoluções de 2015 e 2019, foi substituída pelas Atividades de extensão⁸. A carga horária dedicada às Atividades formativas estruturadas (2.200h) e às Atividades teórico-práticas de aprofundamento (200h), que aparecem na resolução de 2015, foi redirecionada para a Formação Geral Básica (800h) e para os Conteúdos Específicos (1.600h) quando observamos as resoluções de 2019 e 2024.

As mudanças ocorridas nos últimos anos não podem ser resumidas a uma realocação da carga horária dos núcleos. Houve toda uma discussão conceitual em torno de cada resolução e o significado dos núcleos que as compõem, como também um *modus operandi* adotado para aprová-las e homologá-las. Não pretendo desenvolver uma argumentação em torno deste debate, muito menos elaborar um estado da arte. Entretanto, fazer uma breve delimitação, nem que seja com base na distribuição da carga horária, talvez colabore com a reflexão e a discussão em curso.

Dito isto, vou concentrar minha argumentação naquilo que julgo ser central na atual resolução, a organização curricular. Ela estabelece que os cursos de formação inicial de professores devem ter, no mínimo, uma carga horária total de 3.200h distribuídas e durarem entre 4 e 8 anos. Basicamente, o arranjo curricular é dividido em quatro núcleos: 1) Estudos de Formação Geral (EFG), composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar, formando o que tem sido denominado de base comum para todas as licenciaturas; 2) Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional (ACCE), composto pelos conteúdos específicos das áreas, no caso, os componentes curriculares históricos e temáticos da Filosofia; 3) Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE), realizadas na forma de práticas vinculadas aos componentes curriculares: envolvendo ações de extensão nas instituições de educação básica; 4) Estágio Curricular Supervisionado (ECS), entendido como o componente obrigatório que deve ser realizado em uma escola e planejado para ser a ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do

⁸ A denominada curricularização da extensão é regulamentada pela resolução n.º 07/2018/CNE. A curricularização da extensão significa tornar as atividades extensionistas em obrigatórias na matriz curricular dos cursos de graduação.

futuro professor. Detalhe importante, diferentemente das resoluções anteriores, a atual aponta que o estágio curricular deve começar a partir do início do curso.

Não pretendo detalhar o significado de cada núcleo, até porque a resolução caracteriza-os muito bem. Porém, contudo, há alguns aspectos que despertaram minha atenção. O primeiro deles diz respeito ao que tem sido denominado de curricularização da extensão. Não obstante os debates em torno da sua valoração, o fato mais preocupante, me parece, é que a resolução obriga a extensão ocorrer, única e exclusivamente, dentro da escola. Talvez, em outra oportunidade, seria interessante permitir que a extensão fosse realizada em espaços de educação não-formal, como associações, sindicatos, praças, cursinhos populares etc. Assim, penso, ampliaria as possibilidades práticas para realizar a extensão e aperfeiçoar a formação do professor.

Outro aspecto que a resolução aborda diz respeito a um conjunto de conteúdos voltados para o que se denomina de base comum curricular, ou seja, conhecimentos que são comuns para a prática docente. Não se trata, como dizem alguns em tom pejorativo, de pedagogizar os cursos de licenciatura. Trata-se em problematizar aspectos da educação sob o prisma multidisciplinar (Gestão escolar, TDICs, Didática, Direitos Humanos, Educação étnico-racial etc.). Em outros termos, como incorporar nos cursos de licenciatura em filosofia questões educacionais o olhar filosófico. Há neste núcleo, inclusive, a orientação para que conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos e epistemológicos da educação sejam abordados pelas licenciaturas em filosofia.

O terceiro aspecto que quero destacar alude à realização do estágio curricular supervisionado. O fato novo, diga-se de passagem, é a indicação para o estágio iniciar no começo do curso de graduação, ou seja, no primeiro semestre letivo. A resolução reforça que o estágio deve começar com a observação e, progressivamente, orientar-se em direção à regência. Talvez, muito provavelmente, os cursos que formam docentes deverão designar uma parcela do corpo docente para tal fim.

Quanto aos conteúdos específicos, a resolução destina boa parte da carga horária para o ensino de componentes curriculares que reflitam a multiplicidade histórica e temática da Filosofia. Em-

bora os atuais PPCs dos cursos de filosofia sejam estruturados em uma perspectiva canônica, branca, eurocentrada e masculina, talvez seja oportuno atualizar essa formação, incorporando áreas de pesquisa que a comunidade filosófica nacional tem desenvolvido nos últimos anos: Feminismo e gênero, Pensamento filosófico brasileiro, Bioética, Filosofia e tecnologia, Filosofia africana, Filosofia decolonial são alguns exemplos de temas filosóficos que podem compor uma eventual reforma dos conteúdos específicos de filosofia nos cursos de licenciatura. De qualquer forma, a resolução abre as portas para a discussão.

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) também tem passado por um processo de reformulação⁹. Concebido inicialmente para avaliar os conhecimentos dos concludentes dos cursos de graduação, o ENADE converteu-se em uma política pública essencial para balizar a qualidade da educação de nível superior, a despeito das inúmeras críticas que sofreu ao longo dos anos.

A formatação inicial da prova continha questões objetivas, para medir o conhecimento específico de cada curso, mais questões subjetivas, onde o domínio do conteúdo se expressava em textos argumentativos. Havia, também, questões de formação geral e um questionário para aferir a percepção da prova e aspectos do perfil do discente. Quando o exame era aplicado a cursos de licenciatura, acrescentavam-se questões voltadas à temática do ensino. A primeira edição do ENADE para o curso de filosofia foi em 2005¹⁰.

Contudo, em 2024, o perfil da prova destinada à avaliação dos cursos de licenciatura foi modificado. O diagnóstico utilizado para a mudança foi a constatação que o modelo da prova adotado até em então não revelava a qualidade real da formação docente, até porque o número de questões voltadas ao ensino de cada carreira era bem baixo. Assim, a primeira alteração foi realizar uma prova específica para os cursos de bacharelado e outra para os cursos de licenciatura.

O ENADE das Licenciaturas¹¹ muda substancialmente o perfil da prova. Além das questões subjetivas, onde são propostas situa-

9 Conferir a Lei n.º 15.344/2026, que institui a Política Nacional de Indução à Docência na Educação Básica, também conhecida como *Mais professores para o Brasil*.

10 Foram realizadas seis edições do ENADE/Filosofia, onde os cursos de licenciatura e bacharelados eram avaliados conjuntamente.

11 Portaria n.º 611/2024/MEC.

ções-problemas do cotidiano da sala de aula, o perfil da avaliação é composto por questões objetivas voltadas para a formação geral básica e outras direcionadas para a formação específica. A grande diferença em relação às provas anteriores é que o ENADE das Licenciaturas procura sempre associar os conteúdos específicos de cada campo disciplinar com a realidade da sala de aula. Em vez de exigir do candidato avaliado o significado do conceito em um determinado filósofo ou filósofa, agora se espera que ele saiba utilizar uma metodologia de ensino, aplicar uma avaliação ou selecionar o recurso didático mais apropriado para ensinar o conceito filosófico, sempre com base em uma situação-problema do cotidiano escolar. É outra forma de fazer uma avaliação.

Quanto ao conteúdo da prova, após a realização das duas primeiras edições – 2024 e 2025 –, ficou constatada a existência daqueles direcionados para a formação geral básica¹² e outros para a formação específica de cada licenciatura. As portarias que designaram os conteúdos de filosofia são as de n.º 263/2024/INEP e n.º 321/2025/INEP. Elas estabelecem a matriz de referência para o componente específico filosofia. A prova específica foi organizada para atender os objetos do conhecimento que foram selecionados e listados nas duas portarias, tanto as questões subjetivas como as objetivas. Além disso, pode-se afirmar que houve a manutenção dos objetos do conhecimento nas duas primeiras edições, o que possibilita a realização de comparação. A única distinção entre as duas edições iniciais foi que, na edição de 2025, o mesmo texto-base poderia ser utilizado para até três questões.

Tabela 5 – Objetos do conhecimento do ENADE Licenciaturas (Filosofia).

Objetos de conhecimento
Cosmogonias e cosmologias
Epistemologias
Estética e filosofia da arte
Ética
Filosofia da educação

12 Os conteúdos são normatizados com base nas portarias n.º 257/2024/INEP e n.º 315/2025/INEP.

Filosofia da linguagem
Filosofia da mente
Filosofia das ciências
Filosofia das religiões
Filosofia decolonial
Filosofia do ensino de filosofia
Filosofia e questões de gênero
Filosofia e racionalidades
Filosofia política
História da filosofia
Lógica
Metafísicas e ontologias
Metodologia e didática do ensino de filosofia
Mitologias e razão mítica
Pensamento filosófico no Brasil

Fonte: INEP.

Pode-se notar que os objetos de conhecimento reforçam conteúdos abordados em edições anteriores do ENADE e que, geralmente, alicerçam os PPCs dos cursos de licenciatura em filosofia. Além disso, abordam temas que emergiram da pesquisa filosófica nacional nos últimos anos, como Filosofia decolonial, Filosofia e questões de gênero, Filosofia do Ensino de Filosofia e Pensamento filosófico no Brasil. Grosso modo, a prova demanda um elevado nível de conhecimento por parte de quem a realiza, exigindo um amplo conhecimento da história e dos grandes temas filosóficos.

Em 2025, a Prova Nacional Docente (PND)¹³ foi adicionada ao ENADE das Licenciaturas. Isto implica dizer que mesma prova serve para avaliar os cursos de licenciatura e para viabilizar o ingresso do professor ou da professora na carreira profissional como servidor público. O vínculo entre formação inicial e mercado de trabalho estará mais estreito. Assim, arrisco afirmar que o MEC quer

¹³ APND é um exame anual, criado pelo MEC e aplicado pelo INEP, para auxiliar estados e municípios na seleção de professores da educação básica, podendo substituir etapas objetivas de processos seletivos. Ela é realizada pelos concludentes dos cursos de licenciatura ou por quem possui alguma licenciatura e busca ingresso no magistério.

induzir, via ENADE das Licenciaturas/PND o perfil dos cursos de formação inicial de professores. Além disso, suspeito que estamos diante de uma transformação jamais vista, pois as mudanças impactam diretamente na avaliação dos cursos e na vida dos concludentes. Em resumo, fazer vista grossa diante das alterações promovidas pelo ENADE das Licenciaturas é um risco.

A última mudança promovida pelo ENADE das Licenciaturas diz respeito ao estágio supervisionado obrigatório. A avaliação não se resume a uma prova escrita, com questões objetivos e subjetivas. Ela também demanda a realização de uma Avaliação prática (AP), que deve ser realizada no(s) estágio(s) onde se promove a regência de classe. O MEC, através do INEP, tem afirmado que a AP constitui um instrumento importante para compreender o perfil dos participantes do ENADE licenciatura e o contexto de seus processos formativos. Além do estudante, o supervisor do estágio e o orientador do estágio, que é o professor da educação básica, também são envolvidos na AP¹⁴.

Somando os programas de formação inicial à docência, como o PIBID, a curricularização da extensão, o estágio supervisionado obrigatório e a avaliação prática que compõe o ENADE das Licenciaturas tem-se a sensação de que a escola se converte em um espaço fundamental no processo de formação inicial dos estudantes, talvez tão importante como a própria universidade. Afirmando isto porque a escola será o espaço privilegiado para que os estudantes coloquem na prática as teorias que foram ensinadas e aprendidas ao longo da graduação, podendo potencializar a formação profissional e colocar a relação entre teoria e prática em um patamar de cumplicidade mais intenso.

Em concreto, os cursos de licenciatura estão passando por um processo de intensa transformação, talvez inédita na história do país. A partir de um conjunto de políticas públicas, o Ministério da Educação (MEC) tem provocado ações de indução no perfil dos cursos que formam professores. Diante do atual cenário, como estão os cursos que formam professores e professoras de filosofia?

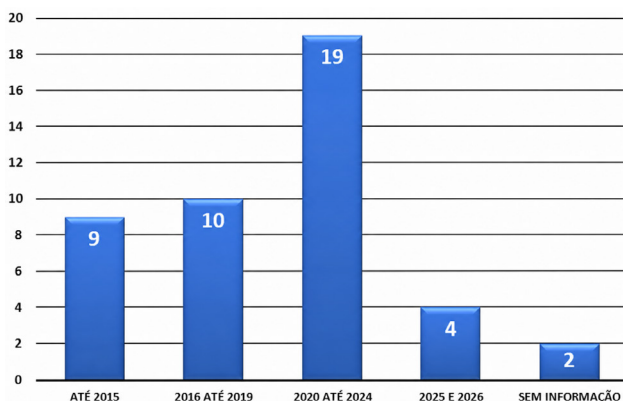
Por questões metodológicas, nossa reflexão vai considerar apenas os cursos de filosofia que formam professores nas universidades federais, particularmente, aqueles que são ofertados presen-

14 Até o momento de elaboração deste texto, o MEC não sabia o que seria feito com o resultado da AP.

cialmente. Embora seja um recorte da realidade, esperamos que a análise consiga identificar elementos que contemplem a maior parte dos cursos de formação. Do ponto de vista procedimental, recorremos ao Projeto Pedagógico do Curso de cada uma das 44 licenciaturas em filosofia, mas não descartando a matriz curricular¹⁵. Dito isto, podemos elaborar o seguinte diagnóstico de situação.

A primeira informação que é destacada diz respeito ao ano que os atuais PPCs entraram em vigência. A divisão dos grupos levou em consideração, também, o ano onde as últimas três resoluções que determina(ram) as diretrizes nacionais para a formação inicial de professores foram aprovadas – 2015, 2019 e 2024. Diante do cenário, compõe-se o seguinte gráfico.

Gráfico 3 – Ano que os PPCs dos cursos de filosofia entraram em vigência¹⁶.



Fonte: elaboração própria.

Nota-se que há 09 (nove)¹⁷ cursos onde os PPCs têm mais de 10 anos de vigência. Estes cursos não promoveram mudança alguma

15 A coleta dos dados foi feita através da página eletrônica dos cursos de filosofia das universidades federais. Em alguns poucos casos, devido a algumas dificuldades, entramos em contato com a chefia dos cursos para a obtenção das informações que serviram de fonte para esta análise.

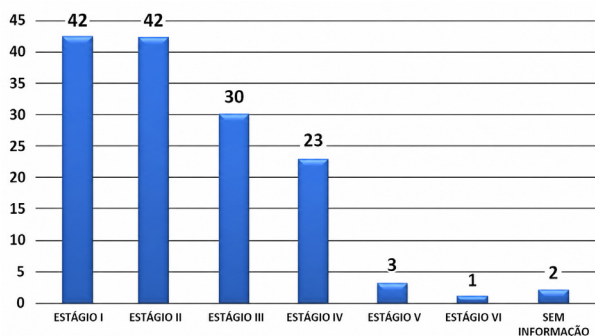
16 OS PPCs analisados foram catalogados até o dia 10 de maio de 2026. É possível que hajam cursos realizando mudanças no momento da leitura deste texto. Por outro lado, não conseguimos localizar o PPC do curso de filosofia da UFCG. No caso da UFPI, localizamos o PPC, mas não foi possível identificar o ano de sua aprovação ou início de vigência.

17 Os cursos de filosofia pertencem às seguintes universidades federais: UFRN (2005), UFES (2006), UFAC (2008), UFPB (2009), UFMA (2009), UNIRIO (2009), UNIR (2009), UFS (2012) e UnB (2013).

no PPC, embora tenhamos tido três resoluções nos últimos anos. O que pode parecer uma medida de resistência a supostas reformas motivadas por diversos motivos, tende a apontar para uma postura conservadora. Além disso, e talvez mais preocupante, as competências exigidas para um professor ou professora de filosofia nos dias atuais difere do que se esperava de um docente a mais de uma década atrás, o que por si só justifica mudanças.

Quanto ao estágio curricular obrigatório, a totalidade dos cursos organiza a matriz curricular de modo a ofertar duas experiências ao longo do curso (Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II). A maior parte dispõe de mais dois estágios na organização curricular (Estágio Supervisionado III e Estágio Supervisionado IV). Pouquíssimos cursos ofertam Estágio Supervisionado V (3 cursos) e Estágio Supervisionado VI (1 curso). Em todos os casos, o estágio é realizado na parte final do curso de graduação. A UFPA tem o curso que oferta o maior número de estágio, totalizando 6 (seis)¹⁸.

Gráfico 4 – Quantidade de estágio por curso de filosofia.



Fonte: elaboração própria.

Entre os cursos que mudaram o PPC nos anos de 2025 e 2026 (UFAM, UFPA, UFRGS e UFSM), nenhum começa o estágio no primeiro semestre, como versa a resolução, muito menos ocupa os oito semestres necessários para concluir a licenciatura. Há, me

¹⁸ Não conseguimos localizar os PPCs da UFCG e UNIR. No caso da UFBA, o PPC que consta na página do Departamento de Filosofia não menciona a distribuição do estágio curricular obrigatório. Até a redação deste texto, o contato feito por e-mail com o departamento das universidades citadas não responderam ao nosso contato.

parece, a interpretação de que o estágio deve se desenvolver a partir do primeiro semestre, mas não necessariamente começar nele. Tenho a sensação de que é algo que precisa ser avaliado por cada curso.

O diagnóstico aponta que 39 cursos ofertam, no mínimo, um componente curricular com caráter teórico voltado para a área Ensino de Filosofia. O atual cenário, por exemplo, é distinto do que foi identificado há poucos anos, onde se tinha 08 (oito) cursos, do total de 44 (quarenta e quatro), sem nenhum componente reservado para essa área. A maioria da oferta ocorre de forma obrigatória, embora alguns cursos ofereçam componentes curriculares em caráter optativo ou eletivo. A nomenclatura das disciplinas é bem variada, abordando temas relacionados ao ensino de filosofia para crianças, filosofia do ensino de filosofia, didática de filosofia, história do ensino de filosofia, seminário de prática de ensino de filosofia, metodologia do ensino de filosofia etc.

Nota-se que os desafios apresentados para os cursos de filosofia que formam professores são diversos. Mesmo com um relativo avanço na mudança do perfil das matrizes curriculares e no maior empenho dos departamentos em ofertar disciplinas – teóricas ou práticas, obrigatórias ou eletivas/optativas – da área ensino de filosofia, tem-se a sensação de que muitas barreiras precisam ser superadas para atender a resolução n.º 04/2024/CNE, pelo menos neste primeiro momento. Parece-nos plausível, também, um banco maior de análises empíricas e estudos qualitativos para dimensionar o perfil do egresso de uma licenciatura em filosofia, preferencialmente relacionando-o com o ingresso no mercado de trabalho.

A indução pretendida pelo Ministério da Educação para os cursos que formam professores demanda o incremento de mais componentes curriculares voltados para a área ensino de filosofia. Caso ocorra, isto pode representar a materialização de uma reivindicação antiga, onde a necessidade de ter elementos pedagógicos-filosóficos na formação inicial dos professores de filosofia era pleiteada. Para exemplificar o raciocínio, recorro a uma sentença de Junot Cornélio de Matos (UFPE). Para ele:

Para uma adequada formação pedagógica do professor de filosofia, defendemos como necessária a construção de uma nova cultura universitária, consignada em um projeto-político pedagógico que

aponte horizontes a ser buscados. Indicamos a organização do trabalho pedagógico como mediação capaz de superar a fragmentada dinâmica curricular [...], possibilitando-nos vencer a concepção de disciplina por componentes curriculares e intercambiando a ideia do professor catedrático com grupos de trabalho que lidam com específicos componentes curriculares (Matos, 2013, p. 200).

Porém, há outra corrente de pensamento presente no interior da comunidade filosófica. Para ela, basta formar bons pesquisadores em filosofia que as atribuições funcionais requeridas para um professor são atendidas. No máximo, defendem a inclusão de um ou outro componente curricular com caráter pedagógico, além do estágio curricular obrigatório. Há, inclusive, quem defende o modelo 3+1, ou seja, três anos de formação voltados para a formação do bacharel em filosofia com mais um ano de complementação de disciplinas pedagógica e o estágio. Este modelo, implementado no Brasil no início do século passado, ainda é referência para alguns quando o assunto é formação de professores de filosofia.

Contudo, é bom ter ciência de que quando a questão da formação de professores é influenciada por políticas públicas governamentais sempre há tensões no meio do caminho. A principal delas, talvez inspirada no livro *Aparelhos ideológicos do estado*¹⁹, de Louis Althusser, aponta que a escola e a universidade são canais de transmissão da ideologia da classe dominante, ou seja, a ideologia capitalista. Há olhares, também críticos, que afirmam que a educação e a formação de professores estão no contexto de uma sociedade administrada e disciplinada.

Bertrand Russell, no ensaio intitulado *As funções de um professor*, afirma que a educação estatal é necessária, mas que guarda em si alguns riscos. Enquanto em países totalitários, o professor deve inculcar conhecimentos e adotar métodos de ensino que colaboram com a submissão, a obediência e a subserviência, nos países democráticos, contudo, os professores agem como se fossem guardiães da civilização. Neste sentido, atribui a seguinte função aos docentes: “uma das funções do professor deveria ser a de abrir novas perspectivas aos seus alunos, dando-lhes a conhecer as possibilidades de realização de atividades simultaneamente agradáveis e úteis (Russell, 2000, p. 80).

