

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**MARIA CAROLINE GALDINO VILELA**

**A FILOSOFIA DO ENSINO DE FILOSOFIA E O FILOSOFAR NO ENSINO MÉDIO**

**UBERLÂNDIA**

**2024**

MARIA CAROLINE GALDINO VILELA

**A FILOSOFIA DO ENSINO DE FILOSOFIA E O FILOSOFAR NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no curso de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia.

Orientador: Prof. Dr. José Benedito de Almeida Júnior

UBERLÂNDIA

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

V699 2024	<p>Vilela, Maria Caroline Galdino, 2000- A filosofia do ensino de filosofia e o filosofar no ensino médio [recurso eletrônico] / Maria Caroline Galdino Vilela. - 2024.</p> <p>Orientador: José Benedito de Almeida Júnior. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Uberlândia, Graduação em Filosofia. Modo de acesso: Internet. Inclui bibliografia.</p> <p>1. Filosofia. I. Almeida Júnior, José Benedito de , 1965-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Graduação em Filosofia. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 1</p>
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

## **DEDICATÓRIA**

Os últimos anos foram voltados especialmente para que este momento chegasse e percebo que, durante todo o processo, nunca estive só. Por isso, às pessoas que me apoiaram constantemente, dedico este trabalho. Sem vocês, Simone, João Roberto, João Roberto Junior, Oneida Maria, Maria Terezinha e Gabriel, o caminho até aqui não teria o significado que tem.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão ao meu orientador, professor José Benedito, por toda a paciência, conhecimento e orientações fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, bem como ao restante do corpo docente que, por meio de suas aulas, contribuíram para a construção do meu percurso acadêmico. A todos e todas colegas de curso, que compartilharam essa jornada e colaboraram com trocas enriquecedoras, meu sincero agradecimento.

Agradeço também à Universidade Federal de Uberlândia que, através de seus programas de bolsas, tive a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e do projeto INCLUIR, onde tive experiências fundamentais que me fizeram apreciar ainda mais a prática docente e querer escrever sobre isso. Por isso, um agradecimento especial ao meu supervisor do PIBID, Gustavo Rodrigues, e aos coordenadores do programa, Fábio Coelho e Maria Lucia. Ao Instituto de Filosofia da universidade e à secretaria da coordenação do curso também gostaria de deixar aqui minha gratidão.

À minha família, que me guiou desde meu nascimento, mãe, pai, irmão, avós, tias e tio agradeço pelo suporte, amor e carinho incondicionais mesmo à distância. À família que me acolheu nesse processo, Gabriel, Janaína, Elder, Adriana, Iasmin e Davi, gostaria de expressar minha gratidão pelo apoio, amor e conselhos durante essa jornada. Aos amigos, em especial, Carolina Pedrini, Laura Amaral, Jonathan Rafael e Paulo Henrique Júnior que acompanharam cada etapa e me motivaram a persistir com palavras afetuosas e ações carinhosas, sou extremamente grata.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
O ENSINO DE FILOSOFIA COMO PROBLEMA FILOSÓFICO.....	8
1 O que é filosofia e o que ela tem a ver com seu ensino?.....	9
2 O ensino de conceitos filosóficos.....	11
3 Goldschmidt e sua relação com o ensino de Filosofia.....	13
4 Tempo lógico e tempo histórico no ensino de filosofias de pensadores decoloniais.....	17
POR UMA DIDÁTICA FILOSÓFICA.....	19
1 Sobre o ensino em geral.....	20
2 Conteúdo e metodologia.....	23
3 Lidia Maria Rodrigo, Alejandro Cerletti e suas reflexões sobre o ensino de Filosofia....	26
4 <i>A oficina de conceitos</i> de Silvio Gallo.....	29
5 <i>A oficina de conceitos</i> com pensadores decoloniais.....	32
A PRÁTICA EM PROGRAMAS DA LICENCIATURA.....	35
1 Projeto de orientação ao aluno.....	36
2 Projeto de aulas de filosofia voltadas para o ENEM.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS.....	54

# INTRODUÇÃO

A necessidade de filosofia nesta época pode justificar-se recorrendo a uma de suas características fundantes: a *radicalidade* do seu interrogar (CERLETTI, 2009, p. 51).