¹⁹ Althusser (1985, p. 68) define aparelhos ideológicos do estado (AIE) como “um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas”. Os AIE funcionam através da ideologia.

Estas questões que envolvem políticas públicas para a educação, a formação de professores e a intervenção do estado sempre demandam um tratamento filosófico. Alejandro Cerletti²⁰ nos indica duas possibilidades para enfrentarmos este assunto de frente. Ao abordar questões institucionais do ensino de filosofia, entende que “compatibilizar a liberdade do ensino de filosofia com as exigências próprias da institucionalização dos saberes pode supor alguns conflitos” (Cerletti, 2009, p. 66). Ele parte da ideia de que a liberdade de pensamento constitui um risco para o estado, obrigando-o a regulamentá-lo e controlar o que circula nas instituições de ensino, a exemplo dos cursos de nível superior. De igual modo, compreende que as instituições educativas não são lugares neutros, muito menos os saberes que circulam por ela são ingênuas. Segundo ele, “os conhecimentos que chegam a institucionalizar-se e a radicar-se nos programas oficiais costumam ser o que emerge de enfrentamentos, conflitos e lutas” (Cerletti, 2009, p. 72).

A outra diz respeito à seguinte afirmação: “um professor de filosofia não se “forma” tão somente ao adquirir alguns conteúdos filosóficos e outros pedagógicos, para então em seguida justapô-los. Em realidade, vai-se aprendendo a ser professor desde o momento em que se começa a ser aluno” (Cerletti, 2009, p. 55). Esta frase simboliza uma espécie de ideal a ser almejado na formação de um professor de filosofia. Desta forma, o conhecimento teórico e prático deve regular a atividade profissional em sala de aula, tanto a do presente, mas, principalmente, a do futuro.

A formação de um professor de filosofia não é consequência de assistir a algumas disciplinas pedagógicas ou didáticas que se juntariam em algum momento com outras mais especificamente filosóficas, mas corresponde a toda a formação em seu conjunto. Pese que pareça uma obviedade, não é demais enfatizar que todos os docentes “formam” aos futuros professores e professoras, e não apenas aqueles das disciplinas “pedagógicas” [...] No ato de ensinar algum tema filosófico ensina-se também, ainda que não se o evidencie, a ensiná-lo (Cerletti, 2009, p. 60).

20 Cerletti (2009, p. 64) entende que formação não pode deixar de ser autoformação e isto implica transformação, quer dizer, converter o que cada um é, para assumir, individual e coletivamente, o que se quer ser. Constitui-se, portanto, no desafio de transformar-se realmente em sujeito da educação, deixando de lado as tutelas para converter-se em protagonista da própria formação.

O que Cerletti defende, e eu concordo com ele, é que a formação do professor de filosofia deveria centrar na preparação de profissionais que estejam aptos a lidar com o cotidiano da sala de aula de forma filosófica. Isto implica dizer que ensinar filosofia requer o uso de ferramentas educativas em contextos variados, mas sempre considerando a reflexão filosófica e os pressupostos pedagógicos que envolvem a prática docente. Deste modo, espera-se que o futuro docente de filosofia esteja em condições para escolher os seus métodos e recursos para ensinar, em consonância com aquilo que compreende ser uma concepção filosófica do ensino de filosofia.

Em resumo, o que pretendi desenvolver foi uma breve análise do estado da arte das políticas públicas voltadas para a formação inicial de professores e de professoras de filosofia. No recorte escolhido, pontuei a presença de programas de iniciação à docência na licenciatura, as mudanças ocorridas no ENADE, um diagnóstico da diretriz nacional para a formação docente e um esboço do perfil dos cursos de licenciatura em filosofia das universidades federais. Diante do exposto, talvez fique a sensação de que há a necessidade de promover mudanças significativas na matriz curricular, mas a experiência tem demonstrado que, quando ocorrem, resultam de um processo nem sempre linear e rápido. Pensar filosoficamente o ensino de filosofia na educação básica ainda é um problema filosófico diário. Embora a realidade imponha mudanças, os departamentos de filosofia estão diante de uma questão: alterar ou não alterar os PPCs das licenciaturas? Diante dos fatos, encontra-se a escola pública e a formação filosófica dos jovens estudantes. Qual sua escolha?

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

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

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n.º 02/2015, de 1º de julho de 2015**. ed. 124, seção 01. Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Publicado em 2/7/2015, p. 8-12.

_____. **Resolução n.º 02/2019**, de 20 de dezembro de 2019. ed. 166, seção 01, Brasília: Diário Oficial da União, 2019.

_____. **Resolução n.º 04/2024**, de 29 de maio de 2024. ed. 104, seção 01. Brasília: Diário Nacional da União, 2024. Publicado em 03/06/2024. p. 26-41.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar**. Brasília, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 20 abr. 2026.

MATOS, Junot Cornélio de. **A formação pedagógica dos professores de filosofia**: um debate, muitas vozes. São Paulo: Loyola, 2013.

NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do. **A presença da filosofia no novo ensino médio**. Maceió: Café com Sociologia, 2023.

_____. **A presença da área Ensino de Filosofia nos cursos de licenciatura em Filosofia das universidades federais**. Revista Educação e Filosofia, v. 38, p. 1-29.

RUSSELL, Bertrand. As funções de um professor. In: POMBO, Olga (Org.). **Quatro textos excêntricos**. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.



A FILOSOFIA AFRICANA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: Desafios, avanços e perspectivas

Janderson Silva de Oliveira

Introdução

A presença (e a ausência) da Filosofia Africana no contexto da educação brasileira, especialmente a partir da promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas e de como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana possibilitou avanços significativos no campo epistêmico. Notamos que, apesar dos avanços legais, a Filosofia Africana segue marginalizada nos currículos, sendo raramente abordada nos conteúdos escolares.

A Filosofia Africana, historicamente invisibilizada nos currículos escolares e acadêmicos, começa a ganhar espaço no debate educacional brasileiro, impulsionada por marcos legais, movimentos sociais e a crescente demanda por uma educação mais plural, descolonizada e comprometida com a diversidade cultural. Este processo foi especialmente reforçado com a promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

É importante salientar que a Lei 10.639/03 foi substituída pela Lei 11.645/08, que incluiu também o ensino da História dos povos indígenas em todas as modalidades de ensino e níveis de educação. Ao utilizar neste texto a Lei 10.639/03 não se está ignorando sua substituição, antes, se trata de reafirmar a importância política e pedagógica de seu significado para a história do povo negro brasileiro.

A leitura do Movimento Negro e de vários especialistas em educação das relações étnico-raciais é que o marco simbólico e político da Lei 10639/03 não deve ser perdido e, neste sentido, não se trata de uma abordagem inequívoca que “esquece” que a Lei

10.639/03 teria sido substituída formalmente pela Lei 11.645/08. (Nogueira, 2014, p. 17).

No campo das pesquisas sobre a educação afro-brasileira e indígenas, em demandas epistêmicas que lhes são próprias e caras, bem como nas questões pedagógicas e étnico-raciais se convencionou como uma opção política e pedagógica adotar o uso da Lei 10.639/03 para se referir à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Lei 11.645/08 para se referir às conquistas dos povos indígenas que, ao longo das décadas, lutaram para que suas Histórias e identidades culturais fossem consideradas no currículo escolar brasileiro (Nogueira, 2014, p. 18).

Quanto à aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas brasileiras ainda existe uma distância e algumas lacunas a se percorrer entre aquilo que de fato acontece no chão das escolas e a efetivação do objetivo da lei. No caso do ensino de Filosofia, esta distância é ainda maior, revelando um fosso profundo entre pensamento e cultura que, na história identitária do Brasil, se configuram como basilares para nossa formação étnica e social.

O fato de existirem amálgamas que se interligam no plano da identidade cultural – questionamos –, o que torna impossível a mesma correspondência também no plano do pensamento filosófico? Por isto a necessidade de descolonizar o ensino de Filosofia e trazer para as salas de aula uma abordagem crítica e filosófica sobre o apagamento da cultura, da história e do conhecimento produzido no continente africano.

Esta descolonização do ensino em sentido filosófico, segundo Mbembe (2019, p. 70) pode ser definido como a declosão do mundo:

a ideia de declosão inclui a de eclosão, de surgimento, de advento de algo novo, de desabrochar. Declodir significa, então, retirar as cercas de modo que aquilo que estava enclausurado possa emergir e desabrochar. (Mbembe, 2019, p. 70).

Trazer para a sala de aula um modo de pensar o mundo que antes estava à margem do currículo oficial das escolas e fazer emergir um olhar diferente sobre o mundo e sobre a própria atividade filosófica se torna um dos principais objetivos da reflexão desen-

volvida neste texto, porque isto é, antes de tudo, tarefa essencial do educador enquanto agente transformador da realidade na qual está inserido.

No entanto, apesar dos avanços que, certamente, devem ser celebrados, a implementação da Lei nas escolas tem se restringido, na maioria das vezes, a abordagens históricas, literárias e artísticas, deixando de lado a produção filosófica africana. Por isto, defendemos a necessidade de tornar explícita a inclusão da Filosofia Africana nos currículos escolares, especialmente, diante das possibilidades abertas pelo Novo Ensino Médio e pelas novas diretrizes da BNCC, que, embora de forma vaga e ampla, abre muitas possibilidades de introdução das filosofias africanas nas escolas.

Filosofia Africana: uma tradição ignorada

A Filosofia Africana constitui uma tradição milenar, marcada por uma pluralidade de pensamentos, práticas reflexivas e sistemas de conhecimento que se desenvolvem muito antes do advento da colonização europeia e, paralelamente, às grandes correntes filosóficas ocidentais. Contudo, a história da filosofia, tal como foi construída e transmitida sob a hegemonia eurocêntrica, operou sistematicamente a negação da existência de uma filosofia produzida nos territórios africanos.

Esta exclusão não se dá apenas por omissão, mas como uma estratégia de dominação epistemológica que visava legitimar a colonização, naturalizando a ideia de que os povos africanos seriam desprovidos de racionalidade, lógica formal e capacidade de abstração, atributos historicamente vinculados à definição ocidental de “fazer filosofia”. Esta dominação se dá, principalmente, a partir da Modernidade, que para Achille Mbembe (Mbembe, 2018, p. 105) é, “na realidade, outro nome para o projeto europeu de expansão ilimitada que foi implantado durante os últimos anos do século XVIII”.

Pensadores como Cheikh Anta Diop, John Mbiti, Kwame Nkrumah, Anton Wilhelm Amo, Marcien Towa e Achille Mbembe são figuras centrais na desconstrução deste paradigma. Eles demonstram que, nos diversos contextos africanos, há tradições filosóficas profundamente elaboradas que abarcam campos como a ontologia, refletindo sobre o ser e sua relação com o cosmos, a epistemologia,

questionando as formas de produzir e validar conhecimento, além da ética, da estética e da filosofia política. Estes pensadores revelam não apenas uma filosofia africana, mas filosofias africanas, plurais, enraizadas em matrizes culturais, linguísticas e cosmológicas diversas.

A redução da Filosofia Africana a um saber “pré-filosófico” ou “primitivo” inscreve-se no processo de colonização do saber, onde o ocidente institui para si o monopólio da racionalidade. Tal visão é sustentada por uma matriz colonial de poder (Quijano, 2000) que hierarquiza os conhecimentos e define quais saberes merecem ou não o status de ciência ou filosofia. Neste processo de silenciamento sistemático de epistemologias não europeias a Filosofia Africana foi uma das principais vítimas.

Esta invisibilidade se reproduz de forma contundente na formação docente e nos materiais didáticos, particularmente, no ensino de filosofia nas escolas e universidades. O currículo tradicional, ainda fortemente eurocentrado, segue priorizando exclusivamente pensadores europeus, desde a Antiguidade Clássica até a contemporaneidade, relegando as produções africanas e afro-diaspóricas ao silêncio ou, no máximo, às margens das discussões acadêmicas.

Superar esta lacuna não é apenas uma questão de inclusão de novos autores, mas exige uma revisão profunda dos próprios paradigmas epistemológicos que sustentam a definição hegemônica do que é filosofia. Isto implica questionar as bases que determinam que a filosofia se funda exclusivamente na tradição escrita, na abstração formal e na separação rígida entre sujeito e objeto, critérios que historicamente serviram para deslegitimar formas de pensamento baseadas na oralidade, na experiência comunitária e na inter-relação entre espiritualidade e conhecimento.

Dentro desta perspectiva crítica, Marcien Towa (2015) desempenha um papel fundamental ao afirmar que os africanos não necessitam da validação das instituições acadêmicas europeias para que sua produção filosófica seja reconhecida. Ao contrário, defende que esta busca por reconhecimento externo reproduz a lógica colonial que subordina os saberes africanos aos critérios de legitimidade eurocêntricos. Towa propõe, portanto, uma ruptura epistêmica: a descolonização do pensamento, na qual o continente africano assume o protagonismo na definição dos seus próprios marcos teóricos, metodológicos e ontológicos.

Este movimento de descolonização epistemológica não é apenas uma reivindicação simbólica. Ele possui implicações práticas profundas para os processos educativos, especialmente, na formação de professores e na construção de currículos que reflitam a diversidade epistêmica da humanidade. Incorporar a Filosofia Africana nos espaços acadêmicos não significa apenas estudar autores africanos, mas repensar o próprio fazer filosófico, reconhecendo que há múltiplas formas de filosofar, de refletir sobre o mundo e de produção de conhecimento.

O reconhecimento da Filosofia Africana e sua inserção nos espaços formais de educação não é um gesto de benevolência, mas uma exigência ética, epistemológica e política, que contribui diretamente para o enfrentamento do racismo epistêmico e para a construção de uma educação verdadeiramente plural, democrática e anticolonial. A Filosofia Africana, quando incluída no debate acadêmico e educativo, não apenas amplia o escopo do conhecimento, mas também corrige uma injustiça histórica, reparando epistemicamente séculos de silenciamento e marginalização.

A Lei 10.639/03 e a lacuna filosófica

A Lei 10.639/03 representou um marco importante na luta antirracista e na valorização da cultura afro-brasileira e africana, portanto, para a superação do modelo eurocêntrico de pensamento. No entanto, o texto legal não menciona explicitamente a Filosofia Africana como conteúdo a ser ensinado, o que acaba permitindo que a disciplina de Filosofia continue alheia às epistemologias africanas e presas ao currículo filosófico eurocentrado.

Durante muitos anos, o currículo escolar brasileiro foi estruturado sob uma perspectiva eurocêntrica, refletindo os valores, saberes e tradições filosóficas oriundas do continente europeu. O pensamento africano, assim como outras formas de conhecimento produzidas fora do eixo europeu, foi sistematicamente silenciado ou invisibilizado.

A Filosofia, como disciplina escolar no Brasil, foi historicamente alvo de constantes ataques, de modo que, ao longo das décadas, temos sua retirada e sua reintrodução em nossos currículos

diversas vezes, a depender do momento histórico-político pelos quais o país passava. No entanto, mesmo após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998 e reformuladas posteriormente) que nos permitiu uma segurança legal mais estável, o currículo filosófico brasileiro teve como base quase exclusivamente a tradição filosófica grega e europeia. Contudo, este cenário começa a se modificar, ainda que de forma lenta e gradual, a partir do início dos anos 2000.

A promulgação da Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, representou um divisor de águas na legislação educacional brasileira. A lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9.394/96), tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do ensino fundamental e médio do país.

E embora a lei não mencione explicitamente a Filosofia Africana, sua abrangência possibilita a introdução de conteúdos filosóficos a partir das tradições africanas, na medida em que reconhece a importância de valorizar a contribuição dos povos africanos na formação da sociedade brasileira. Isto abre uma brecha importante para o questionamento da exclusividade da tradição filosófica europeia nos currículos escolares.

Em 2004, e com a reformulação em 2012, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que foram fundamentais para dar efetividade à Lei 10.639/03, permitindo assim uma aplicabilidade mais material da lei.

Estas diretrizes ampliam a compreensão do papel da cultura africana na educação, incluindo a necessidade de abordar a diversidade de saberes e conhecimentos produzidos no continente africano. Elas reconhecem a riqueza filosófica, ética, cosmológica e espiritual dos povos africanos e recomendam que se explorem estas dimensões nos conteúdos escolares. Deste modo, podemos incluir no escopo destas contribuições, as reflexões filosóficas desenvolvidas no continente africano.

Este documento é um dos primeiros a sugerir, ainda que indiretamente, a inclusão da Filosofia Africana como campo legítimo do conhecimento a ser trabalhado nas escolas, como parte da valoriza-

ção da cultura e do pensamento africano. Por esta razão, se faz necessária uma análise mais detalhada desta diretriz para uma melhor compreensão da natureza desta pesquisa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

A educação brasileira, historicamente marcada por processos de exclusão e apagamento das contribuições dos povos africanos e afrodescendentes, passou a ser desafiada, a partir da década de 2000, pela necessidade de reconstruir seus currículos, práticas e saberes de forma a contemplar a diversidade étnico-racial presente na sociedade.

Neste contexto, a promulgação da Lei n.º 10.639/2003 e, posteriormente, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP n.º 1/2004), representa um marco no enfrentamento ao racismo e na construção de uma educação antirracista e inclusiva.

A promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em 2004, representa um marco histórico na consolidação de políticas públicas educacionais comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial no Brasil. Estas Diretrizes surgem como desdobramento da Lei n.º 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394/1996), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis e modalidades da educação básica.

Estas Diretrizes Curriculares são fundamentadas em pressupostos teóricos que reconhecem a educação como instrumento de combate às desigualdades e às discriminações de natureza racial. Baseiam-se nos princípios dos Direitos Humanos, da equidade, da valorização da diversidade e da promoção da igualdade racial, e apenas estes fundamentos já poderiam proporcionar diversas reflexões filosóficas sobre a importância da diversidade epistêmica no campo educacional.

Inspiradas nos movimentos sociais, especialmente no Movimento Negro Brasileiro, e em acordos internacionais como a Conferência Mundial contra o Racismo realizada em Durban, África do Sul, no ano de 2001. As Diretrizes partem do reconhecimento de que o racismo estrutural no Brasil se manifesta de forma institucionalizada, inclusive no sistema educacional, que historicamente invisibilizou e desvalorizou as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na formação social, econômica, política e cultural do país. Ou seja, temos no campo legal o reconhecimento de que os currículos educacionais de nosso país foi por muitas décadas construído sob a influência do eurocentrismo, ao mesmo tempo em que se reconhece como esta prática foi danosa, se traça estratégias formais para a sua superação.

Desta forma as Diretrizes possuem como objetivo central orientar as instituições de ensino, os sistemas educacionais e os profissionais da educação na implementação de práticas pedagógicas que promovam a valorização da história, cultura e identidade afro-brasileira e africana, bem como o enfrentamento ao racismo. Portanto, embora o texto das diretrizes não cite de forma direta o termo “racismo epistêmico”, podemos considerar que o texto serve e orienta também para a superação desta forma de racismo.

As Diretrizes são resultado de reivindicações históricas dos movimentos negros brasileiros, especialmente do movimento negro contemporâneo, que desde a década de 1970 vem denunciando o racismo institucional presente nas políticas públicas, particularmente na educação. Já, neste sentido, Nilma Lino Gomes (2005) sustenta que a educação tem papel central tanto na reprodução quanto no enfrentamento das desigualdades raciais.

Ao incorporar princípios dos Direitos Humanos, da equidade e da justiça social, as Diretrizes buscam não apenas incluir conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana, mas transformar profundamente as relações raciais no espaço escolar, rompendo com a lógica eurocêntrica e monocultural que historicamente estruturou a educação no Brasil (Munanga, 2005).

As Diretrizes são estruturadas em três eixos principais, o primeiro deles aborda a necessidade de uma educação que promova relações sociais baseadas no respeito à diversidade, no reconhecimento das identidades étnico-raciais e na desconstrução de precon-

ceitos e estereótipos. Este eixo assume uma perspectiva transversal, perpassando todas as disciplinas e práticas pedagógicas, por isto vemos aqui uma oportunidade para a aplicação da filosofia como instrumento de reflexão e superação das formas limitadas do pensamento.

A escola, segundo as Diretrizes (Brasil, 2004), deve atuar como espaço de formação cidadã, promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais e interculturais que possibilitem aos estudantes compreender, respeitar e valorizar a pluralidade étnico-racial do Brasil. Isto implica em transformar os ambientes escolares em territórios de resistência ao racismo, à discriminação e à desigualdade, neste sentido, o ensino das filosofias africanas de superação ao colonialismo serviriam como base teórica fundamental para enriquecer e sustentar esta prática.

O segundo eixo da diretriz responde diretamente à exigência legal da Lei n.º 10.639/2003, incorporando no currículo escolar conteúdos específicos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. A proposta rompe com a abordagem superficial ou estigmatizada frequentemente presente no ensino tradicional, propondo um resgate histórico que evidencia os grandes reinos africanos, as tecnologias desenvolvidas por civilizações africanas e o protagonismo dos povos negros na formação do Brasil.

A abordagem deste eixo vai além da escravidão, enfocando também as formas de resistência, como quilombos, movimentos culturais e expressões artísticas, além das contribuições em áreas como ciência, religião, culinária, música e literatura (Silva, 2009). Isto permite que estudantes negros se reconheçam positivamente na história e que estudantes não negros desenvolvam uma visão crítica e ética sobre a sociedade.

O terceiro eixo é estratégico, pois reconhece que sem a formação adequada dos profissionais da educação, a efetivação dos dois primeiros eixos fica comprometida. As Diretrizes orientam que os cursos de licenciatura, pedagogia e demais programas de formação inicial incluam, obrigatoriamente, componentes curriculares que contemplem a temática étnico-racial.

Além disto, destaca-se a importância da formação continuada, capaz de oferecer aos profissionais ferramentas teóricas, metodológicas e pedagógicas para trabalhar de forma crítica e consciente

as relações étnico-raciais no ambiente escolar. Esta formação deve promover a capacidade de análise dos materiais didáticos, de planejamento de práticas pedagógicas inclusivas e de intervenção diante de situações de racismo e discriminação no espaço escolar (Munanga, 2005; Gomes, 2005).

Apesar de seu caráter normativo, a implementação efetiva das Diretrizes encontra diversos obstáculos, como a formação insuficiente de professores, a resistência institucional, a escassez de material didático e até mesmo as fragilidades das políticas públicas, que deixam sempre brechas para a sua não aplicação de forma efetiva.

Um dos maiores obstáculos está na fragilidade da formação inicial e continuada dos docentes. Grande parte dos cursos de licenciatura ainda não incorpora de maneira consistente conteúdos sobre relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana (Gomes, 2005).

Quando aplicamos isto aos cursos de filosofia esta carência se torna ainda maior, pois dificilmente se encontrará um curso que ensine filósofos e filósofas africanas, ou que incentivem a pesquisa nestes campos decoloniais. Ou seja, como o professor vai ensinar Filosofia Africana se ele próprio não aprendeu sobre isto na universidade?

Isto gera insegurança, desconhecimento teórico e resistência na prática pedagógica, comprometendo a capacidade dos educadores de desenvolverem ações efetivas de combate ao racismo e ao eurocentrismo no espaço escolar. Além disto, muitos professores relatam a ausência de suporte institucional para formação continuada específica nesta área.

Este problema vem de um modelo de graduação e formação do pensamento crítico que em nenhum momento ofereceu qualquer ementa que versasse sobre esta temática que agora investigamos. Isto nos remete ainda a uma constatação de ampla perplexidade que revela algumas dimensões colonialistas da universidade brasileira que cadenciam um movimento histórico de dependência e subdesenvolvimento ligados ao pensamento eurocêntrico e norte-americano.

Nildo Ouriques (2015, p. 12) analisa que os currículos universitários brasileiros, ao serem construídos sem se levar em consideração o contexto social, econômico e cultural do país, apenas

reforçam e ajudam a nos manter em uma condição de dependência epistêmica, pois:

O programa de pesquisa implícito na grade curricular da graduação, e especialmente evidente no sistema de pós-graduação nacional, é expressão acabada do colonialismo científico e cultural, cuja existência está garantida basicamente para manter os interesses dominantes (Ouriques, Nildo. 2015, p. 12).

Não se trata apenas de um problema da educação básica, mas de uma forma de produção de saberes enraizada na própria tradição intelectual das universidades brasileiras. Tentar transitar com esta temática no âmbito acadêmico e propor outra forma de pensar se torna mais desafiador, uma vez que, pela forma como os programas de pós-graduação se estruturam, eles costumam até mesmo impedir que uma discussão como esta, em forma de projeto de pesquisa, seja aprovada nos cursos.

A ideia defendida por Ouriques (2015) é que esta realidade é resultado direto da própria estrutura curricular dos programas. Quando um currículo, especialmente no âmbito da pós-graduação, se mantém alheio às grandes questões nacionais, características de um país subdesenvolvido e dependente, ele acaba priorizando a ocultação dos mecanismos que perpetuam esta condição de dependência, como se não houvesse possibilidade de construir um destino histórico diferente.

Contudo, é importante frisar que não se pode apenas suscitar discussões sobre temáticas decoloniais levantadas por autores que falam de uma perspectiva “social branca” (como é mais conhecida em autores negros que discutem o tema), mas de fato trazer para a cena pesquisadores negros e negras que constroem saberes e práticas desde sua própria vivência ou lugar de fala (Ribeiro, 2019, p. 64). Do contrário, acabaríamos incorrendo no erro de transformar a decolonialidade em uma “moda acadêmica”, e não em uma forma de intervenção na realidade como deve ser autenticamente vista (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel, 2020, p. 10).

Temos ainda a resistência à implementação das Diretrizes, que se manifesta tanto de forma velada quanto explícita. Há escolas, gestores, famílias e até docentes que reproduzem discursos nega-

cionistas, relativizando ou mesmo rejeitando a necessidade de tratar das questões raciais no ambiente escolar. Esta resistência, muitas vezes, é sustentada por ideologias que defendem uma falsa ideia de “democracia racial”, na qual se afirma que “todos são iguais” e, portanto, não seria necessário abordar as especificidades étnico-raciais (Munanga, 2005).

Embora haja avanços na produção de materiais didáticos mais sensíveis à diversidade, muitos ainda reforçam estereótipos, distorções históricas ou omissões sobre as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes. A falta de livros, filmes, jogos, atividades e recursos visuais que representem adequadamente a história e a cultura afro-brasileira e africana compromete a efetividade das práticas pedagógicas. Além disto, as escolas, especialmente nas redes públicas, carecem de financiamento para aquisição e produção destes materiais.

Apesar da existência das Diretrizes, faltam políticas públicas robustas que garantam monitoramento, avaliação e responsabilização dos sistemas de ensino quanto à sua implementação. Os órgãos educacionais, em muitas instâncias, não possuem equipes técnicas específicas para acompanhar a aplicação das Diretrizes, o que contribui para que sua execução dependa, frequentemente, da motivação individual de gestores e professores.

Possibilidades e Caminhos de Superação

Diante dos inúmeros desafios que ainda persistem na efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, torna-se imprescindível refletir sobre as possibilidades e os caminhos de superação que vêm sendo construídos em diferentes contextos educacionais. Estas possibilidades não surgem de maneira isolada, mas são resultado de uma articulação entre ações dos movimentos sociais, práticas pedagógicas inovadoras e o fortalecimento de políticas curriculares comprometidas com a inclusão e a equidade racial.

Além disto, o uso estratégico das tecnologias e das mídias digitais tem se configurado como uma ferramenta potente na disseminação de saberes, na formação docente e na promoção de práticas

educativas antirracistas. Por isto, analisaremos os principais eixos que sustentam estes avanços e que podem contribuir significativamente para uma educação que valorize a diversidade de saberes e combata o racismo epistêmico presente no ambiente escolar.

Dentre estes eixos de superação é preciso destacar que os movimentos negros e os coletivos de educadores antirracistas têm desempenhado papel fundamental na resistência e na construção de práticas pedagógicas inovadoras. Eles promovem encontros, seminários, cursos de formação e produção de materiais que auxiliam professores e escolas a superarem os desafios impostos pelo racismo estrutural. Segundo Nilma lino Gomes (2017), estes coletivos funcionam como espaços de formação política, fortalecimento identitário e produção de conhecimento.

Neste sentido, Achille Mbembe (2019, p. 58) nos lembra da dimensão coletiva da superação do colonialismo epistêmico, pois a luta contra as formas de submissão do pensamento precisam da “mobilização das massas para dismantelar as estruturas coloniais para a reconstituição dos sujeitos”, para a declosão do mundo e a escalada geral da humanidade, deixando para trás as amarras do colonialismo.

Apesar dos desafios, há experiências exitosas em várias partes do país de escolas que desenvolvem projetos interdisciplinares sobre a cultura afro-brasileira, promovem feiras culturais, semanas temáticas, rodas de conversa, oficinas de dança, culinária, literatura e religiosidade de matriz africana, e ainda professores e professoras que começam a levar para a sala de aula produções filosóficas africanas para serem discutidas com seus alunos.

Estas práticas, quando bem estruturadas, contribuem para a construção de um ambiente escolar mais plural, inclusivo e comprometido com a equidade racial. Além de proporcionar aos estudantes outras visões de mundo, outras formas de interpretação da realidade e outros olhares sobre as questões fundamentais da existência humana, fazendo-os perceber que não existe apenas uma maneira de se pensar sobre o mundo.

Ainda dentro desta perspectiva, algumas redes de ensino têm desenvolvido matrizes curriculares que incluem, de maneira obrigatória e estruturada, os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e africana, garantindo sua presença nas avaliações in-

ternas e externas. Isto se configura como estratégia para garantir não apenas a presença formal dos conteúdos, mas também sua efetiva abordagem no processo de ensino-aprendizagem.

Um fator que pode ser utilizado como aliado neste processo é o avanço das tecnologias e das mídias digitais, pois elas têm sido um recurso importante para a circulação de conteúdos antirracistas e decoloniais. Plataformas, podcasts, canais de YouTube, documentários e redes sociais tornam acessível uma vasta produção de conhecimento produzido por intelectuais negros, escritores e pensadores de todos os lugares do globo, além de educadores comprometidos com a pauta antirracista e decolonial. Estes recursos oferecem suporte, tanto para a formação docente quanto para a prática pedagógica, especialmente em contextos onde os materiais tradicionais são escassos.

Percebe-se, portanto, que a efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais encontra-se permeada por desafios de ordem estrutural, pedagógica e política, que refletem a persistência do racismo estrutural e do pensamento eurocêntrico no Brasil. Contudo, ao mesmo tempo, também se observa a emergência de práticas, movimentos e iniciativas que revelam caminhos potentes para a transformação da educação.

Avançar neste processo exige o fortalecimento das políticas públicas, a valorização da formação docente contínua, o apoio aos coletivos de educadores, a produção de materiais didáticos adequados e o compromisso ético e político dos sistemas educacionais. Assim, a educação pode se consolidar como instrumento de resistência, reparação histórica e construção de uma sociedade efetivamente democrática, intelectualmente plural e filosoficamente diversificada.

Neste âmbito, percebemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana representam um avanço normativo fundamental na luta contra o racismo e pela promoção da diversidade de pensamento no Brasil. No entanto, sua eficácia depende diretamente do compromisso político, institucional e pedagógico de todos os atores envolvidos no processo educacional.

A superação dos desafios postos exige investimentos robustos em formação docente, produção de materiais didáticos, políti-

cas de acompanhamento e avaliação, bem como o fortalecimento de práticas pedagógicas que reconheçam, valorizem e promovam a diversidade étnico-racial como um princípio estruturante da educação brasileira.

Somente assim poderemos romper com a hegemonia epistemológica que relega as filosofias não europeias a um lugar secundário, ou ainda, ao total esquecimento, criando na educação brasileira este espaço em branco, onde filosofias européias ocupam a totalidade dos estudos, dos debates e discussões ignorando a existência da produção e as contribuições intelectuais vindas do continente africano.

Referências

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília: Diário Oficial da União, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394/1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e n.º 11.494/2007, e institui a reforma do Ensino Médio. Brasília: Diário Oficial da União, 17 fev. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: repensando a prática pedagógica. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03**. Brasília:

lia: MEC/SECAD, 2005.

_____. O movimento negro e a luta antirracista na educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, 2017.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

_____. **Sair da Grande Noite**: ensaio sobre a África descolonizada. Tradução: Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2005.

NOGUERA, Renato. **O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

OURIQUES, Nildo. **O Colapso do figurino francês; crítica às ciências sociais no Brasil**. 3 ed. Florianópolis: Editora Insular, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **Revista Internacional de Ciências Sociais**, UNESCO, v. 50, n. 168, p. 93-116, 2000.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Polén, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 32, p. 110-122, 2009.

TOWA, Marcien. **A Ideia de uma Filosofia Negro-Africana**. Tradução de Roberto Jardim da Silva. Belo Horizonte: Nandyala; Curitiba: NEAB-UFPR, 2015.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA FILOSÓFICA COM AS CRIANÇAS

Inemário Dantas de Medeiros
Marcos de Camargo Von Zuben

Introdução

Ao observarmos o cenário contemporâneo, marcado e caracterizado pelo acúmulo de informações e fragilidade das relações sociais, torna-se essencial e necessária a promoção de práticas docentes que estimulem a capacidade para a reflexão, bem como para o exercício do pensamento crítico dos estudantes. Esta ideia consolida-se por meio da inserção e prática da leitura de textos que possibilitem aos estudantes o verdadeiro sentido do ato de filosofar. Neste intuito filosófico, espera-se que mudanças significativas aconteçam nas formas de pensar e agir dos envolvidos, os quais, por sua vez, contribuirão como agentes multiplicadores, com vistas a uma sociedade mais justa e organizada.

Ao percebermos a importância da leitura filosófica, como porta aberta para o estímulo aos questionamentos humanos, sobretudo para a construção de sentidos, ela se configura eficaz para o crescimento intelectual de cidadãos conscientes e atuantes em quaisquer circunstâncias da vida em sociedade. Apesar disso, a leitura de textos que estimulam o pensamento e a habilidade de argumentar ainda é pouco explorada nos currículos de sala de aula na atualidade. Talvez a falta de incentivo e a percepção equivocada de que a filosofia é inacessível às crianças e adolescentes estejam presentes na maneira de pensar de educadores que, dessa forma, não valorizam a prática do trabalho filosófico nas escolas.

Conforme Lipman (1995, p. 25), “a filosofia é não apenas acessível às crianças, mas essencial para o desenvolvimento de sua

capacidade de raciocínio e juízo crítico”. Quando Lipman fala deste acesso da filosofia às crianças, sustenta o argumento de que introduzir a leitura filosófica desde os anos iniciais da Educação Básica é uma possibilidade para que os estudantes não apenas absorvam conteúdos, mas que desenvolvam autonomia intelectual, capacidade de diálogo, empatia e criatividade. Rubens Alves (1994, p. 22) usa da criticidade ao afirmar que “as crianças são ensinadas. Aprendem bem. Tão bem que se tornam incapazes de pensar coisas diferentes. Tornam-se ecos das receitas ensinadas e aprendidas. Tornam-se incapazes de dizer o diferente.” Nesta fala de Ruben Alves, está claro o argumento de que as escolas têm se preocupado apenas em ser conteudistas, obedecendo aos comandos ditatórios de uma grade curricular engessada e padronizada em rede, que se traduz em um ensino mecanizado, sem o exercício do pensamento para a construção do saber livre e autônomo. Walter Kohan (2000, p. 17) complementa e reforça os argumentos de Lipman e Rubens Alves ao afirmar que “a filosofia com crianças não é uma preparação para o pensar futuro, mas uma celebração do pensamento presente”, significando que é urgente o trabalho filosófico para e com as crianças.

Neste sentido, este texto apresenta a proposta de discussão sobre a importância do fazer filosófico na escola direcionado para as crianças, bem como os impactos no desenvolvimento dos estudantes, mediante à inclusão desta prática no currículo docente de sala de aula. Sendo assim, serão analisadas contribuições filosóficas de autores que defendem a ideia desta prática voltada para crianças. Também serão apresentadas propostas práticas para a efetivação da leitura filosófica em diferentes contextos educativos.

O que é Leitura Filosófica

A leitura filosófica assume um papel diferenciado diante das práticas tradicionais literárias, quando dá ênfase ao questionamento, à reflexão e quando possibilita problematizar os sentidos daquilo que se lê e que nos é apresentado com ideias e argumentos no texto.

Ler filosoficamente não está relacionado apenas ao fato da compreensão de textos, mas sim da aquisição de novos saberes e significados, os quais desencadeiam a disposição para o diálogo crítico e o cons-

tante questionamento de pressupostos que amparam o conhecimento. Para Lipman (1995, p. 31), “ler filosoficamente é ler para compreender criticamente, para questionar pressupostos, para expandir horizontes de sentido”, enfatizando que a prática da leitura, neste contexto, se configura como um exercício de ativa construção e reconstrução de pensamentos. Deste modo, além da atenção exigida para uma leitura filosófica, esta ação provoca a disposição para o diálogo com o texto, ocasião em que o leitor formulará perguntas, levantará hipóteses, bem como confrontará suas ideias com as do autor. Ainda nesta perspectiva, quando o leitor pratica a leitura filosófica está exercitando o pensamento e, consequentemente, ampliando a sua capacidade de perguntar e argumentar, se permitindo atribuir novos olhares e agir no mundo que o rodeia, assim como diz Kohan (2000, p. 24) que “a filosofia com crianças transforma o ato de ler em um ato de pensar junto, de criar mundos possíveis através da palavra e do diálogo”.

Diferenciando-se de outras modalidades de leitura que buscam transmitir informações sobre um determinado assunto, a leitura filosófica visa estimular e trabalhar o pensamento autônomo, assim como possibilita a construção do conhecimento partindo do questionamento e da problematização daquilo que é oferecido ao leitor durante a leitura. Para Kohan (2000, p. 24), a leitura filosófica “não visa preparar o aluno para um pensar futuro, mas celebra o pensar presente” e, nessa preparação, a criança é mergulhada em um mundo filosófico de forma livre e criativa através da imaginação do pensamento. Por sua vez, Lipman (1995, p. 26) afirma que **“a leitura de textos filosóficos apropriados para crianças pode libertar sua imaginação, ampliando seu repertório de ideias e incentivando-as a pensar de maneira criativa, crítica e cuidadosa”**. Neste propósito, quando a filosofia é apresentada na escola para e com as crianças, é uma forma de romper com as ideias de que o pensar de forma crítica só acontece com pessoas adultas e se constitui uma forma de reconhecer e valorizar nas crianças a capacidade genuína de investigar, problematizar e criar sentidos para suas experiências.

Quando analisamos os conceitos e ideias de John Dewey, percebemos que a prática da leitura filosófica também encontra forte respaldo na perspectiva deste pragmatista e se conecta com o conceito de “educação progressiva” proposto por ele. Para Dewey (2002, p. 76), “o verdadeiro aprendizado ocorre quando o estudante se en-

gaja ativamente na experiência, reconstruindo seu entendimento a partir de problemas reais e reflexões significativas”. Desta maneira, a leitura filosófica não é apenas uma técnica de interpretação textual, mas um modo de promover experiências educativas autênticas e transformadoras. O verdadeiro processo educativo deve emergir da experiência viva dos sujeitos e a leitura deve ser compreendida como uma atividade experiencial, na qual o aluno, ao interagir com o texto, reconstrói o próprio conhecimento.

Neste contexto, a leitura filosófica é um caminho privilegiado para exercitar a autonomia intelectual e a crítica. Como afirma Arendt (2005), o pensar é a essência da liberdade humana. Nesta perspectiva, o hábito de ler desperta o pensar crítico-filosófico e contribui firmemente para a formação de sujeitos livres e responsáveis. Assim, o sujeito é instigado a duvidar, a questionar e a buscar compreensões próprias sobre os temas abordados.

A leitura filosófica também exige um ambiente propício à escuta e ao diálogo, características fundamentais para a constituição do pensamento crítico. Segundo Freire (1996), não há diálogo sem humildade, sem esperança, sem fé no homem. A leitura, ao ser mediada de forma filosófica, transforma-se em um convite ao diálogo consigo mesmo, com o autor e com o outro, favorecendo a construção coletiva de conhecimentos e valores.

Em síntese, é importante salientar que, ao falarmos de leitura filosófica, não estamos nos restringindo aos textos canônicos da tradição ocidental. Qualquer texto, desde que problematizado e refletido criticamente, pode se tornar objeto de leitura filosófica. Lipman (1995, p. 47) defende a utilização de novelas filosóficas, narrativas literárias adaptadas para provocar o pensamento em crianças e adolescentes, como forma de introduzir temas filosóficos de maneira acessível e instigante. Assim, a leitura filosófica amplia o repertório cultural dos estudantes e os habilita a construir relações mais conscientes e críticas com o mundo que os cerca.

A importância da Leitura Filosófica na infância

O ambiente escolar é um espaço de interação social e aprendizagens múltiplas em que a leitura filosófica, ao ser implementada

de maneira sistemática, contínua e significativa, possibilita benefícios às crianças envolvidas, permitindo que elas superem a simples aquisição de conhecimentos. Ao ser explorado em sala de aula, este tipo de literatura impacta consideravelmente os aspectos cognitivos, éticos, sociais e emocionais dos envolvidos.

Um dos benefícios da leitura filosófica é sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico. Para Lipman (1995), não há educação genuína sem o cultivo do pensar cuidadoso, criterioso e criativo. Ele afirma que a leitura de textos filosóficos tem o potencial para estimular e desafiar a criança ao questionamento, análise e argumentação. Nesta condição, a leitura filosófica proporciona ao participante do processo um comportamento investigativo, mediante o conhecimento com a realidade na qual está inserido. Ainda neste sentido, o envolvimento com a prática literária filosófica provoca uma postura estudante no meio social, o constituindo como um protagonista no seu processo de aprendizagem, capaz de compreender e interpretar informações, bem como ponderar argumentos e construir juízos próprios em sociedade.