Peço licença para refletir, primeira e rapidamente, sobre minha trajetória no curso de Filosofia, destacando as experiências e aprendizagens adquiridas ao longo do curso, apresentando os programas e projetos dos quais participei e que contribuíram significativamente para minha formação como, orgulhosamente, futura professora de Filosofia.

Por isso, tocada não só pela filosofia, ou filosofias, mas também por seu ensino, participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), momento em que ajudei a criar projetos os quais atingissem os estudantes secundaristas e suas jornadas, sejam rumo aos vestibulares, sejam rumo ao pensamento crítico; ministrei aula no Cursinho Comunitário (CUCO) que prepara estudantes para o ENEM; passei pelo processo de ser monitora da disciplina Metodologia do Ensino de Filosofia; participei do projeto Vem pra UFU, o qual tem como objetivo apresentar os cursos oferecidos pela instituição à comunidade de estudantes do ensino médio; ingressei no Programa Institucional de Iniciação Científica Voluntária (PIVIC) e pesquisei/pesquiso/pesquisarei, apaixonadamente, o ensino de Filosofia e sua característica filosófica; atualmente, faço parte do projeto INCLUIR voltado para inclusão social de pessoas com deficiência na educação básica e atuo como apoio escolar na educação infantil.

Aprofundei-me, portanto, nas práticas pedagógicas e, também, filosóficas voltadas para o ensino de filosofia. Aqui me descobri. Dado que o estudo do ensino de Filosofia muitas vezes pode não ser considerado filosófico, julguei estar na graduação errada, mas, uma vez que se percebe que este ensino não está reduzido a um conjunto de técnicas e o ato do perguntar-se se torna constante, percebi-me amparada novamente pela filosofia.

# O ENSINO DE FILOSOFIA COMO PROBLEMA FILOSÓFICO

É essencial que haja um lugar e um momento para que jovens e adultos possamos pensar o mundo que vivemos e decidir como nos situarmos nele (CERLETTI, 2009, p. 53).

## 1 O que é filosofia e o que ela tem a ver com seu ensino?

Parece haver um problema filosófico que permeia a tentativa de se definir a filosofia que não se aplica a outras disciplinas. Isto é, pensando as ciências apresentadas na escola, podemos responder às perguntas “o que é Biologia?” e “o que é Sociologia?” com as respectivas afirmações “é o estudo da vida” e “é o estudo da sociedade”. Mas o que responder à pergunta “o que é Filosofia?”. De acordo com a historiografia, podemos confirmar as várias tentativas da busca de uma definição que, muitas vezes, contesta outra anterior que varia de acordo com cada período da história e com cada filósofo.

Percebemos que o ato de tentar definir a filosofia é um problema filosófico, uma vez que filósofas e filósofos, em consonância com sua própria filosofia, a caracterizam distintamente. Para definir este campo de conhecimento, precisamos estar, de alguma maneira, imersos nele, bem como, para refletir sobre o seu ensino, dependemos de admitir alguma dessas ou outras definições. Por isso, uma vez que estamos passando pelo processo de introduzir filosofia para alunos e alunas do nível médio, por exemplo, e temos de refletir sobre algumas supostas definições do que pode ser filosofia, já podemos entrar na experiência que é o filosofar.

O fato de, ao pretendermos ensinar filosofia, sermos conduzidos a, como um passo prévio, ter de ensaiar uma possível resposta à interrogação sobre que é filosofia, e que essa tentativa suponha já introduzir-se na filosofia, mostra que a sustentação de todo ensino de filosofia é, mais do que didática ou pedagógica, basicamente filosófica. As interrogações "que é ensinar filosofia?" e "que é filosofia?" mantêm então relação direta que enlaça aspectos essenciais da filosofia e do filosofar (CERLETTI, 2009, p. 14).

Antes mesmo de ensinar filosofia, somos compelidos a enfrentar a pergunta "o que é filosofia?". Esta questão não é trivial e requer um mergulho nas bases da própria disciplina. A tentativa de responder a esta pergunta já nos introduz no processo filosófico, pois envolve reflexão crítica, análise de conceitos e exame de pressupostos. Portanto, a prática de definir filosofia é, em si mesma, um ato filosófico.

A partir da ideia de que a questão "o que é ensinar filosofia?" está intimamente ligada à questão "o que é filosofia?", Cerletti sugere que o ensino de filosofia não pode ser separado da prática filosófica. Para ensinar filosofia de maneira significativa, é necessário engajar-se na prática da filosofia, refletindo sobre suas próprias bases e métodos. Essa interdependência mostra que o ensino de filosofia é uma extensão natural da atividade filosófica.