Ainda na perspectivada leitura filosófica para a formação social, intelectual e autonomia do sujeito, Dewey (2002, p. 101) enfatiza que “a educação deve ser uma prática da liberdade, onde o indivíduo é capaz de pensar e agir por si mesmo em um contexto social”. Na ótica desta formação, se tem a prática da leitura filosófica como uma porta que conduz à liberdade de pensamentos e atitudes, provoca e instiga o leitor à interpretação e à problematização daquilo que foi lido, saindo da passividade no que diz respeito a aceitar as ideias do autor sem criticá-las ou confrontá-las. Este leitor de perfil filosófico torna-se produtor de novos sentidos, sendo capaz de argumentar criticamente e tecer opiniões, confrontando as ideias apresentadas pelo autor com sua maneira de ver, compreender e interpretar as ideias expostas no texto lido.

Os textos filosóficos ainda trazem como benefício para a criança, o desenvolvimento da habilidade argumentativa, a expressividade oral e a competência para a escrita criativa. À luz destes benefícios, o público infantil é estimulado a organizar suas ideias, a formular argumentos de maneira segura e consistente. Para Kohan (2000, p. 42), “filosofar com crianças é ensiná-las a construir suas próprias razões e a expor seus pensamentos de maneira clara, respei-

tando a diversidade de pontos de vista”. Assim, o ambiente de leitura e discussão filosófica favorece também o aprimoramento da comunicação, essencial para a vida acadêmica, profissional e cidadã.

Um ambiente de aprendizagem que valoriza e utiliza a leitura filosófica, desde a mais tenra idade, contribui de forma direta para a formação ética das crianças. Conforme aponta Freire (1996, p. 72), “não há educação neutra: ela pode domesticar ou libertar”. Logo, quando a escola se preocupa em implementar no seu currículo de sala de aula o fazer docente com leituras que propõem o exercício do pensamento crítico filosófico, estará propondo a reflexão e contribuindo para a construção de uma consciência ética crítica, capaz de reconhecer as complexidades dos problemas humanos e propor soluções fundamentadas no respeito à dignidade e à liberdade de todos.

Do ponto de vista socioemocional, a leitura filosófica estimula competências como a empatia, a escuta atenta e a tolerância às diferenças. Ao se deparar com diferentes perspectivas e modos de ver o mundo, o aluno é convidado a ampliar seu horizonte de compreensão e a valorizar a pluralidade. Galvão (2015, p. 83) observa que “ler filosoficamente é também um exercício de alteridade, de encontro com o outro na diferença”. Este aspecto é particularmente relevante em uma sociedade marcada por tensões culturais, sociais e políticas, onde a capacidade de dialogar e conviver com a diversidade é condição para a construção da democracia.

De acordo com estudos e pesquisas realizadas por Matthew Lipman em escolas que implementaram programas de Filosofia para Crianças, observou-se uma melhora significativa no desempenho acadêmico geral dos estudantes, especialmente, em habilidades como leitura, escrita e matemática (Lipman, 1995, p. 85). Isto indica que o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo contribui de maneira substancial para a aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento.

No entanto, para que estes benefícios se efetivem, de fato, é necessário que a leitura filosófica seja abordada de forma adequada, levando-se em consideração a faixa etária das crianças e que, também, seja promovido um ambiente propício ao diálogo filosófico aberto e respeitoso. Kohan (2000, p. 55) alerta que “não se trata de impor conteúdos filosóficos prontos, mas de criar condições para que

as crianças possam filosofar a partir de suas próprias experiências e inquietações”. Deste modo, o papel do educador é o de mediador do processo, alguém que provoca as crianças ao pensar filosófico, desperta, escuta e dialoga, mais do que transmite verdades acabadas.

A leitura filosófica também contribui para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de participar ativamente da vida social e política. Como aponta Arendt (2005, p. 134), “a capacidade de pensar é a base da responsabilidade”. Em um contexto de crescente crise ética e política, formar sujeitos que pensem de maneira autônoma e crítica é um imperativo para a construção de sociedades mais justas e democráticas.

Portanto, a leitura filosófica no ambiente escolar oferece benefícios amplos e profundos. Ao estimular o pensamento crítico, a autonomia intelectual, a capacidade argumentativa, a consciência ética e as competências socioemocionais, esta prática contribui significativamente para a formação de indivíduos mais livres, conscientes e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Matthew Lipman (2005, p. 43), enfatiza que o pensamento crítico é “responsável e habilidoso, o que torna mais fácil realizar um bom julgamento”, destacando que ele é “orientado por critérios, é autocorretivo e sensível ao contexto”. Esta abordagem filosófica na educação promove não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também uma postura reflexiva e ética diante da realidade

Como trabalhar a Leitura Filosófica na prática escolar

Ao pensar na implementação da leitura filosófica em sala de aula, deve-se ter em mente que essa estratégia requer ações pedagógicas claras e específicas, planejadas para a prática do pensamento filosófico, bem como para as particularidades do desenvolvimento das crianças envolvidas no processo de leitura.

É importante destacar que, propor às crianças o ato de filosofar por meio da leitura, não quer dizer que o professor simplifique a filosofia ou faça desta um campo do saber com menos importância. Voltada para crianças, esta prática visa possibilitar um ambiente que as provoque para a problematização de ideias e pensamentos, as leve à investigação da verdade com autonomia e segurança, por meio do diálogo participativo e criativo.

Matthew Lipman (1988, p. 59) destaca que “colocar a filosofia nas séries iniciais do 1º grau¹ é um meio de causar um melhor pensamento – mais lógico, mais coerente, mais produtivo, mais bem-sucedido”. O autor defende que a leitura filosófica em sala de aula precisa ser trabalhada com a finalidade de desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de resolver conflitos. Ele propõe que a filosofia seja introduzida nas escolas desde cedo, utilizando textos filosóficos como ponto de partida para diálogos e discussões, onde as crianças possam aprender a pensar por si mesmas e a construir suas próprias opiniões.

As novelas filosóficas

Uma estratégia amplamente difundida para a introdução da filosofia na escola é o uso das chamadas “novelas filosóficas”, como propõe Matthew Lipman com seu programa *Philosophy for Children*. Estas obras são narrativas que abordam questões filosóficas em linguagem acessível, estimulando a reflexão crítica dos estudantes a partir de situações do cotidiano. Para Lipman (1995, p. 47), “as novelas filosóficas são veículos para o desenvolvimento de habilidades de pensamento, oferecendo contextos ricos e problemáticos para a investigação filosófica”.

Obras como *Issão e Guga* (Lipman, 1992), *Pimpa* (Lipman, 1985) e *A descoberta de Ari dos Teles* (Lipman, 1990) exemplificam como temas complexos — identidade, justiça, amizade, responsabilidade — podem ser trabalhados de forma significativa com crianças, respeitando sua capacidade natural de filosofar. Nestas leituras, a narrativa não apresenta respostas fechadas, mas propõe perguntas que convidam os estudantes à reflexão e ao debate coletivo.

Comunidades de investigação filosófica

Outro método eficaz para explorar a leitura filosófica é a constituição de comunidades de investigação filosófica em sala de aula. Comunidades de investigação são grupos formados por estudantes e

1 Pela legislação brasileira, o que o autor chama de 1º. Grau corresponde ao Ensino Fundamental (Art. 32 da Lei n.º 9.394/1996 (LDB), composto pelos Anos Iniciais (do 1º. ao 5º ano) e pelos Anos Finais (do 6º. ao 9º. Ano), conforme o que foi prescrito pela BNCC.

professor que, juntos, investigam questões filosóficas a partir de textos e vídeos instigantes, geralmente, obras de literatura filosófica criadas pelo educador e filósofo Lipman. Esta prática não se traduz na memorização de conteúdo, ao contrário tem seu foco direcionado para o **pensar criticamente, criativamente e com responsabilidade.**

As principais características de uma comunidade de investigação filosófica estão fundamentadas no diálogo aberto e respeitoso em que todos os envolvidos têm espaço para falar e ouvir sobre determinado tema e o professor atua como o mediador e facilitador das discussões nos grupos. Nesta perspectiva, as crianças envolvidas nas comunidades de investigação agem e cooperam intelectualmente por meio da construção das suas ideias, discordam com argumentos, como também justificam suas opiniões. A partir das leituras em grupo, as crianças têm a possibilidade de argumentar e problematizar, segundo aquilo que foi lido e compreendido. Nesta proposta de atividade, a comunidade de investigação desenvolve o pensamento das crianças, permitindo-lhes aprimorar o senso crítico, imaginar novas possibilidades e considerar os outros e as consequências.

Este conceito, desenvolvido por Lipman (1995) e aprofundado por Kohan (2000), estimula o raciocínio filosófico das crianças desde cedo, as encoraja à escuta ativa e ao respeito à diversidade de ideias de forma democrática e respeitosa. Durante esta atividade filosófica, o professor assume o papel de manter o foco investigativo das crianças, aprofundando as perguntas e guiando a turma no uso de boas razões e argumentos.

Ainda nesta ótica, Kohan (2000, p. 65) diz que “a comunidade de investigação não é apenas um lugar onde se compartilham ideias, mas onde se experimenta o pensar em comum”. Assim, a leitura de textos filosóficos, seguida de discussões abertas, propicia um ambiente de questionamento mútuo, onde as crianças aprendem não apenas a expor suas opiniões, mas também a ouvir, ponderar e revisar seus próprios pontos de vista.

Portanto, a prática da comunidade de investigação filosófica valoriza a participação de todos, a escuta ativa e o respeito à diversidade de pensamentos, promovendo competências sociais e emocionais indispensáveis para a vida democrática.

Interdisciplinaridade da leitura filosófica

A leitura filosófica também pode ser potencializada por meio de abordagens interdisciplinares, articulando-se com outras áreas do conhecimento, a exemplo de história, artes, português e até mesmo a matemática. Fortalecendo este pensamento, Dewey (2002, p. 120) reforça que o conhecimento não deve ser compartimentado, mas integrado em projetos que façam sentido para os estudantes.

Por exemplo, após a leitura de uma novela filosófica ou qualquer outra obra filosófica, os alunos podem desenvolver atividades interdisciplinares envolvendo produção de textos, criação de obras como desenhos e pinturas que expressem seus conceitos filosóficos, suas emoções e debatam sobre dilemas éticos contemporâneos.

Estas práticas favorecem uma aprendizagem significativa, onde a filosofia deixa de ser um saber abstrato para se tornar uma atividade concreta de compreensão e intervenção no mundo.

Formação continuada de professores

A inserção da leitura filosófica no contexto escolar enfrenta desafios para sua efetiva realização. Dentre estes desafios, é possível destacar a baixa oferta dos cursos de formação continuada em filosofia para professores. Como aponta Freire (1996, p. 98), “ninguém educa ninguém; ninguém se educa sozinho; os homens se educam em comunhão, mediados pelo mundo”. Assim, o educador precisa ser também um aprendiz constante, disposto a refletir sobre sua prática e a se engajar em processos contínuos de formação filosófica.

Quando falamos em formação continuada, não enfatizamos apenas o domínio dos conteúdos a serem trabalhados em uma determinada etapa escolar, mas, sobretudo, a capacidade do professor de possibilitar a criação de ambientes de investigação, o desenvolvimento intelectual dos estudantes para formular perguntas, estimular o diálogo e acolher a diversidade de pensamentos.

Logo,

O professor não pode limitar-se a executar os procedimentos previstos em planos ou planejamentos, mesmo ciente de tê-los elabora-

do. O acontecimento da aula traz sempre consigo a possibilidade de que algo surpreendente ocorra, alterando o percurso daquilo que havia sido antecipado no planejamento (Kohan *et al.*, 2000, p. 101).

Neste sentido, o professor de Filosofia para Crianças deve ser um mediador da conversa, um incentivador do pensamento crítico e da criatividade e não um detentor de respostas certas. O professor deve facilitar o diálogo, estimular a reflexão e a argumentação e guiar os alunos a desenvolverem as suas capacidades de pensar e de resolver problemas. A prática filosófica envolve a abertura ao inédito e cabe ao professor reconhecer esta dimensão essencial do filosofar. Em vez de priorizar rigidamente seu planejamento ou objetivos prévios, é fundamental que ele valorize o texto como um espaço propício à expressão criativa coletiva na sala de aula.

Em síntese, filosofar em sala de aula é estar aberto para o novo e o professor precisa estar sensível a esta característica. Mais do que seguir à risca um plano pré-definido, é importante permitir que o trabalho com textos filosóficos em sala de aula se torne uma oportunidade de criação compartilhada entre todos os envolvidos.

Adequação à faixa etária e ao contexto social

Por fim, é imprescindível considerar as especificidades de cada turma no planejamento das práticas de leitura filosófica. O nível de complexidade dos textos, as estratégias de mediação e os temas abordados devem ser adequados à faixa etária e ao contexto sociocultural dos estudantes.

Lipman (1995, p. 61) defende que a filosofia para crianças deve partir das experiências concretas dos alunos, respeitando suas curiosidades e inquietações naturais. Trabalhar temas como amizade, identidade, respeito, justiça e felicidade permite que as crianças se envolvam profundamente com questões filosóficas, desde que estas sejam apresentadas em linguagem acessível e contextualizada.

Portanto, a leitura e a reflexão filosófica devem ser práticas inclusivas e dinâmicas, capazes de dialogar com a realidade dos estudantes e de potencializar suas capacidades de pensar, sentir e agir no mundo

Considerações finais

A leitura filosófica na escola revela-se uma prática indispensável para a formação de indivíduos críticos, autônomos e conscientes. Em um mundo marcado pela velocidade da informação e a superficialidade das relações, a filosofia apresenta-se como uma resistência necessária, convidando ao pensamento lento, profundo e reflexivo.

Ao proporcionar às crianças o exercício da dúvida, do questionamento e da argumentação, a leitura filosófica contribui para o desenvolvimento não apenas cognitivo, mas também ético e socioemocional.

As reflexões de Lipman, Kohan, Dewey e Freire evidenciam que a filosofia, longe de ser uma prática elitista e inacessível, é um direito fundamental de todos os seres humanos, inclusive das crianças. Pensar criticamente sobre si, sobre o outro e sobre o mundo é condição para a liberdade e a cidadania.

Neste sentido, a escola tem um papel central na democratização da filosofia, proporcionando espaços e tempos para a leitura, o diálogo e a construção coletiva de sentidos.

Entretanto, a efetivação da leitura filosófica na escola exige mudanças profundas na prática pedagógica. É necessário romper com modelos tradicionais baseados na transmissão unidirecional de conteúdos e investir em metodologias que valorizem a investigação, o diálogo e a experiência. A formação continuada dos professores, a escolha de materiais adequados, o respeito à diversidade de pensamentos e a adequação das práticas ao contexto dos estudantes são condições fundamentais para o sucesso desta proposta.

Por fim, reafirma-se que a leitura filosófica é mais do que uma estratégia pedagógica: é um modo de ser e de estar no mundo. Ao ensinar crianças a lerem e a pensarem filosoficamente, estamos contribuindo para a formação de sujeitos capazes de transformar suas realidades com responsabilidade, criatividade e sensibilidade. Como nos ensina Freire (1996, p. 103), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e a filosofia, ao ensinar a ler o mundo criticamente, cumpre um papel emancipador essencial.

Referências

ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução de Valdemar W. Setzer. São Paulo: Nacional, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, educação e filosofia: entre o tempo e a experiência**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LIPMAN, **Matthew. Pimpa**. Tradução de Sylvia J. H. Mandel. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1985.

LIPMAN, **Matthew. A descoberta de Ari dos Telles**. Tradução de Ana Luíza F. Falcone e Maria Elice de B. Prestes. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1990.

LIPMAN, **Matthew. Issao e Guga**. Tradução de Sylvia J. H. Mandel. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1992.

LIPMAN, **Matthew. A Filosofia Vai à Escola**. Tradução de Terezi-nha Azerêdo Rios e Walter Omar Kohan. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

LIPMAN, Matthew. **Filosofia para crianças: o currículo**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. Tradução de Maria E. de Brzezinski Prestes e Lúcia Maria S. Kremer. São Paulo: Summus Editorial, 1988.

FILOSOFAR COM FÁBULAS

O Projeto Aesopica

Henrique Fróes
Gabriele Cornelli

O esforço de introduzir textos clássicos no Ensino Médio sempre nos impõe o desafio de conectar o “antigo” ao cotidiano dos jovens. O *Projeto de Extensão Aesopica* — “*As fábulas de Esopo: filosofia, ética e sabedoria popular*” — desenvolvido pela Cátedra UNESCO Archai sobre as Origens Plurais do Pensamento Ocidental, do Programa de Pós-Graduação em Metafísica da Universidade de Brasília, configura-se como uma proposta de utilizar este material como ponto de partida para o ensino de Filosofia no âmbito do Ensino Médio.

Partimos da premissa de que a fábula é um clássico, ou seja, um texto que permeia nossa cultura, mídia e conversas familiares, muitas vezes conhecido sem que tenha sido lido diretamente. As fábulas de Esopo, embora presentes no imaginário infantil e na história oral, carregam camadas de complexidade que nem sempre são exploradas em sala de aula, principalmente, na etapa do Ensino Médio.

Partilhando com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o entendimento de que o Ensino de Filosofia nessa etapa da Educação Básica — enquanto um dos componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas — tem uma orientação fundamentalmente ética e que seja promotor da compreensão e do reconhecimento das diferenças, bem como do respeito aos direitos humanos e da interculturalidade (Brasil; Ministério da Educação, 2018), procuramos resgatar o potencial dos textos fabulares em engajar os leitores/ouvintes em discussões sobre valores, comportamentos e conhecimentos que instiguem e promovam o pensamento crítico (Nippold & Marr, 2022, p. 788).

De acordo com Abílio & Silva de Mattos, a fábula é um tipo de narrativa curta cujos personagens, em sua maioria, são animais

que assumem comportamento humano. Nelas, são levantadas questões éticas, políticas e comportamentais. Via de regra, apresentam, ao final, uma moralidade: essa, em última análise, “é um provérbio, uma máxima reveladora de uma visão estática de mundo, que expressa o sensocomum.” (2006, p. 86). As autoras pontuam que, dado esse caráter mais “conservador” (o termo é nosso) da sabedoria expressa nas fábulas, a prática pedagógica pode ser orientada no sentido de questionar os padrões de comportamento e as relações de poder reveladas nessas narrativas. Neste sentido, elas sugerem como estratégia didática estabelecer contrapontos entre as fábulas e textos mais contemporâneos (Abílio & Silva de Mattos, 2006, p. 86).

Foi o que fizemos no *Projeto Aesopica*: no planejamento das aulas, quase sempre relacionamos as fábulas de Esopo com outros materiais textuais contemporâneos, como, por exemplo, trechos de filme (*Matrix Reloaded*, *Watchmen*, *Annabelle 3: De Volta para Casa*, *Capitão América: O Primeiro Vingador*, *Coringa*), obras literárias (*O homem que sabia javanês*, conto de Lima Barreto) e músicas (*Salão de Beleza*, de Zeca Baleiro). Procuramos, deste modo, promover nos alunos o desenvolvimento de competências e habilidades tais como expressas na BNCC: entre essas, destacamos as Competências 1 e 5 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e suas respectivas habilidades — EM13CHS101, EM13CHS103, EM13CHS104, EM13CHS106, EM13CHS501, EM13CHS502 e EM13CHS504 (Brasil, 2018, p. 560 e 564).

O *Projeto Aesopica* começou a ser gestado no segundo semestre de 2019. Logo em suas primeiras etapas de implementação — na qual estavam previstas a pesquisa histórico-bibliográfica sobre Esopo e o gênero textual das fábulas greco-latinas, a tradução direta do grego dos textos selecionados e o planejamento didático-pedagógico — fomos impactados pelas restrições impostas pela eclosão da pandemia do Coronavírus em março de 2020. Adaptamos, então, os planos de aulas e os materiais didáticos para o ambiente virtual por causa do fechamento das escolas ocorrido naquele ano¹. Neste sentido, optamos por narrar o conteúdo das fábulas no formato audiovisual, tornando-os mais atrativos e acessíveis aos alunos².

1 Para mais detalhes sobre o impacto da pandemia no projeto, cf. Cornelli et al., 2022.

2 Tanto os vídeos quanto os planos de aula estão disponíveis no site <https://archai.unb.br/aesopica/>.

Desenvolvemos o *Projeto Aesopica*³ em parceria com o Centro Educacional Gisno⁴, escola pertencente à rede pública de ensino do Distrito Federal, no 4º bimestre do ano letivo de 2020 no âmbito da disciplina Parte Diversificada (PD). Nove turmas participaram das atividades desenvolvidas — cinco do 2º ano e quatro do 3º ano — totalizando 221 alunos ativos na plataforma Google Sala de Aula. No total, foram ministradas seis aulas, que serão descritas a seguir neste relato de experiência.