Haveria consequências didáticas diferentes se supuséssemos, por exemplo, que a filosofia é essencialmente o desdobramento de sua história, ou se a entendêssemos como desnaturalização do presente; se consideramos sua atividade como uma cuidadosa exegese de fontes filosóficas, ou como um exercício problematizador do pensamento sobre todas as questões; se avaliamos que ela pode significar um auxílio para o bom viver ou a supomos uma complicação inexorável da existência; ou se assumimos que serve para fundamentar a vida cidadã ou para encarnar uma crítica radical da ordem estabelecida, etc (CERLETTI, 2009, p. 17).

Se considerarmos a filosofia essencialmente como o desdobramento de sua história, o ensino da filosofia se concentraria na cronologia das ideias e na compreensão dos contextos históricos em que surgiram. Se entendermos a filosofia como a desnaturalização do presente, o ensino seria voltado para questionar e desconstruir as crenças e práticas atuais. Se a filosofia é vista como uma cuidadosa exegese de fontes filosóficas, o ensino se centraria na interpretação detalhada e precisa dos textos filosóficos. Se considerarmos a filosofia como um exercício problematizador do pensamento sobre todas as questões, o ensino se focaria em promover a habilidade de questionar e problematizar. Se a filosofia é vista como um auxílio para o bom viver, o ensino seria orientado para aplicar princípios filosóficos à vida cotidiana e ao desenvolvimento pessoal. Se a filosofia for entendida como uma complicação inexorável da existência, o ensino enfatizaria a complexidade e a profundidade dos problemas filosóficos. Se assumimos que a filosofia serve para fundamentar a vida cidadã, o ensino se orientaria para formar cidadãos críticos e informados. Se a filosofia é entendida como uma crítica radical da ordem estabelecida, o ensino seria voltado para desafiar e subverter estruturas de poder e normas sociais.

Percebemos a influência que o problema filosófico de se definir a filosofia permeia diretamente no processo de tentarmos definir qual a melhor forma de ensiná-la. Todas as alternativas expostas que representam o que pensamos ser filosofia podem ser usadas como estratégias para ensiná-la, por isso, assumiremos a *natureza aberta da filosofia*<sup>1</sup> e não desconsideraremos ou afirmaremos uma ou mais estratégias que poderiam ser ditas “ideais” para levarmos à sala de aula.

[...] compreender o caráter aberto da filosofia significa querer resultados consensuais substanciais, como qualquer pessoa que faz qualquer outro estudo quer resultados, apesar de sabermos que são escassos. Mas tentamos e voltamos a tentar e voltamos a tentar. Tentamos porque queremos resultados consensuais substanciais, ainda que saibamos que a probabilidade de os obter é pequena (MURCHO, 2008, p. 82).

Refletimos e continuaremos a refletir sobre o ensino de filosofia de uma perspectiva filosófica, bem como sobre metodologias e estratégias as quais possam atingir positivamente estudantes do ensino médio de maneira que represente na prática os nossos estudos acerca de ensinar filosofias.

---

<sup>1</sup>Segundo Murcho (2008), afirmar que a filosofia é essencialmente uma disciplina aberta não significa, necessariamente, exaltar um suposto “questionamento” constante e sem direção, ou valorizar o ato de questionar por si só, ignorando os resultados alcançados por outras áreas, como as ciências.

## 2 O ensino de conceitos filosóficos

Almeida Júnior (2011) levanta uma questão central no que diz respeito ao ensino de Filosofia: a necessidade de equilibrar duas funções fundamentais desse ensino, que são o *ensinar conceitos filosóficos*<sup>2</sup> e o *ensinar a filosofar*. Para ele, muitos estudiosos enfatizam o ensinar a filosofar enquanto tendem a negligenciar a importância do ensino de conceitos filosóficos – visto, muitas vezes, como uma tarefa mecânica e secundária.

Entendemos que compreender os problemas, teorias e argumentos desenvolvidos pelos filósofos ao longo da história é um aspecto fundamental do processo de aprendizagem das filosofias. Essa compreensão é crucial para que as/os estudantes possam, posteriormente, engajar-se de maneira crítica e criativa com os problemas filosóficos, inclusive, contemporâneos.

La enseñanza de la filosofía muestra entonces dos dimensiones enlazadas. Una dimensión objetiva, la repetición, y otra subjetiva, la creación. Si forzáramos separar estas dos dimensiones, reconoceríamos sin dificultad que la llamada enseñanza tradicional se ha agotado en la primera de ellas, ya que es lo que, en principio, resultaría más fácil de constatar en una evaluación: información de la historia de la filosofía, algunas técnicas de argumentación, etc. El desafío de todo maestro –y muy en especial del que enseña filosofía– es lograr que en sus clases, más allá de transmitirse información, se produzca un cambio subjetivo (CERLETTI, 2008, p. 52).

Em outro momento de *Fundamento teórico-metodológico do ensino de Filosofia*, Almeida Júnior (2011, p. 40) inicia um diálogo direto com Cerletti e afirma que este “reconhece que há esta dupla função do ensino de Filosofia [...], porém, reduz o papel do ensino dos conceitos”. Isto é, segundo Cerletti, temos duas dimensões no ensino da Filosofia: uma objetiva, ligada à repetição e à transmissão de conhecimentos, e outra subjetiva, associada à criação e à transformação pessoal do estudante. Embora o filósofo argentino pareça dar maior ênfase à dimensão subjetiva, Almeida Júnior reforça a importância de não menosprezar a dimensão objetiva, argumentando que o ensino dos conceitos e teorias filosóficas não é meramente a transmissão de informações, mas uma etapa primordial na formação do pensamento crítico.

Entendemos que é possível pensar uma abordagem equilibrada no ensino das filosofias, que valorize tanto a aprendizagem dos conceitos quanto o desenvolvimento da capacidade de filosofar, reconhecendo que ambas as dimensões são essenciais para uma educação filosófica

---

<sup>2</sup> Utilizaremos a expressão “ensinar os conceitos filosóficos”, empregada por Almeida Júnior em seu texto, no lugar de “ensinar história da filosofia”. Acreditamos que *ensinar história da Filosofia* pode ser entendido como algo limitador. Isso ocorre porque a expressão tende a restringir o ensino a uma visão cronológica ou histórica, o que pode deixar de lado outras abordagens igualmente valiosas, como o ensino por temas filosóficos ou pelas áreas da Filosofia (ética, epistemologia, estética, etc.). Ao focar exclusivamente na história da Filosofia, corre-se o risco de reduzir a disciplina a um estudo meramente retrospectivo, o que não necessariamente promove a compreensão mais ampla e contemporânea dos problemas filosóficos.

crítica. Essa reflexão é significativa para nós, pois aponta para a necessidade de uma prática pedagógica que não apenas estimule o pensamento crítico – o que pode e deve ser considerado no desenvolvimento de outros componentes curriculares da educação básica –, mas também forneça aos estudantes as ferramentas conceituais necessárias para que possam filosofar com profundidade e rigidez.

Ora, em primeiro lugar, não se trata simplesmente de “transmitir informações”, como se fosse tarefa mecânica ensinar problemas, teorias e argumentos; em segundo lugar, como se fosse tarefa menor o aluno compreender esses problemas, tais teorias e os argumentos que os filósofos registraram, em suas obras (ALMEIDA JÚNIOR, 2011, p. 40).

Percebemos com este trecho o diálogo direto com o autor argentino o qual afirma que “El desafío de todo maestro –y muy en especial del que enseña filosofía– es lograr que en sus clases, más allá de transmitirse información, se produzca un cambio subjetivo (CERLETTI, 2008, p. 52). Almeida Júnior (2011), por sua vez, questiona a visão reducionista do ensino de conceitos como um processo meramente mecânico de “transmissão de informações”<sup>3</sup>. Para ele, essa percepção simplifica de forma equivocada a complexidade envolvida no ensino de problemas, teorias e argumentos filosóficos. Ao dizer que não se trata simplesmente de transmitir informações, o autor destaca que ensinar os conceitos filosóficos envolve muito mais do que repassar dados ou conteúdos prontos. A tarefa de ensinar os problemas e argumentos filosóficos requer uma abordagem que engaje ativamente o estudante no processo de reflexão crítica e interpretação rigorosa.