Aula 1: Introdução ao gênero textual fábula e a Esopo

No primeiro encontro, nos dedicamos a explorar com os alunos o universo das fábulas, em geral, e de Esopo, em particular. Nessa introdução, exploramos também as suas origens geográficas e históricas. Contrariando a ideia comum de uma exclusividade grega, discutimos como as fábulas mais antigas — datadas do II milênio a.C. — surgiram na Mesopotâmia (Ferreira, 2013) e, posteriormente, na Índia, muito antes de serem compiladas na Grécia (Gual, 1985, p. 19).

Ainda numa perspectiva histórica, explicamos como esta coleção de narrativas orais foram reunidas ainda na Antiguidade em um *corpus* textual atribuído a Esopo (Ferreira, 2013). Procuramos salientar que estas fábulas não foram originalmente escritas para crianças, mas sim para adultos, e que muitas delas possuem mensagens pesadas ou violentas, exigindo um certo esforço interpretativo. Em seguida, destacamos como estas narrativas foram sendo nos últimos séculos adaptadas e, muitas vezes, “maquiadas” por autores como La Fontaine e Monteiro Lobato para se tornarem mais palatáveis ao público infantil.

Sobre o gênero textual em si, expusemos como a fábula opera em um jogo entre o *mythos* (a história ficcional) e o *logos* (a compreensão da mensagem), funcionando quase como um enigma a ser decifrado. Neste processo de interpretação, destacamos ser funda-

3 Participaram da elaboração e da execução do Projeto Aesopica: Gabriele Cornelli (coordenador), Arthur Sobreira, Erick Araujo, Erick D’Luca, Fernanda Pio, Henrique Fróes, Henrique Modanez de Sant’Anna, Mariana Belchior e Rosane Maia.

4 Situado em área nobre do Plano Piloto de Brasília, o Centro Educacional (CED) Gisno foi fundado em 1971. Em 2020, a instituição atendia cerca de 1.100 estudantes, tanto dos Anos Finais do Ensino Fundamental como do Ensino Médio. Além disso, a escola também ofertava as modalidades da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Especial.

mental analisar os três níveis de discurso que compõem estas obras, permitindo que o leitor ultrapasse a simples leitura superficial e mergulhe na complexidade do texto.

O primeiro nível é o do discurso narrativo, que consiste na “historinha” ou no enredo propriamente dito. Aqui, o foco está em compreender o contexto ficcional — como as ações de uma raposa que tenta alcançar uvas — e as motivações dos personagens.

O segundo nível é o do discurso moral, no qual procura-se extrair uma verdade que só surge após a interpretação. Este nível nos convida ao debate: podemos concordar ou não com a moral sugerida, sendo instigados a reinventar lições que dialoguem com os nossos desafios atuais.

O terceiro nível é o do discurso metalinguístico. Ele não trata do que está escrito, mas de como a fábula acontece no mundo real. A própria palavra “fábula” compartilha a raiz linguística de “fala”, reforçando que estes textos foram feitos para serem ditos e compartilhados coletivamente, e não lidos em isolamento. Este nível pressupõe a existência de uma comunidade, exigindo a figura de um locutor (contador) e de um ouvinte. Quando alguém conta e outra pessoa escuta, inicia-se o “milagre” da filosofia através do diálogo. Assim, a fábula se revela como um ato social e político, uma pequena faísca que abre espaço para a reflexão coletiva sobre a vida e a cidade

No decorrer da aula, foi possível observar como a teoria encontrou eco na vida pessoal dos estudantes. Uma aluna compartilhou conosco que sua avó, embora analfabeta, era uma exímia contadora de histórias com lições de moral, evidenciando a força da memória oral que remete aos antigos repentistas e ao próprio Homero. Esta conexão exemplificou a tese de que a fábula é um ato coletivo que abre o diálogo e, conseqüentemente, a prática da filosofia na cidade.

Para ilustrar o fato de que as fábulas de Esopo tratam de temas complexos como poder e injustiça, analisamos a fábula “A Velha e o Médico” (Ferreira, 2013, p. 131). Na história, um médico rouba os móveis de uma paciente idosa enquanto ela está com os olhos fechados para tratamento; ao ser curada, ela se recusa a pagar, argumentando que agora enxerga menos do que antes, pois não vê mais os bens que tinha em casa. A moral original associada à fábula pode ser considerada de um realismo quase cínico — algo como “os seres

humanos perversos, por causa da cobiça, fornecem as provas contra si”.

Mas outras possibilidades de interpretação foram propostas: assim, a fábula pode ser lida como um ato de resistência da população pobre e desvalida contra o poder de médicos desonestos que roubam das pessoas. Concluiu-se da aula que a “moral da história” pode ser reinventada por nós hoje e que, ao nos propormos a ler Esopo juntos, não estamos apenas estudando o passado, mas praticando o “milagre” do diálogo e da filosofia, transformando a sala de aula em um espaço de construção coletiva de sentido.

Aula 2: Do reconhecimento da confiança como fundamento ao debate sobre o livre-arbítrio

No segundo encontro propusemos aos alunos uma jornada reflexiva que interconectasse a fábula clássica, a filosofia platônica e a ficção científica contemporânea. O objetivo central foi investigar-mos a essência humana, a liberdade e a natureza de nossas escolhas, utilizando o texto esópico como uma ponte para discussões sobre a racionalidade e a política.

Iniciamos a aula com a fábula “A Andorinha e os Pássaros” (Ferreira, 2013, p. 123), de Esopo, que serviu como o nosso *mythos* inicial. Na narrativa, uma andorinha, após escapar de uma armadilha de visco, tenta alertar seus semelhantes sobre o perigo iminente, sugerindo a destruição das árvores que produzem o visco ou a busca por proteção junto aos homens. A recusa dos outros pássaros em dar importância ao aviso, zombando da andorinha, resulta em sua sobrevivência sob a proteção humana, enquanto os demais acabam capturados.

Ao explorarmos as interpretações sobre a obra, debatemos a moral tradicional expressa na máxima “os que se previnem para o que vai acontecer conseguem escapar dos perigos”. No entanto, a discussão em sala nos permitiu transcender esta leitura convencional. Questionamos o que fundamenta a moral de uma fala e refletimos sobre como o ato de acreditar ou não em alguém está intrinsecamente ligado à escolha deliberada de confiar. Observamos que a confiança é um reflexo de algo mais profundo, e que a andorinha, ao

perceber a impossibilidade de eliminar todos os perigos do mundo, buscou uma solução política através do diálogo com os seres humanos.

A segunda parte da nossa experiência conectou a trajetória da andorinha à Alegoria da Caverna (Platão, 2018). Estabelecemos um paralelo fundamental: a andorinha estava solta, foi presa e depois se libertou; da mesma forma, a alma humana na perspectiva platônica passa por um estado de liberdade original antes de ser contida pelos “grilhões” da caverna e das sombras.

Enfatizamos aos alunos que o esforço para sair da caverna em direção à luz é uma ação movida pela escolha racional de buscar o que é conscientemente melhor. Discutimos que a nossa essência se realiza através desta racionalidade — o exercício de questionar e filosofar — que nos distingue. Assim como o filósofo que retorna à caverna para avisar seus companheiros, a andorinha retorna para alertar os seus, o que nos faz refletir sobre a dimensão da ação política. Definimos a política, neste contexto, como a “cultura do diálogo” que busca o bem comum e equaliza as vozes, transformando a relação de “preso e predador” em um espaço de construção coletiva.

O clímax da nossa construção de sentido ocorreu ao relacionarmos esses conceitos clássicos ao filme *Matrix Reloaded*. Analisamos a cena em que o personagem Neo conversa com o Oráculo sobre a natureza de suas escolhas. A provocação do Oráculo — “Você não veio aqui para tomar uma decisão. Você já decidiu. Está aqui para tentar entender a sua decisão” — nos direcionou para um debate sobre a noção de livre-arbítrio.

Consideramos as contribuições das neurociências contemporâneas, que sugerem que o cérebro toma decisões milissegundos antes de nossa consciência as justificar. Isto nos levou a um paradoxo clássico da filosofia medieval: se uma inteligência (seja Deus ou um programa oracular) já sabe o que vamos fazer, nós realmente temos poder de escolha? A conclusão coletiva foi de que o livre-arbítrio e a essência humana residem não apenas no ato da escolha, mas no esforço de buscar a motivação interior que direciona nossas ações.

Ao final da aula, compartilhamos a sensação de que a filosofia funciona como uma ferramenta para a promoção do autoconhecimento — traduzido na máxima grega do *conhece-te a ti mesmo* — para que possamos tornar conscientes nossos processos incons-

cientes e, assim, termos maior poder de ação e segurança em nossas vidas.

Aula 3: Construindo um universo de referências artísticas e filosóficas para o agir ético

No terceiro encontro, propusemos aprofundar a investigação sobre o agir ético, utilizando para isso um “universo de referências” composto pela fábula “A Raposa e o Lenhador” (Ferreira, 2013, p. 115), pelo conto “O Homem que Sabia Javanês”, de Lima Barreto (Barreto, 2017), e por diálogos da série de histórias em quadrinhos *Watchmen*. Esta rede intertextual serviu como base para investigarmos como a filosofia, a literatura e a arte nos fornecem um repertório necessário para respondermos à pergunta essencial: “Como devo agir e por quê?”

Iniciamos a sessão provocando os alunos com uma pergunta específica: “Para que serve a filosofia, a literatura e a arte em geral?”. Embora as respostas possam variar entre o entretenimento e o saber técnico, defendemos a tese de que estas áreas constituem um vasto universo de referências para a reflexão ética.

Explicamos que, assim como um cineasta recorre a décadas de histórias de personagens como o Batman ou o Wolverine para criar algo novo, nós recorremos às nossas experiências e às histórias que nos são contadas para decidir nossas ações. Discutimos que este universo referencial nos prepara até para ações involuntárias; citamos o exemplo de um lutador de boxe que, por meio do treinamento e da repetição, desenvolve um “cardápio de opções” que lhe permite agir da melhor maneira possível sob pressão, mesmo sem uma reflexão racional consciente no momento do impacto. Assim, a arte e a filosofia servem para formar este repertório que justifica nossas decisões perante os outros.

O ponto de partida prático da aula foi a fábula “A Raposa e o Lenhador”. Na trama, uma raposa pede abrigo a um lenhador para escapar de caçadores; ele a esconde, mas, quando questionado pelos perseguidores, embora negue verbalmente ter visto o animal, aponta com a mão sorrateiramente para o esconderijo. A moral tradicional da fábula critica aqueles que se dizem virtuosos, mas agem de forma perversa.

Em nossa análise coletiva, identificamos nesta fábula um problema ético genuíno, definido como uma ação que gera consequências para além do próprio agente. Debatesmos a figura do lenhador como um “agente moral” que tentou “ficar bem com todo mundo”, colocando seu conforto individual acima do bem-estar da raposa e da verdade devida aos caçadores.

A partir deste cenário, propusemos dilemas que dividiram os alunos. Questionamos se falar a verdade seria um dever universal e absoluto, independentemente das consequências. Surgiram exemplos contundentes dos estudantes, como o caso de uma mãe que se esconde de um pai agressor; nesse contexto, a turma ponderou que a mentira pode ser justificada por um “bem maior”.

Introduzimos noções gerais da teoria ética utilitarista, que se baseia, *grosso modo*, no cálculo de benefícios e prejuízos que busca o maior bem para o maior número de pessoas. Refletimos se o lenhador deveria ter pesado a vida da raposa contra o prejuízo dos caçadores. Esta discussão expandiu-se para a ética animal, questionando se pelo fato de animais não humanos serem seres sencientes — capazes de sofrer — deveríamos incluí-los obrigatoriamente em nossos cálculos morais, independentemente da suposta falta de racionalidade humana deles.

Para aprofundar a reflexão sobre a mentira e o benefício próprio, recorremos ao conto de Lima Barreto, “O Homem que Sabia Javanês”. Analisamos como o protagonista, para fugir da miséria, engana um senhor fingindo dominar uma língua que desconhece. Discutimos se a ascensão social e o fato de o idoso ter morrido feliz e bem acompanhado justificariam a fraude ética.

Aprofundamos o debate ao lançarmos mão da análise da obra *Watchmen*, especificamente o plano do vilão Ozymandias de “matar milhões para salvar bilhões”. Este exemplo de utilitarismo radical nos permitiu criticar a ideia de que o fim justifica os meios. Questionamos se este personagem, considerado “o homem mais inteligente do mundo”, teria o direito de decidir o destino da humanidade através de uma mentira global para evitar uma guerra nuclear.

Concluimos o encontro reafirmando que a literatura e a filosofia, como dizia Lima Barreto, permitem construir pontes entre indivíduos diferentes, possibilitando a mútua compreensão através do compartilhamento de ideias e sentimentos. A experiência da aula

não buscou entregar respostas definitivas — até porque, como notado pelos alunos, o conceito de “certo e errado” é uma construção complexa. Finalizamos o encontro com a percepção de que a ética é um exercício existencial contínuo: a capacidade de tornar conscientes nossas decisões e de expandir nosso universo de referências para agirmos com maior segurança e responsabilidade no mundo.

Aula 4: Refletindo sobre a difícil relação entre a prudência e o desejo

No quarto encontro, foi proposta uma investigação das noções de prudência, desejo e as consequências de nossas escolhas através da intertextualidade entre a fábula esópica e o cinema de horror moderno.

Iniciamos a atividade com a análise da fábula “A Raposa e o Bode no Poço” (Ferreira, 2013, p. 109). Na narrativa, uma raposa cai acidentalmente em um poço e, para se salvar, utiliza sua astúcia para convencer um bode sedento a descer e beber da água. Movido apenas pelo seu desejo imediato — a sede —, o bode entra no poço sem considerar como sairia de lá. A raposa, agindo como a figura clássica do *trickster* (o malandro ou trapaceiro), utiliza o corpo do companheiro como degrau para escapar, abandonando-o à própria sorte.

Ao explorarmos o nível do discurso narrativo, caracterizamos os personagens: de um lado, a raposa, símbolo da esperteza e deslealdade; do outro, o bode, representando a ingenuidade e a falta de reflexão. A moral da história apresentada no vídeo — “devem os homens prudentes considerar primeiro o fim dos seus atos para, só depois, colocá-los em prática” — serviu como o nosso *logos* inicial para promover o debate ético.

Estabelecemos, a seguir, um paralelo contemporâneo com o filme *Annabelle 3: De Volta para Casa*. Nele, conta-se a história de uma garota que, movida pelo desejo de se comunicar com o pai falecido, ignora todos os avisos de perigo e placas de interdição (“não entre”, “não toque”) para acessar um quarto repleto de artefatos amaldiçoados, libertando assim uma entidade maligna.

Debatemos as semelhanças fundamentais entre o bode da fábula e a protagonista do filme: em ambos os casos, a emoção e o de-

sejo (a sede física no bode e o luto na garota) nublaram a capacidade de julgamento racional, levando-os a ignorar as evidências óbvias de risco. Questionamos os alunos se a ingenuidade, em situações onde o perigo é visível, não se torna uma forma de inconsequência.

Um ponto central da nossa discussão foi a natureza da confiança nas relações humanas. Refletimos sobre como a confiança é a regra fundamental do convívio social — como o fato de os alunos virem à aula confiando na presença do professor —, mas que esta regra deve ser acompanhada pela ponderação e pela observação do mundo.

Conectamos este comportamento à dinâmica das *fake news* na atualidade. Observamos que, muitas vezes, as pessoas acreditam em informações absurdas ou sem provas porque possuem um desejo profundo de que aquilo seja verdade. Assim como a garota do filme viu na boneca o que queria ver (uma ponte para seu pai), o cidadão contemporâneo, muitas vezes, pratica uma “visão seletiva”, ignorando evidências contrárias para sustentar suas crenças ou desejos, agindo, portanto, como o bode da fábula.

Ao final do encontro, buscamos construir uma conclusão coletiva sobre o que significa ser “prudente”. Concluímos que a prudência não é apenas um conceito abstrato, mas a capacidade de analisar todas as variáveis e evidências disponíveis — as “placas” que o mundo nos apresenta — antes de tomarmos uma decisão.

Participamos de uma reflexão sobre como não existem pessoas puramente “bodes” ou puramente “raposas”, mas que navegamos entre estes estados dependendo das circunstâncias e do quanto permitimos que nossos impulsos dominem nossa razão. Ao final do encontro, compartilhamos a percepção de que, para não sermos “iludidos” pelas raposas ou Annabelles da vida real, o exercício da filosofia e o questionamento constante das nossas motivações configuram-se como refúgios seguros para a ação no mundo.

Aula 5: Justiça e empatia em tempos de pandemia

No quinto encontro, foi proposta uma imersão na fábula “O Leão e o Rato Reconhecido” (Ferreira, 2013, p. 172) com o intuito de fomentar uma discussão sobre os conceitos de autoridade, justiça

e a necessidade política da empatia. Na fábula em questão, analisamos a interação entre o leão e um pequeno roedor. Após ser capturado pelo “rei dos animais”, o pequeno roedor suplica por sua vida, prometendo retribuir o favor caso fosse poupado. O leão, rindo da suposta incapacidade de uma criatura tão frágil ajudá-lo, acaba soltando-o, em um gesto de superioridade. Contudo, a trama se inverte quando o leão é capturado por caçadores e é preso a uma árvore; o rato, ouvindo seus lamentos, rói as cordas e o liberta, provando, assim, que “entre os ratos também existe gratidão”.

Com a participação dos alunos, desenvolvemos a interpretação da fábula, observando que o leão julgou precipitadamente a capacidade do outro baseando-se apenas no tamanho e no status. Refletimos sobre como as figuras de autoridade muitas vezes ignoram que, em algum momento, precisarão da ajuda daqueles que consideram inferiores. A “modéstia” do rato foi apontada como uma forma de maturidade, pois ele não utilizou o resgate para zombar do leão, mas para reafirmar um compromisso ético.

A partir daí, foi proposto um debate sobre o conceito de justiça, transpondo-o para o contexto da crise sanitária de 2020. Questionamos se a justiça é apenas um “toma lá, dá cá” (o leão salvou o rato, o rato salvou o leão) ou se reside no convívio social e na harmonia da cidade. Estabelecemos paralelos entre a arrogância do leão e os comportamentos observados na vida pública brasileira durante a pandemia, como o de figuras de autoridade que impunham regras de isolamento enquanto as descumpriam em ambientes privados. Discutimos também como naquele período se evidenciou uma “coletividade individualista”, onde a empatia muitas vezes se limitava àqueles que pensavam da mesma forma, falhando em se colocar no lugar de quem estava inserido em diferentes contextos e enfrentava outras necessidades. Problematizou-se, por exemplo, a questão de quem precisava furar o isolamento social diariamente para trabalhar e de quem se encontrava em uma posição de privilégio que lhe permitia ficar em casa.

Destacamos no encontro a natureza política da empatia. Em situações de crise, o cuidado com o outro deixa de ser apenas um gesto de “boa vontade” individual para se tornar uma necessidade de sobrevivência comunitária. Mesmo que não houvesse sentimentos positivos pelo vizinho, o comportamento ético e o respeito aos pro-

tocolos (como o uso de máscara e o isolamento) tornaram-se formas de civilidade. Concluímos que a empatia, nesse nível, é o que mantém a vida política correta: no contexto da pandemia, ficou evidente de que nossas ações individuais impactam o ar que o outro respira, revelando a nossa situação de interdependência estrutural.

Aula 6: A beleza do intelecto, o questionamento dos padrões estéticos e a fascinação estética pelo imoral

No sexto e último encontro, encerramos nossa jornada reflexiva com uma aula dedicada à Estética. Nele, propusemos aos alunos um mergulho nos conceitos de belo e feio, utilizando a fábula não apenas como uma narrativa moral, mas como um ponto de partida para investigarmos como percebemos o mundo e a nós mesmos. A aula buscou desvelar as camadas de significados que atribuímos à aparência e à essência, conectando a filosofia clássica às produções audiovisuais e à música popular brasileira.

Iniciamos a atividade com a narração da fábula “A Raposa e o Leopardo” (Ferreira, 2013). No enredo, o leopardo exalta a beleza de sua pelagem, enquanto a raposa contra-argumenta afirmando ser mais bela por possuir uma beleza interior, no seu “intelecto”. A moral apresentada — “a beleza do intelecto é melhor que a beleza do corpo” — nos serviu como o ponto de partida para uma distinção conceitual fundamental.

Esclarecemos aos estudantes que, no contexto das fábulas esópicas, a palavra “intelecto” não deve ser confundida puramente com a inteligência racional ou o QI. Ela possui um sentido mais específico, voltado para a consciência moral e para aquilo que guia as escolhas éticas do indivíduo. Assim, propusemos um questionamento sobre o que torna algo ou alguém belo: seria uma propriedade intrínseca ao objeto ou uma construção subjetiva do olhar?

Para aprofundar o debate, revisitamos duas perspectivas clássicas da história da estética filosófica. De um lado, Platão, que associa o belo à harmonia, à simetria e a uma verdade absoluta contida no mundo das formas (cf. Platão, 2012). De outro, Kant, em cujo pensamento já se consolida o deslocamento moderno da beleza do objeto para o sujeito, cuja concepção estética pode ser expressa na

máxima “a beleza está nos olhos de quem vê”. Em Kant, as noções de verdade e beleza já se encontram dissociadas (cf. Ferry, 2009, p. 134-135).