O conhecimento das questões de cunho filosófico é fundamental para que a/o estudante possa desenvolver uma base sólida e estruturada para pensar filosoficamente; o entendimento dos argumentos dos grandes filósofos não é algo trivial, mas, ao contrário, é uma etapa essencial na formação do raciocínio crítico da/do discente. Portanto, o ensino de Filosofia pode ser visto como uma prática que integra o domínio de conceitos e teorias com a capacidade de filosofar. Compreender profundamente os problemas filosóficos históricos e seus argumentos não apenas prepara o aluno para participar de discussões filosóficas contemporâneas, mas também o ajuda a desenvolver sua própria capacidade de análise, crítica e criação dentro do campo filosófico. Reforçamos, assim, a importância de valorizar tanto o conteúdo quanto o processo reflexivo no ensino de Filosofia.

---

<sup>3</sup> O que pode se assemelhar ao conceito freiriano de “educação bancária” o qual diz respeito a um processo educativo que se torna mecânico e hierárquico, sem espaço para diálogo ou construção conjunta do saber. Os/as estudantes se tornam depósitos de conhecimento, os quais são depositados pelo professor, e, logo, não participam ativamente da aprendizagem, sendo tratados como objetos de educação, em vez de sujeitos.

Apresentamos o diálogo entre Almeida Júnior e Cerletti com a intenção de expor a relevância do ensino de conceitos filosóficos – os quais permeiam a história das filosofias – bem como do ensino do filosofar dentro da sala de aula. Vimos que existe essa discussão expressiva e interessante dentro da pesquisa sobre o ensino de filosofia. Gostaríamos de apresentar, por isso, outro momento da vida de Cerletti em que ele nos mostra qual é o lugar da história da filosofia em um ensino que considere o filosofar das/dos estudantes.

Afirmamos que não é possível criar a partir do nada e que o que fazem os filósofos é bem mais re-criar os seus temas e reconstruir os seus problemas. Refazem, desde o seu presente, as perguntas que alguma vez outros se fizeram, conferindo-lhes seu selo particular. Nesse refazer, o filósofo estende-se em direção ao passado (CERLETTI, 2009, p. 32).

A filosofia, nesse sentido, é, em grande parte, um diálogo contínuo com o passado. Os filósofos do presente não inventam questões completamente novas, mas refazem as perguntas que outros já fizeram, adaptando-as ao seu contexto e conferindo-lhes um novo sentido. Isto é, a filosofia tem uma dimensão histórica importante. Para compreender e formular questões filosóficas, é necessário um entendimento profundo dos pensamentos e debates que ocorreram anteriormente. A tradição filosófica fornece uma base sobre a qual os novos filósofos podem construir e desenvolver suas ideias.

À medida que eles se estendem ao passado, também se projetam para o futuro. Isso ocorre porque, ao refazerem perguntas antigas, eles não apenas replicam os questionamentos passados, mas os reinventam, adicionando suas próprias perspectivas e contextos. Esse olhar próprio, que Cerletti menciona, parece ser fundamental para a inovação filosófica. Ele permite que novos questionamentos surjam, levando as filosofias a se adaptar aos novos tempos e desafios. Ao interpretar e recriar os problemas filosóficos tradicionais, o/a filósofo/a garante que o conhecimento acumulado não se perca. Ao mesmo tempo, ao projetar novos questionamentos e oferecer novas perspectivas, ele/ela contribui para o desenvolvimento de novas filosofias.

Entendemos que, com essa perspectiva de Cerletti sobre a história da filosofia, o ensino e aprendizagem dos conceitos filosóficos se mostram fundamentais para o desenvolvimento do filosofar. Assim, se anteriormente tínhamos uma supervalorização do fator subjetivo do ensino de Filosofia, agora parecemos estar mais próximos de alinharmos nossos discursos quanto ao fator objetivo do ensino de Filosofia.

### **3 Goldschmidt e sua relação com o ensino de Filosofia**

Podemos discorrer, ainda, sobre o pensamento de Victor Goldschmidt, o qual parece também contribuir para nossa discussão. Para aplicarmos a proposta do filósofo francês ao

ensino de Filosofia devemos levar em conta o entendimento dos tempos histórico e lógico presentes no desenvolvimento dos *sistemas filosóficos*<sup>4</sup>, bem como dos métodos de pesquisa que empregaremos para que compreendamos esses tempos.

Quando interpretamos um sistema filosófico a partir do tempo histórico, consideramos o momento e o ambiente cultural, político, social e intelectual no qual as ideias foram formuladas. Este tempo compreende as condições e os eventos históricos influenciaram o desenvolvimento do pensamento filosófico de um autor. Assim, o tempo histórico trata da origem e do desenvolvimento das ideias em relação à história da filosofia e ao percurso biográfico do filósofo.

No tempo lógico, por sua vez, focamos na estrutura interna do pensamento, ou seja, em como as ideias se articulam entre si de maneira coerente, formando um conjunto conceitual completo e interdependente. O objetivo é entender como os conceitos se organizam de forma racional, sem necessariamente se importar com o momento histórico em que foram concebidos.

Victor Goldschmidt apresenta dois métodos de pesquisa filosófica que ele chama de método dogmático – o qual nos permite compreender o tempo lógico – e método genético – o qual nos permite compreender o tempo histórico –, e explica as diferenças fundamentais entre eles, bem como seus pontos fortes e suas limitações:

O primeiro método, que se pode chamar dogmático, aceita, sob ressalva, a pretensão dos dogmas a serem verdadeiros, e não separa a léxis (A. Lalande) da crença; o segundo, que se pode chamar genético, considera os dogmas como efeitos, sintomas, de que o historiador deverá escrever a etiologia (fatos econômicos e políticos, constituição fisiológica do autor, suas leituras, sua biografia intelectual ou espiritual etc.). – O primeiro método é eminentemente filosófico: ele aborda uma doutrina conforme à intenção de seu autor e, até o fim, conserva, no primeiro plano, o problema da verdade; em compensação, quando ele termina em crítica e em refutação, pode-se perguntar se mantém, até o fim, a exigência da compreensão. A interpretação genética, sob todas as suas formas, é ou pode ser um método científico e, por isso, sempre instrutivo; em compensação, buscando as causas, ela se arrisca a explicar o sistema além ou por cima da intenção de seu autor; ela repousa freqüentemente sobre pressupostos que, diferentemente do que acontece na interpretação dogmática, não enfrentam a doutrina estudada para medir-se com ela, mas se estabelecem, de certo modo, por sobre ela e servem, ao contrário, para medi-la (GOLDSCHMIDT, p. 139).

O método dogmático<sup>5</sup> parte da aceitação provisória dos dogmas (as crenças ou afirmações centrais de um sistema filosófico) como se fossem verdadeiros. Aqui, o intérprete não se coloca imediatamente em uma posição de crítica ou de rejeição dessas crenças, mas sim busca compreender as ideias conforme o autor as apresentou. Esse método mantém a fidelidade

<sup>4</sup> Seja ele idealista, metafísico, racionalista, materialista, etc.

<sup>5</sup> “Em primeiro lugar, é importante destacar, neste caso, que o sentido de *dogma* é o mesmo de *conceito* e não [o] de *dogma religioso* [...]. Igualmente, e neste mesmo sentido, quando Goldschmidt alude a crença, não se trata de crença religiosa, mas de que o filósofo “acredita” que seu sistema nos fala verdades. E, quanto ao sentido de *lexis*, citado no dicionário filosófico de André Lalande, podemos compreendê-lo como a palavra que se torna *conceito*” (ALMEIDA JÚNIOR, 2011, p. 44).

à intenção do autor, buscando entender o que o filósofo queria dizer e levando em consideração o objetivo da filosofia que está sendo analisada. Mantemos no foco, portanto, a questão da verdade. O objetivo não é, inicialmente, criticar ou refutar o sistema, mas compreender a doutrina de acordo com os próprios termos do autor, assumindo provisoriamente que suas ideias podem ser verdadeiras. É um método eminentemente filosófico porque trata o sistema filosófico como uma busca legítima pela verdade, analisando suas proposições com respeito ao que o autor pretendia comunicar.

Quando esse método termina em crítica ou refutação do sistema, pode surgir a questão de até que ponto ele realmente compreendeu o sistema original antes de criticá-lo. Existe o risco de que a refutação seja feita sem uma compreensão completa do que o autor pretendia, ao focar apenas nos pontos que podem ser contestados.