Com o auxílio dos alunos, iniciamos uma análise dos padrões de beleza contemporâneos. Discutiu-se sobre o “efeito manada” e a imposição de padrões pela indústria, onde muitas vezes passamos a achar algo belo apenas para nos sentirmos integrados a um grupo social, silenciando nossa percepção pessoal. Destacou-se que, a despeito das variações subjetivas, ainda buscamos uma “universalização” do gosto, o que gera o estranhamento diante do que foge à norma.

A aula avançou para o campo da intertextualidade ao relacionarmos a estética com a conduta moral por meio do cinema. Analisamos uma cena do filme *Capitão América: O Primeiro Vingador*, na qual o franzino Steve Rogers utiliza sua inteligência e persistência para realizar uma tarefa que soldados mais fortes não conseguiram. Concluímos que a “beleza do intelecto” mencionada por Esopo se manifestava ali como uma beleza moral, que torna o personagem admirável independentemente de sua estatura física.

Em contrapartida, debatemos a fascinação estética pelo imoral através do filme *Coringa*. Notamos como a conexão emocional com a trajetória de um personagem pode transformar o repugnante em algo “aceitável” ou até “belo” sob uma nova ótica. Esta transição nos permitiu questionar as regras morais como códigos sociais preestabelecidos que definem, muitas vezes arbitrariamente, o que deve ser considerado feio ou desprezível.

Abordou-se também o que se pode chamar de “estética do feio” e do choque. Exibimos uma fotografia trêmula e borrada tirada clandestinamente em um campo de concentração durante o Holocausto. Embora desprovida de padrões acadêmicos de simetria, identificamos nela uma beleza profunda e necessária: a beleza da memória e da denúncia. Refletimos que certas exposições do “feio” são essenciais para que a humanidade não repita os erros do passado.

Encerramos a aula e o projeto com a audição da música *Sa-lão de Beleza*, de Zeca Baleiro. A letra nos provocou a enxergar a beleza no cotidiano, na brisa, na imperfeição e no erro. Utilizando a expressão de Nietzsche, “humano, demasiado humano”, refletimos

que reconhecer nossa condição volúvel e mortal não é uma feiura, mas a nossa essência mais autêntica.

Considerações Finais

O relato das aulas ministradas ratificou nossa hipótese inicial de que as fábulas de Esopo podem ser utilizadas como dispositivos pedagógicos para o ensino de Filosofia no Ensino Médio. Nossa experiência revelou que a fábula, longe de ser um gênero essencialmente infantil, oferece camadas de complexidade que, quando exploradas em seus níveis narrativo, moral e metalinguístico, tornam-se ferramentas para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência ética.

A transição para o ambiente virtual, imposta pelo contexto da pandemia do Coronavírus, não silenciou o “milagre do diálogo”. O uso de recursos audiovisuais e a ponte estabelecida com a cultura contemporânea permitiram que os estudantes construíssem um universo de referências sólido para discutir temas urgentes como o livre-arbítrio, a justiça e a empatia em tempos de crise. A sala de aula virtual transformou-se em um espaço de construção coletiva de sentido, onde a filosofia deixou de ser um conceito abstrato para se tornar uma prática social e política.

Em suma, avaliamos que o *Projeto Aesopica* cumpriu seu objetivo de promover o pensamento crítico dos alunos por meio do questionamento e da reflexão ética. Esperamos ter indicado um caminho possível para o exercício do filosofar com fábulas, possibilitando aos jovens, deste modo, não apenas decifrar enigmas do passado, mas encontrar um refúgio seguro e uma bússola para a ação responsável no mundo. Acreditamos que, ao narrarmos e ouvirmos juntos estas histórias milenares, fortalecemos a cultura do diálogo imprescindível para a convivência em sociedade.

Referências

ABÍLIO, Eleonora Cretton; SILVA DE MATTOS, Margareth. Letramento e leitura da literatura. p. 82–89. In: FREIRE DE CARVALHO, Maria Angélica; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). **Práti-**

cas de Leitura e Escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BARRETO, Lima. **O homem que sabia javanês.** São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2018.

CORNELLI, Gabriele; FRÓES, Henrique; CARVALHO, Euler. Aesopica em tempos de pandemia: as fábulas de Esopo e o Ensino de Filosofia do Ensino Médio. p. 42–49. In: POMPEU, Ana Maria César *et al.* (Orgs.). **Os estudos clássicos na pandemia.** Porto Alegre: Editora Fi, 2022.

FERREIRA, Nelson Henrique da Silva. **Aesopica:** a fábula esópica e a tradição fabular grega. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

FERRY, Luc. **Kant:** uma leitura das três “Críticas”. Rio de Janeiro: Editora Difel, 2009.

GUAL, Carlos García. Introducción General. In: **Fábulas de Esopo. Vida de Esopo. Fábulas de Babrio.** Madrid: Editorial Gredos, 1985.

NIPPOLD, Marilyn A.; MARR, Erin. Philosophy for Adolescents: Using Fables to Support Critical Thinking and Advanced Language Skills. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, v. 53, n. 3, p. 786-802, 1 jul. 2022.

PLATÃO. **Filebo.** São Paulo: Editora Loyola, 2012.

PLATÃO. **A República.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2018.

PLURIDIVERSIDADE RELIGIOSA E DIÁLOGO NA ESCOLA: o *Podcast* como mediação pedagógica no Ensino de Filosofia a partir de Martin Buber

Irene Silva de Sousa Silva
Pedro Rodolfo Fernandes da Silva

Introdução

A escola pública brasileira, tanto no âmbito municipal quanto estadual, constitui-se como um espaço privilegiado de encontro entre diferentes sujeitos, culturas e tradições religiosas. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, esta pluridiversidade manifesta-se cotidianamente nas relações entre estudantes, professores e comunidade escolar, revelando tanto possibilidades formativas quanto tensões e conflitos. Neste cenário, a pluridiversidade religiosa apresenta-se como um desafio pedagógico relevante, exigindo da escola práticas educativas comprometidas com o respeito à alteridade, a tolerância e o diálogo.

O Ensino de Filosofia, ao lidar diretamente com questões relativas ao sentido, à ética, à convivência e à formação do pensamento crítico, possui um papel estratégico na mediação destas problemáticas. Entretanto, abordar a pluridiversidade religiosa em sala de aula demanda mais do que conteúdos conceituais; requer metodologias que promovam experiências de escuta, reconhecimento e encontro entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Diante deste contexto, o presente artigo propõe refletir sobre o uso do *podcast* como ferramenta pedagógica no Ensino de Filosofia, desenvolvido com estudantes do Ensino Médio de escolas públicas. A proposta fundamenta-se na filosofia do encontro e diálogo, de Martin Buber, especialmente, em sua concepção da relação Eu-Tu como experiência formativa e ética.

O objetivo central do texto é analisar de que modo a produção de *podcasts*, enquanto prática pedagógica dialógica, pode contribuir para a compreensão da pluridiversidade religiosa no espaço

escolar, favorecendo o diálogo interreligioso e a formação ética dos estudantes. Trata-se, portanto, de uma reflexão que articula teoria filosófica, prática docente e experiência educativa, em consonância com as propostas formativas do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO).

Pluridiversidade Religiosa e Escola Pública

A pluridiversidade religiosa refere-se à coexistência de múltiplas tradições, crenças, práticas e formas de vivenciar o sagrado em um mesmo espaço social, ou seja, no contexto da escola pública, esta pluridiversidade manifesta-se de modo particularmente intenso, uma vez que a instituição escolar acolhe estudantes provenientes de diferentes contextos culturais, sociais e religiosos, incluindo aqueles que não se identificam com nenhuma tradição específica.

No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a presença desta pluridiversidade pode gerar tanto processos de aprendizagem e enriquecimento cultural quanto situações de preconceito, silenciamento e conflito. Religiões de matriz africana, por exemplo, frequentemente, são alvo de estigmatização, revelando a persistência de práticas discriminatórias que atravessam o cotidiano escolar (embora a Lei n.º 7.716/1989 - Lei Caó - “resgarde os direitos fundamentais, independentemente de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional puna os crimes contra intolerância religiosa”). Tais situações evidenciam a necessidade de abordagens pedagógicas que não apenas reconheçam a pluridiversidade, mas que promovam o diálogo e o respeito mútuo.

A Escola Pública, enquanto espaço *laico*, não deve ignorar a dimensão religiosa da experiência humana, mas abordá-la de forma crítica, reflexiva e ética. Neste sentido, o Ensino de Filosofia apresenta-se como um campo privilegiado para a problematização da religião enquanto fenômeno cultural, histórico e existencial, sem incorrer em proselitismos ou hierarquizações de crenças.

Ao trabalhar a pluridiversidade religiosa, o Ensino de Filosofia pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de conviver com a diferença, reconhecer o outro em sua alteridade e construir relações pautadas no respeito. Contudo, para que isto ocorra, faz-se

necessário adotar metodologias que possibilitem a escuta e o diálogo, superando práticas meramente expositivas e conteudistas.

Ensino de Filosofia e Pluridiversidade Religiosa

O Ensino de Filosofia na escola contemporânea enfrenta o desafio ético e pedagógico de lidar com a crescente pluridiversidade religiosa presente no espaço escolar. Tal diversidade não se restringe à coexistência de diferentes crenças, mas expressa modos distintos de compreender o mundo, o sentido da existência e as formas de relação com o outro.

A escola, longe de ser um espaço neutro, é atravessada por narrativas religiosas, identidades culturais e experiências de fé que influenciam diretamente as relações entre estudantes e professores. Ignorar esta realidade implica reforçar silenciamentos e desigualdades simbólicas. Como afirma Candau (2012), trabalhar com a diversidade exige reconhecer o outro como sujeito de saberes, histórias e valores, rompendo com práticas homogeneizadoras. No caso da pluridiversidade religiosa, tal reconhecimento demanda uma abordagem pedagógica que vá além da mera tolerância, alcançando uma postura dialógica autêntica.

É neste ponto que o pensamento de Martin Buber oferece uma contribuição fundamental. Em sua filosofia do encontro, Buber (2001) distingue duas atitudes existenciais básicas: a relação *Eu-Isso*, marcada pela objetificação, e a relação *Eu-Tu*, caracterizada pela abertura, reciprocidade e presença. Aplicada ao contexto escolar, esta distinção permite compreender que o Ensino de Filosofia pode tanto reduzir as religiões a objetos de análise distanciada quanto promover encontros vivos entre sujeitos que se reconhecem mutuamente em sua dignidade. Segundo Buber (2001, p. 28)

A palavra *Eu-Tu* precede a palavra *Eu-Isso*. *Eu-Isso* é proferido pelo *Eu* como sujeito de experiência e utilização de alguma coisa. A inteligência, o conhecimento conceitual que analisa um dado ou um objeto é posterior à intuição do ser. *Eu-Isso* é posterior ao *Eu-Tu*. O *Eu* de *Eu-Isso* usa a palavra para conhecer o mundo, para impor-se diante dele, ordená-lo, estruturá-lo, vencê-lo, transformá-lo. Este mundo nada mais é que objeto de uso e experiência.

Assim, abordar a pluridiversidade religiosa no Ensino de Filosofia a partir de uma perspectiva dialógica implica criar condições para que os estudantes não apenas aprendam *sobre* as religiões, mas aprendam *com* o outro religioso, em um movimento de escuta, questionamento e copresença. Esta abordagem não visa à conversão nem à relativização acrítica das crenças, mas à formação ética do sujeito, capaz de conviver com a diferença sem anulá-la.

Neste sentido, o Ensino de Filosofia torna-se um espaço privilegiado para a construção de uma cultura do diálogo, na qual a diversidade religiosa é compreendida como potência formativa. O professor assume, então, o papel de mediador do encontro, favorecendo experiências pedagógicas que promovam a palavra partilhada, o reconhecimento mútuo e a reflexão crítica sobre o sentido do viver em comum.

Fundamentos do diálogo em Martin Buber

A filosofia do encontro e do diálogo, desenvolvida por Martin Buber, oferece uma base teórica consistente para pensar as relações humanas no contexto educativo. Em sua obra *Eu e Tu*, o autor apresenta duas atitudes fundamentais que estruturam a maneira como o ser humano se relaciona com o mundo: a relação Eu–Isso e a relação Eu–Tu. Estas atitudes não dizem respeito apenas à linguagem, mas expressam modos existenciais de estar no mundo.

Na relação Eu–Isso, o outro é apreendido como objeto, algo que pode ser classificado, analisado e utilizado. Trata-se de uma relação necessária à vida prática e científica, mas que, quando absolutizada, conduz à instrumentalização das pessoas e à perda da dimensão ética do encontro. Em contraste, a relação Eu–Tu caracteriza-se pela presença, pela reciprocidade e pelo reconhecimento do outro em sua totalidade, sem reduzi-lo a categorias ou funções.

Para Buber (2001), o diálogo autêntico ocorre quando o Eu se dirige ao Tu de maneira aberta e responsiva, estabelecendo uma relação marcada pela escuta e pela responsabilidade. Este encontro não se limita à troca de palavras, mas constitui uma aprendizagem que transforma os sujeitos envolvidos. O diálogo, neste sentido, é compreendido como um acontecimento ético e ontológico, no qual o ser humano se constitui na relação com o outro.

No âmbito da educação, esta concepção dialogal assume especial relevância. A relação pedagógica, quando orientada pela lógica do Eu-Tu, ultrapassa a transmissão de conteúdos e passa a valorizar o encontro entre professor e estudante como experiência de formação. O educador deixa de ser mero transmissor de saberes e assume o papel de mediador do diálogo, criando condições para que o estudante se reconheça como sujeito do processo educativo.

Ao tratar de temas sensíveis, como a pluridiversidade religiosa, a filosofia de Buber oferece um horizonte ético que orienta a prática docente. O reconhecimento do outro como Tu implica acolher sua experiência religiosa sem julgamento ou hierarquização, promovendo um espaço de convivência no qual a diferença não seja percebida como ameaça, mas como possibilidade de aprendizado mútuo.

Tecnologias educacionais e Filosofia

É praticamente impossível alcançar os jovens através apenas do diálogo (olho no olho). As tecnologias educacionais, quando integradas de forma crítica e intencional ao ensino de Filosofia, podem ampliar significativamente as possibilidades desse diálogo e da participação dos estudantes. Entre estas tecnologias, o *podcast* destaca-se como uma ferramenta pedagógica que favorece a escuta ativa, a expressão da oralidade e a circulação de múltiplas vozes, aspectos essenciais para uma educação filosófica orientada pelo diálogo.

Diferentemente de práticas pedagógicas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos, o uso do *podcast* no Ensino de Filosofia possibilita a construção coletiva do conhecimento. Ao produzir episódios que abordam a pluridiversidade religiosa, os estudantes são convidados a pesquisar, formular perguntas, ouvir diferentes perspectivas e refletir sobre suas próprias posições. Tal processo rompe com a lógica vertical do ensino e aproxima-se de uma pedagogia do encontro.

Sob a luz do pensamento de Martin Buber, o *podcast* pode ser compreendido como uma mediação tecnológica que não anula a relação Eu-Tu, mas, ao contrário, pode intensificá-la. Embora mediada por dispositivos técnicos, a palavra falada carrega a presença do outro, sua entonação, sua história e sua singularidade. Para Buber

(2001), a palavra é um acontecimento relacional e é no diálogo que o humano se constitui como tal.

Neste sentido, o *podcast*, enquanto prática pedagógica, pode favorecer experiências de diálogo autêntico quando utilizado com intencionalidade ética. Ao ouvir colegas de diferentes tradições religiosas — ou mesmo representantes de comunidades religiosas locais —, os estudantes são convocados a exercitar a escuta respeitosa, condição fundamental da relação Eu-Tu. Como afirma Buber (2001, p. 49), “toda vida verdadeira é encontro”. O ambiente escolar pode se tornar um espaço fecundo para tais encontros, mesmo em tempos de mediação tecnológica.

Além disso, o uso do *podcast* dialoga com a cultura juvenil contemporânea, aproximando o Ensino de Filosofia do universo dos estudantes e valorizando suas formas de expressão. No entanto, é fundamental destacar que a tecnologia, por si só, não garante o diálogo. Sem uma orientação pedagógica fundamentada, corre-se o risco de reproduzir relações Eu-Isso, nas quais o outro é reduzido a conteúdo ou opinião descartável.

Assim, o desafio do Ensino de Filosofia, na contemporaneidade, consiste em articular tecnologia, diálogo e formação ética. Inspirado em Martin Buber, o uso do *podcast* como mediação pedagógica no contexto da pluridiversidade religiosa revela-se uma possibilidade potente para cultivar encontros autênticos, nos quais a palavra filosófica se torna espaço de reconhecimento, responsabilidade e construção do comum.

O *podcast* como mediação pedagógica

O uso de recursos tecnológicos no Ensino de Filosofia tem se mostrado uma estratégia relevante para aproximar os estudantes dos conteúdos filosóficos e favorecer metodologias mais participativas. Entre estas possibilidades, o *podcast* destaca-se por sua ênfase na oralidade, na escuta e na autoria, elementos que dialogam diretamente com a perspectiva filosófica do encontro e do diálogo proposta por Martin Buber.

O *podcast*, enquanto mídia sonora, cria um espaço formativo no qual a palavra assume centralidade. Diferentemente de práticas

pedagógicas centradas exclusivamente na escrita ou na exposição oral do professor, a produção de *podcasts* envolve os estudantes em processos de pesquisa, elaboração de argumentos, escuta do outro e construção coletiva do conhecimento. Trata-se, portanto, de uma prática que favorece o protagonismo discente e a experiência do diálogo.

Sob a ótica huberiana, o *podcast* pode ser compreendido como uma mediação pedagógica que potencializa a relação Eu-Tu, na medida em que exige dos estudantes uma postura de abertura ao outro. Ao ouvir o colega, ao entrevistar membros da comunidade escolar ou ao discutir diferentes tradições religiosas, o estudante é convidado a reconhecer o outro não como objeto de análise, mas como sujeito de experiência.

No Ensino de Filosofia, esta mediação revela-se particularmente fecunda quando aplicada a temas sensíveis, como a pluridiversidade religiosa. O formato do *podcast* permite que diferentes vozes sejam ouvidas, respeitando o tempo da fala.

Descrição da experiência pedagógica

A prática foi desenvolvida com 15 turmas do Ensino Médio, envolvendo rodas de conversa, pesquisa e produção coletiva de *podcasts*. O professor atuou como mediador do diálogo, criando condições para o encontro. Foi alocado um estúdio com recurso próprio (uma vez que a escola não dispõe de espaço apropriado para a Gravação de um *Podcast*), assim como o transporte dos alunos até o local da gravação (com a autorização previa dos responsáveis legais pelos discentes). Entre o transporte a gravação e o retorno dos discentes à escola, a atividade teve uma duração de cinco horas.

Análise dos resultados

A experiência pedagógica com o uso do *podcast* como mediação no Ensino de Filosofia, voltada à abordagem da pluridiversidade religiosa, revelou resultados significativos no que diz respeito ao fortalecimento do diálogo, da escuta e do reconhecimento do outro no espaço escolar. Observou-se que a produção e a audição dos epi-

sódios favoreceram uma participação mais ativa dos estudantes, especialmente daqueles que, em contextos tradicionais de sala de aula, tendem a se manifestar menos.

Os relatos orais produzidos nos *podcasts* evidenciaram não apenas a pluridiversidade de crenças presentes na escola, mas também diferentes formas de compreender o sagrado, a ética e o sentido da vida. Tal pluridiversidade, ao ser compartilhada em um ambiente mediado pelo respeito e pela escuta, contribuiu para a desconstrução de estereótipos religiosos e a ampliação do horizonte compreensivo dos estudantes. Neste sentido, os resultados apontam para a potência do *podcast* como um dispositivo que favorece a emergência da palavra do outro, elemento central na filosofia do diálogo, de Martin Buber.

Segundo Buber (2001), o diálogo autêntico ocorre quando o sujeito se coloca em relação com o outro não como objeto de conhecimento, mas como presença viva. A análise dos episódios produzidos indica que, em diversos momentos, os estudantes passaram de uma postura inicial marcada por julgamentos ou generalizações para uma atitude mais aberta e reflexiva, característica da relação Eu-Tu. Este deslocamento foi perceptível, por exemplo, na forma como passaram a formular perguntas mais cuidadosas e a reconhecer a legitimidade das experiências religiosas narradas pelos colegas.

Além disso, *opodcast* mostrou-se um recurso pedagógico eficaz para integrar teoria filosófica e vivência concreta. Conceitos trabalhados em aula, como alteridade, diálogo e reconhecimento, deixaram de ser abstrações distantes e passaram a ser compreendidos a partir das experiências reais compartilhadas nos episódios. Tal movimento confirma a afirmação de Buber (2001) de que o sentido do humano se realiza no encontro e não apenas na reflexão solitária.

Limites e desafios

Apesar dos resultados positivos, a utilização do *podcast* como mediação pedagógica no Ensino de Filosofia apresenta limites e desafios que precisam ser considerados. Um dos principais diz respeito ao risco de superficialidade no tratamento das questões religiosas, especialmente, quando não há tempo pedagógico suficiente para

aprofundar os temas abordados. A pluralidade de vozes, embora enriquecedora, exige do professor uma mediação cuidadosa para evitar simplificações ou relativismos acríticos.

Outro desafio refere-se à formação docente para o trabalho com a pluridiversidade religiosa. Nem sempre o professor se sente seguro para mediar diálogos que envolvem crenças profundamente enraizadas, especialmente, em contextos marcados por tensões religiosas ou preconceitos históricos. Como destaca Candau (2012), trabalhar com a diversidade implica também um processo formativo do educador, que precisa revisar suas próprias concepções e práticas.

Do ponto de vista tecnológico, há ainda limites relacionados ao acesso desigual aos recursos digitais e às habilidades técnicas necessárias para a produção dos *podcasts*. Tais dificuldades podem gerar exclusões internas se não forem enfrentadas com estratégias pedagógicas inclusivas. Além disto, a tecnologia, como alerta Buber (2001), pode facilmente reforçar relações Eu-Isso quando o outro é reduzido a conteúdo consumível, perdendo sua dimensão de presença e alteridade.

Neste sentido, o desafio central consiste em manter o caráter dialógico da experiência, garantindo que o *podcast* não se torne apenas mais uma atividade instrumental, mas permaneça como espaço de encontro, escuta e responsabilidade ética. Isto exige planejamento, intencionalidade pedagógica e uma compreensão filosófica sólida do diálogo como fundamento da formação humana.

Considerações finais

A análise da experiência pedagógica apresentada permite afirmar que o uso do *podcast* no Ensino de Filosofia, orientado pela filosofia do encontro e do diálogo de Martin Buber, constitui uma possibilidade fecunda para o trabalho com a pluridiversidade religiosa na escola. Ao favorecer a escuta das múltiplas vozes que compõem o espaço escolar, o *podcast* contribui para a construção de relações mais respeitosas, reflexivas e humanizadoras.

Inspirada em Buber, esta proposta reafirma que educar não é apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para o encontro autêntico entre sujeitos. Quando o estudante é reconhecido como um

Tu, portador de uma história e de uma experiência singular, o processo educativo ganha densidade ética e sentido formativo. Como Buber observa, “O Eu se torna Eu em virtude do Tu” (Buber, 2001, p. 27) e é justamente esta relação que a escola é chamada a cultivar.

Por fim, destaca-se que a integração entre Filosofia, pluridiversidade religiosa e tecnologias educacionais não deve ser pensada como solução pronta, mas como caminho em constante construção. Em tempos marcados por intolerâncias e polarizações, promover o diálogo na escola é um gesto político e ético. O *podcast*, quando fundamentado em uma pedagogia do encontro, revela-se uma mediação potente para que a Filosofia cumpra sua tarefa essencial: formar sujeitos capazes de conviver com a diferença sem abdicar da responsabilidade pelo outro.

Referências

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 715-726. Campinas, jul./set. 2012. Disponível em: SciELO.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução de Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução de Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BUBER, Martin. **Sobre comunidade**. Tradução de Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

VIRGINIA, F. Epistemologia da pluridiversidade: um novo conhecimento para jovens latino-americanos. **Revista Extraprensa**, v. 3, n. 3, p. 392-401, 2010.

ABISMO E CONCEITO: O Ensino de Filosofia entre a literatura fantástica e o existencialismo

Luciana Pontes de Lima Toscano
Gabriela da Nóbrega Carreiro

Introdução

Lecionar Filosofia no Ensino Médio é uma tarefa desafiadora, além da autoafirmação diária própria aos componentes curriculares historicamente desprestigiados pelo currículo da Educação Básica no Brasil, há também o esforço docente no sentido de estimular a capacidade de abstração dos estudantes, habilidade essencial para a compreensão de conceitos e argumentos filosóficos. Observa-se, na prática docente, que muitos alunos apresentam resistência ao pensamento teórico e uma enorme dificuldade em transitar do concreto ao abstrato, do material ao imaterial, o que compromete tanto a aprendizagem quanto o interesse pela disciplina, muitas vezes lida como “inútil”, parte por estarmos em uma sociedade tecnicista e utilitarista, parte pelas questões tecnológicas que, para além das facilidades pedagógicas, gera também uma sensação, diariamente nutrida, de que saber a utilidade das coisas é tudo o que precisamos, de tal modo que questões filosóficas são deixadas de lado justamente por não atenderem mecanicamente às incessantes questões práticas da sociedade em geral e aqui, mais especificamente, da juventude. Assim, a atividade contemplativa, necessária à Filosofia, perde espaço em uma realidade imediatista e geradora incessante de estímulos e respostas que prescindem de uma análise mais profunda ou mesmo interessada.

Esta dificuldade não se deve apenas à complexidade e rigor próprios da Filosofia, mas também à escassez de estratégias pedagógicas que aproximem o pensamento filosófico do universo simbólico, emocional e cultural dos jovens. A construção de sentido em sala de aula, sobretudo no Ensino Médio, é elemento capaz de

cativar a atenção dos jovens, que é já tão disputada pela quantidade imensurável de estímulos que os perpassam cotidianamente. Assim, é necessário investigar abordagens que promovam uma experiência estética e reflexiva, capaz de despertar o prazer de pensar e o entendimento acerca das inúmeras possibilidades de vivência que uma ação refletida é capaz de proporcionar.

Uma educação para a inteligibilidade supõe a constituição de um conjunto de referências, que pela articulação sistemática de conteúdos, linguagem e processos específicos de pensamento, permita aos alunos descobrir encadeamentos, estruturas, nos discursos de proveniência diversa, inclusive, nos produzidos por eles mesmos. Evita-se, assim, que as aulas sejam preenchidas por discursos vazios, por simulacros de reflexão, ou então que se tornem lugares apenas para discussões e críticas vagas, indeterminadas (Favaretto, 2007, p. 45).

Dadas as circunstâncias, propomos aqui uma análise sobre a possibilidade da abordagem interdisciplinar entre Filosofia e Literatura, tomando como referência os contos de horror de Edgar Allan Poe, especialmente, a coletânea *Histórias Extraordinárias*. As narrativas de Poe dialogam com questões filosóficas como a condição humana, o papel da racionalidade, fenomenologia, existencialismo, culpa, razão, loucura, sensibilidade dentre outros. A proposta aqui apresentada, no âmbito do ensino de filosofia no Ensino Médio, visa possibilitar aos estudantes, por meio de práticas docentes específicas, a compreensão de temas e conceitos tradicionalmente considerados densos e de difícil apreensão. Deste modo, delimita-se o escopo desta reflexão ao encontro entre o existencialismo sartreano e os contos sombrios de Edgar Allan Poe, tomando como referência o contexto das aulas de filosofia no Ensino Médio.

O Ensino de Filosofia através da Literatura Fantástica de Poe

Antes de dissertar mais especificamente sobre o diálogo proposto no título deste tópico, faz-se necessária uma diferenciação importante que nos ajudará a contextualizar o âmago deste trabalho: Terror e horror são a mesma coisa? Segue a análise de Anna Dias:

Em seu trabalho, ele [Stephen King em seu ensaio *Dança Macabra*] traz uma definição e propõe uma diferença entre o terror e o horror. O primeiro teria muito mais a ver com um certo clima. É um gênero que deixa em suspenso, vai levando o leitor/espectador para um certo lugar e joga com o medo, a tensão, um possível desconforto e uma pequena angústia. [...] O horror, porém, já é completamente diferente. Ann Radcliffe, na página 6 de seu ensaio *On The Supernatural in Poetry* (1826) diz que “o terror expande a alma e desperta nossas faculdades ao mais alto grau da vida, o horror as contrai e congela, quase que aniquilando-as”. Ele é figurativo, se mostra mais [...] arrebatador. Faz o leitor/espectador parar de ler/assistir e encarar o vazio, porque é impossível aceitar o que acabou de acontecer naquele pequeno punhado de palavras ou naquela cena a que está assistindo (Dias, 2023, p. 8).

Ainda que o trabalho literário fantástico de Poe se fundamente não só em terror, mas também horror, é nesta última categorização que encontraremos fatores justificantes para esta reflexão mais particular deste recorte que agora tratamos, visto que a contação de história foi e ainda é recurso infinito de proposituras pedagógicas, além de fascinar pela narrativa, propõe também a reflexão contemplativa do que está sendo apresentado, possibilitando a prática dialógica entre as narrativas e a genuína ponderação acerca das realidades que nos perpassam.

Muito além da mera contação de narrativas, o que se pretende é tratar de Filosofia, de conceitos complexos, de teorias erigidas por sofisticadas estruturas teoréticas lançando mão de recursos literários que podem ser mais atrativos nas aulas de filosofia, já que textos literários de enigmas e horror figuram hoje dentre as preferências de leitura de alunos do Ensino Médio.

O interesse do jovem pelo horror não é morbidez, mas uma busca por conceitos que a linguagem comum (maioritária) não consegue dar conta: o medo do vazio, a finitude e a fragilidade da razão. Em *A Filosofia do Horror*, Noël Carroll foca na estrutura cognitiva do gênero. Para o jovem, o horror é atraente porque ele é investigativo. A trama de horror, geralmente, molda-se por um padrão: a descoberta de algo que não deveria existir. Isto conversa com a curiosidade intelectual do estudante da Educação Básica. O horror desafia o jovem a pensar sobre o que deveria ser feito sem regras biológicas e/ou sociais, o que implica em um exercício de abstração, mas também de erística e de aprendizagem por problemas.

O pensamento abstrato se constitui enquanto uma das maiores dificuldades para estudantes do Ensino Médio, uma vez que abstrair não se perfaz em simples tarefa mecanizada, mas trata-se, antes de tudo, de uma capacidade indispensável para a consolidação dos conceitos de Filosofia apresentados pelos(as) docentes em suas salas de aula da educação básica. Para usar as palavras de Abbagnano (2007), o ato de abstrair consiste na “operação mediante a qual alguma coisa é escolhida como objeto de percepção, atenção, observação, consideração, pesquisa, estudo etc, e isolada de outras coisas com que está em uma relação qualquer.” (Abbagnano, 2007, p. 4)

Muitos jovens têm contato com a disciplina de Filosofia apenas como um conjunto de teorias distantes de sua realidade, sem perceberem seu vínculo com a sensibilidade, a imaginação e a experiência cotidiana, e isto leva os docentes desta fase de Ensino a um constante estado de inquietação, pois parte importante de seu ofício parece ameaçada, visto que a falta do exercício da abstração dificulta o aprofundamento, a significação e apreensão conceitual.

Uma exemplificação para a compreensão da possibilidade dialética e interdisciplinar no ensino da filosofia é a intersecção entre a narrativa de “O Coração Delator”, de Edgar Allan Poe, e a estrutura da consciência em Sartre. No conto de Poe, o protagonista, ao ser confrontado pelo “olhar” do velho representado pelo olho vítreo de abutre, experimenta a objetificação de sua própria existência, um fenômeno que ecoa a ontologia sartreana sobre o conflito com o Outro. Ao tentar aniquilar este olhar através do crime, o narrador cai no paradoxo da má-fé: a tentativa de negar sua liberdade radical e a responsabilidade por seus atos, refugiando-se na suposta “loucura” ou na materialidade do som das batidas sob o assoalho. Assim, o coração que pulsa não é apenas um elemento do horror, mas a própria manifestação da angústia frente ao nada, onde o sujeito percebe que não pode escapar da vigilância de sua própria consciência. Esta é apenas uma das possibilidades desta relação interdisciplinar que aqui propomos. Em muitos outros contos de Poe é possível fazer este diálogo com os escritos existencialistas.

A literatura fantástica constitui um espaço privilegiado na mediação entre o sensível e o conceitual, pois exige, no mínimo, alguma suspensão de juízo, de tal modo que “a vacilação do leitor é, pois, a primeira condição do fantástico.” (Todorov, 1981, p. 42). Os

contos de Edgar Allan Poe, com seu teor simbólico e psicológico, convidam o leitor a refletir sobre o medo, a razão, o limite da consciência e a ambiguidade moral, temas que, quando interpretados filosoficamente, em várias subáreas da Filosofia, mas especialmente no Existencialismo, estimulam o pensamento abstrato e crítico, que levam à autonomia.

No entanto, é importante que o aluno não se prenda ao professor. Este desprendimento permite com que os alunos sejam capazes de cavar seus buracos e adquirirem autonomia para não depender de quem os ensina. O professor é a figura responsável por orientar o caminho desta “toca”, mas mais que isto, é importante que exista o aprendizado dos alunos de como “manejar os conceitos como ferramentas”, assim não haveria a figura de um professor como espelho, mas sim daquele que incentiva novas formas de se descobrir a filosofia (Loures, 2021, p. 766).

Aliar Filosofia e Literatura, portanto, permite que o(a) estudante acesse o universo conceitual por meio da imaginação. A proposta desta ação dialógica visa transformar esta experiência estética em uma vivência filosófica ativa, como já afirmava Gallo (2012), a filosofia seria atravessada pelas demais disciplinas e também as atravessaria. Deste modo, busca-se ampliar o repertório cultural e literário dos(as) estudantes, estimulando-os(as) a relacionarem textos artísticos com conceitos filosóficos possibilitando uma experiência filosófica vívida e participe atuante na vida do(a) estudante do Ensino Médio.

O Averso da Aula: Potencialidades do Ensino de Filosofia na Fronteira entre Saberes

Para Gallo (2012), ensinar Filosofia consiste em proporcionar aos(as) estudantes uma experiência efetiva de pensamento, que ultrapassa a mera transmissão de sistemas filosóficos. Neste sentido, a escola deve constituir-se como um espaço no qual o(a) aluno(a) possa experimentar o filosofar, desenvolvendo progressivamente sua autonomia intelectual.

O problema consiste no fato de que os filósofos dão pouca ou nenhuma importância à questão do Ensino, os cursos preocupam-se

em ensinar Filosofia, transmitir o legado de sua história, às vezes, reparando o pesquisador especializado neste campo [...] mas não se importam com a formação do professor dessa disciplina (Gallo, 2012, p. 156).

Severino (2007) reforça esta visão ao afirmar que a Filosofia deve contribuir para a formação da cidadania crítica, partindo da capacidade de pensar de modo reflexivo e conceitual. A contribuição deste autor para o debate pedagógico reside na compreensão de que o ensino de filosofia não deve ser um museu de ideias mortas, mas um exercício de emancipação. Ao propor a formação de uma cidadania não meramente servil, mas apreciativa, o autor sugere que o pensar reflexivo e conceitual seja a ferramenta fundamental para que o(a) estudante deixe de ser um(uma) espectador(a) passivo(a) da realidade para ser um(uma) agente que pode modificá-la.

A angústia de muitos(as) docentes no Ensino Médio decorre justamente de ter a compreensão de que ensinar filosofia na Educação Básica é oferecer o instrumental necessário para que o jovem possa desconstruir discursos prontos e habitar o espaço público de forma autônoma e consciente; no entanto, encontra-se dificuldades pedagógicas, como, por exemplo, a falta de habilidades com a leitura técnica, literária e filosófica. Contudo, as barreiras se metamorfoseiam em uma busca incessante pela melhor maneira de realizar o fenômeno de ensinar-aprender filosofia, uma vez que, como já dito, todos os elementos, humanos ou não, envolvidos neste processo são relevantes; e quanto ao corpo docente, há muito por construir.

Larrosa (2002) e Compagnon (2009) defendem que a leitura literária possibilita o encontro com a experiência e com o pensamento simbólico. Este primeiro nos alerta que é experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma, diz também que somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. Se a filosofia oferece o rigor do conceito, a literatura, como defendem os autores acima mencionados, oferece o terreno fértil da experiência humana. A leitura literária não é meramente um exercício técnico de decifração de códigos, mas um encontro com o pensamento simbólico que permite ao aluno(a) projetar-se no mundo. Ao cruzar a fronteira entre o texto e a vida, a literatura prepara o terreno para a

abstração filosófica, pois apresenta o dilema moral, o conflito existencial e a alteridade¹ de forma sensível, tornando o aprendizado algo que transborda o intelecto e alcança a subjetividade.

A definição de Larrosa (2002) sobre o que nos passa é crucial para repensar o lugar do(a) aluno(a) em sala de aula, pois a experiência é aquilo que nos atravessa. O ensino de filosofia só se torna efetivo quando deixa de ser uma transmissão de informações para se tornar um acontecimento. O sujeito da experiência é aquele que está disposto a colocar suas próprias certezas em suspensão. Isto significa que o(a) professor(a) não deve apenas entregar conteúdos, mas criar condições para que o(a) estudante seja atravessado(a) pelo pensamento, permitindo que a filosofia atue como um vetor de mudança pessoal e interpessoal.

Contudo, a prática docente frequentemente esbarra em uma constatação persistente no cotidiano escolar: a apatia de uma parcela considerável dos alunos. Etimologicamente, a palavra apatia deriva do grego *apatheia*, composta pelo prefixo de negação *a* e pelo radical *pathos*, que remete ao sofrimento, à paixão ou ao sentimento. Neste sentido, o(a) aluno(a) apático(a) é aquele(a) que se encontra em um estado de “ausência de afeto” ou “indiferença” perante o conhecimento. Esta carência de ressonância emocional com, especificamente, o componente de filosofia impede que o pensamento se torne experiência, transformando a aula em um espaço de mera presença física destituída de engajamento intelectual.

Esta apatia não deve ser lida apenas como um desinteresse individual, mas como uma problemática central a ser discutida e sanada no âmbito pedagógico. Reconhece-se que as raízes deste distanciamento são frequentemente sistêmicas e estruturais, advindas de um modelo educacional que prioriza a produtividade técnica em detrimento da fruição reflexiva. No entanto, ignorar este estado de indiferença seria aceitar o esvaziamento da filosofia. Superar o bloqueio da *apatheia* exige que o ensino restabeleça o *pathos*, ou seja, que a disciplina volte a afetar o estudante, provocando o incômodo necessário para o despertar da consciência.

1 “ser outro, colocar-se ou constituir-se como outro”, derivando do latim *alteritas*. O conceito refere-se à característica de ser distinto e diferente, indicando um modo de ser oposto à identidade, essencial na relação com o “outro” ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. Tradução de Bento Prado Júnior et al. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A convergência entre a reflexividade de Severino (2007) e a sensibilidade de Larrosa (2002) culmina em uma pedagogia do manejo, em que o ensino de filosofia deixa de ser uma disciplina isolada para se tornar uma oficina de conceitos. Trata-se de capacitar o(a) estudante a utilizar as ideias como ferramentas para cavar seus próprios buracos, transformando a angústia da dúvida em potência criativa. Assim, a importância da filosofia na escola revela-se na sua capacidade de integrar o pensar e o sentir, combatendo a indiferença e formando indivíduos que não apenas compreendem o mundo, mas que se sentem capazes de reinventá-lo.

Esta reinvenção passa obrigatoriamente pela superação da tendência de reduzir a filosofia a um mero apêndice histórico. Conforme analisa Lidia Maria Rodrigo (2004), a filosofia na escola não pode ser tratada como um saber concluído, mas como um campo de interrogações que exige uma postura ativa. A autora argumenta que o ensino deste componente curricular deve enfrentar o desafio de transformar o legado da tradição em algo que faça sentido no presente, garantindo que o estudante desenvolva a competência necessária para ler criticamente a realidade sem se tornar refém de interpretações preestabelecidas.

A autonomia intelectual é o resultado direto de um processo pedagógico que respeita a natureza argumentativa do pensamento. Para Rodrigo (2004), o ensino de filosofia é indissociável da leitura de textos originais, pois é no contato com o rigor da fonte que o(a) estudante aprende a reconstruir caminhos lógicos. No presente trabalho, tais textos seriam alcançados pela curiosidade despertada pela ponte literária aqui discutida. Ao tratar a filosofia como um exercício de problematização, a autora defende que o objetivo não é a memorização de sistemas, mas a apropriação de instrumentos metodológicos que permitam ao(à) aluno(a) enfrentar problemas reais de forma metódica e independente.

Em última análise, a emancipação intelectual proporcionada pelo ensino de Filosofia é a possibilidade de que a educação cumpra seu papel ético e social. Ao integrar a experiência sensível da literatura com a densidade do conceito, a escola deixa de ser um local de treinamento técnico para se tornar um espaço de formação humana integral. O resultado é a constituição de sujeitos que não apenas ocupam o mundo, mas que o questionam e o transformam,

exercendo uma criticidade, já tão almejada e comentada neste texto e que é, ao mesmo tempo, um compromisso com a busca incessante da verdade e uma ferramenta de autonomia diante da complexidade do contemporâneo.

A literatura amplia o repertório cultural e permite que o sujeito interprete o mundo por meio de imagens e metáforas, despertando o pensamento. Esta perspectiva estética, quando fomentada didaticamente no ensino de Filosofia, favorece a abstração, pois estimula o(a) estudante a interpretar e relacionar o imaginário ao conceitual. Embora não seja um filósofo no sentido formal, Poe apresenta, em suas narrativas, reflexões profundas sobre o racional e o irracional, o limite da consciência e a condição humana.