O método genético busca entender o sistema filosófico em termos de suas causas e condições de origem. Ao invés de aceitar provisoriamente as ideias do autor como verdadeiras, o método genético considera essas ideias como sintomas de algo mais profundo, e se propõe a investigar os fatores que os geraram. Esses fatores podem ser históricos, econômicos, políticos, biográficos ou culturais. Neste método os conceitos filosóficos são tratados como efeitos de causas subjacentes, sejam elas de ordem histórica, econômica, social ou até pessoal. Ele examina como os acontecimentos externos, como o contexto político ou as influências biográficas do autor, moldaram suas ideias filosóficas.

Goldschmidt vê o método genético como um método científico uma vez que, através dele, buscamos explicar a gênese de um sistema filosófico com base em fatos objetivos e verificáveis – como o contexto histórico, social, econômico e biográfico. Isso torna o método sempre instrutivo, pois nos ajuda a entender *por que* e *como* as ideias surgiram. No entanto, esse método pode correr o risco de ir além da intenção do autor ao reduzir as ideias filosóficas a meros produtos de causas externas. Ao focar tanto na etiologia<sup>6</sup>, ele pode acabar distanciando-se da intenção filosófica original e da busca pela verdade, passando a medir o sistema apenas pelos fatores externos que o influenciaram.

“É importante observar, ainda, que a reflexão de Goldschmidt não foi feita com o objetivo de estudar o ensino de Filosofia, mas a pesquisa em Filosofia e, em especial, a pesquisa no nível superior” (ALMEIDA JÚNIOR, 2011, p. 42). Todavia, consideramos que sua reflexão tem uma ligação direta e significativa com o ensino de filosofia dado que ela oferece uma

---

<sup>6</sup> “A *etiologia* baseia-se em diferentes fatos que influenciaram direta ou indiretamente as obras dos filósofos. Trata-se, portanto, de introduzir os estudos de um filósofo em particular, ou de um tema, de uma área ou dos períodos históricos, com fundamento em fatores externos indicados pelo termo *etiologia*” (ALMEIDA JÚNIOR, 2011, 43).

abordagem completa e integrada para a compreensão dos sistemas filosóficos. No contexto pedagógico, esse equilíbrio pode promover uma aprendizagem mais profunda e crítica dos conceitos filosóficos.

Ao abordar o tempo histórico, os estudantes são incentivados a situar os filósofos e seus sistemas dentro do contexto histórico, social e cultural de suas épocas. Por exemplo, ao estudar Descartes, os alunos podem entender como os avanços científicos da época e o clima de incerteza religiosa e política influenciaram o desenvolvimento de seu pensamento racionalista. Isso amplia a compreensão sobre por que e como determinadas questões foram abordadas pelos filósofos. Com o tempo histórico, é possível identificar como filósofos dialogam ou reagem às tradições e pensamentos de seus antecessores, assim, as/os estudantes percebem que as ideias filosóficas são moldadas e transformadas ao longo da história. Esse enfoque histórico permite que eles e elas não apenas conheçam as ideias, mas também entendam as razões e motivações que levaram à sua formulação, contribuindo para uma visão crítica e informada.

O tempo lógico, por outro lado, permite que estudantes analisem a estrutura interna de um sistema filosófico de forma racional e objetiva, sem necessariamente se prender ao contexto em que foi produzido. No ensino, é importante que os discentes compreendam como os conceitos de um sistema filosófico se conectam e como as conclusões se baseiam nas premissas. Por exemplo, ao estudar o imperativo categórico de Kant, a/o docente pode mostrar como o conceito deriva de uma necessidade lógica dentro do sistema ético kantiano. Com o foco no tempo lógico, os alunos são estimulados a analisar criticamente os argumentos apresentados pelos filósofos e a testar sua coerência interna. Isso promove habilidades de pensamento lógico e analítico, fundamentais no ensino de filosofia.

Ao equilibrar tempo histórico e tempo lógico, o pensamento de Goldschmidt proporciona uma visão dialética para o ensino de filosofia. Assim, o/a professor/a pode primeiro contextualizar o pensamento filosófico historicamente, ajudando os educandos a compreender o surgimento de uma ideia, para depois se aprofundar em sua análise lógica. Por exemplo, ao ensinar a filosofia de Nietzsche, o professor pode situar o pensamento do filósofo em relação às crises de valores no século XIX (tempo histórico) e depois examinar como ele estrutura sua crítica à moral ocidental (tempo lógico). Os alunos, então, são desafiados a não apenas memorizar teorias ou identificar influências históricas, mas também a compreender as razões subjacentes para a coesão de um sistema filosófico e sua relevância em contextos diferentes. Isso desenvolve uma capacidade crítica e reflexiva.