Era uma sensação de alguma coisa gelada, um abatimento, um aperto no coração uma aridez irremediável de pensamento que nenhum estímulo da imaginação poderia elevar ao sublime. Que era aquilo? detive-me a pensar o que era aquilo que tanto me enervava, ao contemplar a Casa de Uscher? Era um mistério de todo insolúvel; não podia lutar contra as sombrias visões que se amontoavam sobre mim enquanto pensava naquilo, fui obrigado a recorrer à conclusão insatisfatória de que existem [...] combinações que tem o poder de afetar-nos deste modo [...] (Poe, 1978, p. 7).

Poe produz em suas narrativas rico material para o trabalho filosófico em sala de aula. Temas recorrentes: o conflito entre lucidez e loucura, os limites da consciência, a tensão entre razão e delírio, por exemplo, são um fértil terreno para problematizações que dialogam com o existencialismo, a fenomenologia e abordagens contemporâneas da linguagem simbólica. A ambiência emocional e simbólica das histórias permite explorar questões epistemológicas (o que significa conhecer quando a percepção é distorcida?), éticas (quais são as responsabilidades diante do sofrimento psicológico?) e ontológicas (que estratos da subjetividade compõem a identidade humana?). Em vez de usar Poe como simples ilustração de um tópico filosófico, a proposta didática aqui apresentada faz deste autor fonte primordial de encontros experiencial-conceituais que alimentam as problemáticas filosóficas suscitadas, como as que mencionamos anteriormente, permeada pela relação entre o fantástico e o filosófico pensada a partir de um dos contos deste autor, como o “O coração delator.”²

2 POE, Edgar Allan. **O coração denunciador e outros contos**. Tradução de William Lagos e

O objetivo central do ensino filosófico deve ser oferecer, portanto, aos estudantes o já mencionado “experimentar o filosofar”: criar circunstâncias em que o pensamento se torne atividade vivenciada, isto é, que o(a) aluno(a) se envolva em problemas, argumentos e práticas de sentido que transformem sua maneira de perceber e agir no mundo. Esta ênfase desloca o foco da mera acumulação de conteúdos para a formação da autonomia intelectual, e neste processo a escola se torna ambiente de transformação e exercício crítico da capacidade de emitir juízos e de se colocar no mundo.

A verdadeira virada pedagógica no ensino de filosofia ocorre quando abandonamos a ideia de “ensinar sobre” para apostar no “pensar com”. Este deslocamento exige que o processo educativo seja encarado como uma zona de risco, onde a segurança das respostas prontas é substituída pela instabilidade da pergunta. Quando o foco deixa de ser a cronologia dos sistemas e passa a ser a experiência de pensamento, a sala de aula se transmuta em um espaço de ressonância. Neste processo, a filosofia não é somente um conteúdo a ser apresentado, mas também uma sensibilidade a ser despertada, exigindo do(a) aluno(a) não a memorização, mas a disponibilidade para ser afetado pelo estranhamento que o conceito provoca. E estranhar mediante a rapidez das respostas que o mundo contemporâneo exige é tarefa difícil.

Voltando ao pensamento de Gallo (2012), o “experimentar o filosofar” funciona como um espaço da atividade pensante, onde o(a) estudante é convidado(a) a assumir a autoria de seus próprios percursos lógicos. Este processo de manejo conceitual não é linear; ele é feito de *tateios* e reinvenções, assemelhando-se ao trabalho de um artesão que precisa dominar a ferramenta para dar forma à matéria-prima. Na oficina de conceitos, o aprendizado se dá no ato de “fazer”, o que desmistifica a figura do filósofo isolado.

O ensino de filosofia precisa ser um convite à viagem, um convite ao pensamento como aventura. Não se trata de ensinar o que os outros pensaram, mas de aprender a pensar por si mesmo, a partir do que os outros pensaram. Trata-se de produzir o encontro, o acontecimento do pensamento (Gallo, 2012, p. 162).

A formação da autonomia intelectual, no entanto, não deve ser vista como um destino final, mas como o próprio modo de ha-

bitar³ a escola. Ao transformar o ambiente escolar em um campo de exercício crítico, a filosofia atua na contramão da automatização da existência, combatendo a tendência de transformar o ensino em um treinamento para a produtividade. O processo de emitir juízos próprios, incentivado pela prática filosófica, é o que permite ao(à) estudante transitar da condição de receptor(a) de informações para a de interventor da realidade. Assim, a escola deixa de ser um local de reprodução de discursos majoritários para se tornar um espaço de “educação menor”, onde a autonomia é conquistada no rigor do argumento e na coragem de sustentar a própria singularidade.

A literatura pode funcionar como abertura para operações abstratas. Quando um(a) estudante confronta uma narrativa, e neste caso, o faz desvendando enigmas, ele(ela) não apenas decodifica enredos; é compelido a inferir motivações, inferir sentidos ocultos, problematizar perspectivas morais e existenciais. Este trabalho interpretativo estimula justamente as habilidades de abstração: exige deslocamentos entre o particular (uma cena, uma sensação descrita no texto) e o universal (conceitos, categorias, questões filosóficas), e tudo isto se conecta com o recorte filosófico escolhido e mencionado a seguir.

A introdução do existencialismo sartreano na escola encontra na obra *O Ser e o Nada* o alicerce para discutir a condição humana não como uma essência pré-definida, mas como um projeto em constante construção. Para o estudante de Ensino Médio, compreender que “a existência precede a essência” significa desconstruir a ideia de um destino inexorável e assumir o fardo e a potência da liberdade radical. O desafio pedagógico-filosófico consiste em traduzir esta ontologia fenomenológica em uma investigação sobre a própria subjetividade, em que o(a) aluno(a) percebe que o “nada” que habita o cerne do seu ser é, na verdade, a fenda que permite a criação de novos sentidos diante de um mundo que, a priori, parece absurdo ou opressor.

Neste processo de ensino, a náusea sartreana deixa de ser apenas uma categoria literária para se tornar um dispositivo de estranhamento do cotidiano. Ao analisar a gratuidade do real, o(a) aluno(a) é conduzido(a) a perceber o caráter contingente das instituições e

3 Abbagnano (2007) destaca a conexão heideggeriana entre *bauen* (construir) e *habitar*, onde o ato de habitar é compreendido como um cultivar, resguardar e cuidar do mundo.

dos valores que o cercam. Esta percepção é o que sustenta a responsabilidade intelectual, pois, ao reconhecer que o homem é o único responsável pelo que é, o jovem é impelido a abandonar a má-fé e o refúgio em papéis sociais pré-fabricados para abraçar a angústia como prova de sua autonomia. Sobre esta estrutura da consciência que se descobre livre e, por isso, desamparada, Sartre afirma:

O homem é o ser pelo qual o nada vem ao mundo. [...] O nada não é senão o que o ser tem de ser para que a consciência seja consciência, ou seja, para que o para-si seja o que não é e não seja o que é. É na liberdade que o ser humano encontra a possibilidade de negar o dado e projetar-se para além de si mesmo, assumindo a angústia como a apreensão da própria liberdade (Sartre, 1997, p. 59).

O foco no ensino de Sartre na educação básica, portanto, deve ser a transposição desta liberdade abstrata para uma ética da ação. A filosofia não deve ser apresentada como um sistema fechado de angústia, mas como uma ferramenta de manejo para que o(a) aluno(a) aprenda a decidir em situações de incerteza. Ao operar com o existencialismo, a sala de aula se transforma em uma oficina de subjetividades, onde o exercício de “cavar a própria toca” conforme discutido anteriormente torna-se a metáfora perfeita para a construção do para-si. Assim, a educação cumpre sua função emancipadora ao mostrar que, se não há um roteiro prévio para a existência, cabe ao estudante a tarefa ética de escrever a sua própria história.

Considerações finais

O recurso literário não é apenas ilustração, é instrumento para construir conceitos em contexto, ancorando o abstrato na experiência vivida pelo(a) leitor(a). Por fim, é preciso reafirmar a centralidade da formação do(a) professor(a) nesta transposição metodológica. As práticas heurísticas que combinam literatura e filosofia exigem do docente repertório hermenêutico, sensibilidade, para conduzir experiências emocionais em sala, e habilidade didático-filosófica para relacionar o simbólico ao conceitual. A leitura filosófica de Poe, guiada filosoficamente, não só amplia o repertório cultural dos(as) alunos(as) como os(as) coloca em exercício real de abstração, interpretação crítica e autoria do pensamento.

A potencialidade social do ensino de filosofia reside na sua capacidade de desestabilizar as evidências mais imediatas que sustentam as injustiças estruturais. Ao converter o estranhamento literário em análise rigorosa, a sala de aula torna-se um laboratório de desnaturalização do mundo; o que antes era aceito como destino, não atrativo para compreender ou “natureza” passa a ser compreendido como construção histórica e passível de intervenção. Esta virada cognitiva é o que permite ao indivíduo situar-se não como um espectador passivo da ordem social, mas como um sujeito capaz de identificar as fissuras nos discursos hegemônicos, exigindo que a justiça deixe de ser um conceito metafísico para se tornar uma exigência concreta da prática democrática.

Ademais, a articulação entre a investigação filosófica e o repertório simbólico contribui para a formação ética necessária ao enfrentamento das problemáticas sociais contemporâneas, como a indiferença e a fragmentação do sujeito. Uma sociedade justa não se constrói apenas por meio de reformas institucionais, mas também pelo aprimoramento da sensibilidade coletiva diante do sofrimento e dos direitos do outro. Quando o ensino de Filosofia valoriza a autoria do pensamento e a profundidade interpretativa, favorece a formação de sujeitos capazes de dialogar de maneira crítica e sensível, lidar com conflitos sem recorrer à violência e conceber formas de convivência que priorizem a dignidade humana, em contraposição às lógicas de mercado que tendem a reduzir a educação a um treinamento técnico.

Referências

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FAVARETTO, Celso Fernando. Filosofia do ensino de Filosofia. In: GALLO, Sílvio (Org.). **Filosofia no ensino médio**: temas, problemas e propostas. Campinas: Autores Associados, 2007.

GALLO, Sílvio. **Filosofia na escola**: o prazer de pensar. Campinas: Papirus, 2007.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de Filosofia**. 2. ed. Cam-

pinas: Papirus, 2012.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LOURES, Bárbara de Almeida Hoffmann Rocha. A educação menor e a oficina de conceitos a partir da leitura de Silvio Gallo. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 5, p. 741-771. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1235> DOI: 10.51891/rease.v7i5.1235. Acesso em: 14 abr. 2026.

POE, Edgar Allan. **Histórias extraordinárias**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SARTE, Jean-Paul. **O ser e o nada**: ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução de Paulo Perdiggão. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

ZIMMERMANN, Tania. **A leitura filosófica da literatura**: uma experiência de mediação cultural. Curitiba: UFPR, 2019.

SOBRE OS(AS) ORGANIZADORES(AS)

Aldair Oliveira de Andrade - Doutorado em Ciências Sociais pela Unicamp (2014). Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia - UFAM (2007). Bacharelado em Administração de Empresas (2006). Licenciatura em Filosofia (2003). Membro Permanente do Mestrado em Filosofia – PROF-FILO (UFAM). Docente do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas-UFAM; Líder do Grupo TEMPPUS - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Teoria Social Crítica, Estado, Movimentos Sociais e Políticas Sociais - Coordenador; ESTRADAS - Estudos de Serviço Social, Trabalho e Direitos na Amazônia- Pesquisador. E-mail: aldairandrade@ufam.edu.br

Pedro Rodolfo Fernandes da Silva – Professor na Universidade Federal do Amazonas (UFAM. Doutor em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). cursou Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Possui graduação (licenciatura) em Filosofia, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). É Professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia - Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia: Metodologia, Didática e Ensino de Filosofia GEPEMFILO; Membro do Grupo de Pesquisa de Filosofia Patrística, Medieval Latina e em Árabe da PUC-SP. E-mail: pedrofernandes@ufam.edu.br

Nelson Matos de Noronha - Nelson Matos de Noronha, Professor Titular aposentado do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM - 1991-2024); possui graduação em licenciatura em filosofia pela Universidade do Amazonas atual UFAM (1987); mestrado em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP (1992). Doutorado em filosofia pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP (2000).

Harald Sá Peixoto Pinheiro - Doutor em Antropologia pela PUC de São Paulo. Mestre em Educação pela UFAM. Mestre em Sociedade e Cultura pela UFAM. Professor Associado do Dep. Teoria e Fundamentos da FAGED/UFAM. Professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (Mestrado Profissional), núcleo UFAM.

Marcos Goulart- Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2018), Mestre em Psicologia Social e Institucional (UFRGS, 2011) e Licenciado em Filosofia (UFRGS, 2008). Professor Adjunto da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), lotado no DTF da Faculdade de Educação e docente permanente do PROF-FILO/núcleo UFAM. Lidera o Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Filosofia da Educação (GPEFILO-UFAM) e integra o Grupo de Pesquisas em Estudos Pós-Críticos e Decoloniais (GRUPED-UFAM).

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

Adriana Prado Silva de Souza - Mestra em Filosofia pela UFAM- Universidade Federal do Amazonas. Graduação em Licenciatura plena em pedagogia. Pós graduada em ciências da religião. Atua na Secretaria de Educação do Estado do Amazonas como professora Estatutária. Tem experiência na área de Educação, no ensino fundamental e ensino médio.

Carlos Rubens de Souza Costa - Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (2012). Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (1995). Graduação em: Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Amazonas (1981). É professor do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO).

Christian Lindberg - Christian Lindberg Lopes do Nascimento é graduado em Filosofia (UFS), doutor em Filosofia da Educação (UNICAMP) e possui pós-doutor em Educação (UNICAMP) e Filosofia (UFABC). Desenvolve pesquisas nas áreas de Ensino de Filosofia e Filosofia da Educação. É docente do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e dos Programas de Pós-Graduação em Filosofia (UFS e Prof-Filo/UFPE). É coordenador do Observatório do Ensino de Filosofia em Sergipe (OBSEFIS).

Deodato Ferreira da Costa - Doutor em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Professor do Departamento de Filosofia/DF-IFCHS /UFAM. Docente permanente do PROF-FILO/PPGFILO/UFAM. E-mail: deodatofc@ufam.edu.br

Gabriela da Nóbrega Carreiro - Professora do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, e do PROF-Filo Núcleo UFPE. E-mail: gabriela.carreiro@ufpe.br

Gabriele Cornelli - Professor Titular da Universidade de Brasília. Coordenador da Cátedra UNESCO Archai sobre as Origens Plurais do Pensamento Ocidental e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Metafísica da Universidade de Brasília.

Harald Sá Peixoto Pinheiro - Doutor em Antropologia pela PUC de São Paulo. Mestre em Educação pela UFAM. Mestre em Sociedade e Cultura pela UFAM. Professor Associado do Dep. Teoria e Fundamentos da FAGED/UFAM. Professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (Mestrado Profissional), núcleo UFAM.

Henrique Fróes- Professor de Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Coordenador do Ensino Médio do Núcleo de Formação para as Etapas da educação Básica (Neeb) da Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Eape). Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Metafísica da Universidade de Brasília.

Inemário Dantas de Medeiros (PROF-FILO/UERN) - Mestrando em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: inemario20241001336@alu.uern.br

Irene Silva de Sousa Silva - Mestra em Filosofia pela UFAM/AM. Professora e Pedagoga; Especialista em Gestão Escolar, Professora e Pedagoga do Sistema Estadual de Ensino de Manaus- Am. E-mail: irennasilva29@gmail.com

Janderson Oliveira – É professor de Filosofia, com especialização em Ciências Políticas e mestrado em Filosofia pelo PROF-FILO UFAM. Tendo atuado na educação básica e no ensino superior, atualmente é professor na Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas. Desenvolve projetos e pesquisa em Filosofia Africana, Educação étnico-racial e Eurocentrismo, com foco no ensino da filosofia africana no Ensino Médio.

Lázaro Santos de Andrade Filho - Mestre em Filosofia pela UFAM no programa PROF-FILO e Especialista em Educação Social pela Universidade Católica de Brasília (UCB. Licenciatura em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Luciana Pontes de Lima Toscano - Professora da Rede Estadual de Ensino em Pernambuco, com experiência docente na Educação

Básica e Mestranda no PROF-Filo Núcleo UFPE. E-mail: proflu-
cianahf@gmail.com

Marcos de Camargo Von Zuben (PROF-FILO/UERN) - Professor do mestrado profissional em ensino de filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: marcoszuben@uern.br

Moisés Ventura Silva - Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas(1997). Atualmente é Professor da Secretaria de Estado de Educação e Desporto. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em História da Filosofia.

Nelson Matos de Noronha - Nelson Matos de Noronha, Professor Titular aposentado do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM - 1991-2024); possui graduação em licenciatura em filosofia pela Universidade do Amazonas atual UFAM (1987); mestrado em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP (1992); Doutorado em filosofia pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP (2000).

Pedro Rodolfo Fernandes da Silva – Professor na Universidade Federal do Amazonas (UFAM. Doutor em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). cursou Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Possui graduação (licenciatura) em Filosofia, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). É Professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia - Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia: Metodologia, Didática e Ensino de Filosofia GEPEMFILO; Membro do Grupo de Pesquisa de Filosofia Patrística, Medieval Latina e em Árabe da PUC-SP. E-mail: pedrofernandes@ufam.edu.br

Raimundo Barbosa da Silva - Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professor de Filosofia na Secretaria Estadual de Educação – SEDUC-AM. Email: raimundo.barbosa.silva@prof.am.gov.br

Aldair Oliveira de Andrade

Doutorado em Ciências Sociais pela Unicamp (2014). Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia - UFAM (2007). Bacharelado em Administração de Empresas (2006). Licenciatura em Filosofia (2003). Membro Permanente do Mestrado em Filosofia – PROF-FILO (UFAM). Docente do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas-UFAM; Líder do Grupo TEMPPUS - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Teoria Social Crítica, Estado, Movimentos Sociais e Políticas Sociais - Coordenador; ESTRADAS - Estudos de Serviço Social, Trabalho e Direitos na Amazônia- Pesquisador.

Pedro Rodolfo Fernandes da Silva

Professor na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutor em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Curvou Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Possui graduação (licenciatura) em Filosofia, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). É Professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Mestrado Profissional em Filosofia-PROF-FILO. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia: Metodologia, Didática e Ensino de Filosofia GEPEMFILO; Membro do Grupo de Pesquisa de Filosofia Patrística, Medieval Latina e em Árabe da PUC-SP.

Nelson Matos de Noronha

Professor Titular aposentado do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM - 1991-2024); possui graduação em licenciatura em filosofia pela Universidade do Amazonas atual UFAM (1987); mestrado em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP (1992). Doutorado em filosofia pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP (2000).

Harald Sá Peixoto Pinheiro

Doutor em Antropologia pela PUC de São Paulo. Mestre em Educação pela UFAM. Mestre em Sociedade e Cultura pela UFAM. Professor Associado do Dep. Teoria e Fundamentos da FAGED/UFAM. Professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (Mestrado Profissional), núcleo UFAM.

Marcos Goulart

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2018), Mestre em Psicologia Social e Institucional (UFRGS, 2011) e Licenciado em Filosofia (UFRGS, 2008). Professor Adjunto da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), lotado no DTF da Faculdade de Educação e docente permanente do PROF-FILO/núcleo UFAM. Lidera o Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Filosofia da Educação (GPEFILO-UFAM), integra o Grupo de Pesquisas em Estudos Pós-Críticos e Decoloniais (GRUPED-UFAM)

A obra reúne pesquisas e experiências desenvolvidas no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) da Universidade Federal do Amazonas, apresentando diferentes perspectivas sobre o ensino de Filosofia e sua contribuição para a formação humana. Os capítulos articulam grandes tradições do pensamento filosófico — como Sócrates, Platão, Kant, Schelling, Martin Buber, Jean-Paul Sartre e a Filosofia Africana — com práticas pedagógicas inovadoras voltadas à Educação Básica. Em vez de tratar a Filosofia apenas como um conjunto de teorias, o livro evidencia seu potencial para desenvolver autonomia intelectual, pensamento crítico, ética, diálogo e cidadania, sempre relacionando os conceitos filosóficos aos desafios da realidade contemporânea. Ao longo da coletânea, são apresentadas metodologias que aproximam a Filosofia da experiência dos estudantes, como leitura filosófica com crianças, uso de fábulas, literatura fantástica, podcasts, metodologias ativas, recursos audiovisuais e debates sobre temas atuais, incluindo fake news, diversidade religiosa, relações étnico-raciais e formação docente. Os autores defendem uma educação emancipadora, comprometida com a pluralidade cultural, a inclusão e o desenvolvimento integral do ser humano, mostrando que o ensino filosófico pode contribuir para formar sujeitos capazes de interpretar criticamente o mundo e agir de maneira ética e responsável. Assim, a obra constitui uma importante contribuição para professores, pesquisadores e estudantes interessados em fortalecer o ensino de Filosofia como instrumento de transformação social, reafirmando o compromisso do PROF-FILO com uma educação crítica, humanizadora e socialmente comprometida.



ISBN - 978-85-5467-457-2



9 788554 674572