#### 4 Tempo lógico e tempo histórico no ensino de filosofias de pensadores decoloniais

Ao considerar os métodos genético e dogmático propostos por Goldschmidt para interpretar sistemas filosóficos, podemos aprofundar ainda mais a aplicação desses métodos ao ensino de filosofia e enfatizar como o equilíbrio entre tempo histórico e tempo lógico pode ajudar os alunos a compreender as filosofias decoloniais de maneira mais completa.

Lélia Gonzalez, filósofa e antropóloga brasileira, desenvolveu suas ideias sobre raça, gênero e cultura num contexto marcado pela ditadura militar, pela luta pelos direitos civis e pelos movimentos feministas e negros no Brasil dos anos 1970 e 1980. A análise histórica de sua obra destaca como o contexto de opressão política e social influenciou suas reflexões sobre a relação entre colonialismo, racismo e o apagamento das culturas afro-brasileiras. Gonzalez resgata a *amefricanidade*<sup>7</sup>, conceito que marca a herança cultural africana e indígena presente nas Américas.

No tempo lógico, seus conceitos se estruturam de forma coesa. Ela argumenta, por exemplo, que o racismo no Brasil opera através de mecanismos que disfarçam a exclusão racial (como o mito da democracia racial). A análise lógica desse sistema de exclusão revela que, para Gonzalez, a negação das raízes africanas e a marginalização da cultura negra constituem pilares centrais para a manutenção das desigualdades. Esse pensamento se conecta de forma clara e coerente a sua defesa da valorização da amefricanidade como caminho de resistência cultural e política.

Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, desenvolveu seu livro *Pedagogia do Oprimido* num contexto de profunda desigualdade social e política no Brasil durante os anos 1960, especialmente sob o regime militar. Ele estava profundamente envolvido com os movimentos de alfabetização popular e educação para os trabalhadores. O tempo histórico aqui é fundamental, pois Freire desenvolveu seu método de alfabetização e suas ideias sobre conscientização em resposta à opressão política e à exclusão de classes marginalizadas. Seu pensamento surge como uma resposta direta às condições históricas de opressão e analfabetismo entre pessoas que provêm de estratos sociais menos favorecidos.

No tempo lógico, Freire apresenta uma estrutura de pensamento em que a educação não é apenas um processo de transmissão de conhecimento, mas uma prática libertadora. Ele argumenta que o diálogo entre educadores e educandos é fundamental para a emancipação, e

---

<sup>7</sup> Esse conceito aparece em várias de suas obras, mas especialmente em seu texto *A categoria político-cultural de amefricanidade*, publicado em 1988, onde ela destaca que essa identidade representa uma resistência à colonização cultural europeia e valoriza as tradições africanas e indígenas como parte central da formação cultural das Américas, em especial no Brasil.

que a conscientização crítica é a chave para a transformação social. As ideias centrais de Freire – diálogo, conscientização, ação-reflexão – se articulam logicamente dentro de um sistema que se opõe à "educação bancária" e promove a emancipação através da participação ativa no processo educacional. O sistema é coeso e autossustentável em termos de suas implicações éticas e pedagógicas.

Bell Hooks, uma importante filósofa feminista negra estadunidense, desenvolveu suas ideias dentro do contexto histórico do movimento pelos direitos civis nos EUA, da segunda onda do feminismo e das lutas contra o racismo estrutural. Seu trabalho é profundamente marcado pelas intersecções entre raça, gênero e classe, em uma época de mudanças sociais significativas e de luta contra as opressões múltiplas sofridas por mulheres negras. A análise histórica de seus escritos mostra como ela dialoga com as demandas da época, tanto em relação ao feminismo branco – que ignorava as questões raciais – quanto às lutas antirracistas – que frequentemente ignoravam as opressões de gênero.

No plano lógico, Hooks estrutura suas ideias em torno da teoria da interseccionalidade, enfatizando que as opressões de raça, gênero e classe estão interligadas e não podem ser entendidas isoladamente. Sua argumentação é clara e coerente ao afirmar que a libertação das mulheres negras só pode acontecer por meio de uma análise simultânea dessas opressões múltiplas.

# POR UMA DIDÁTICA FILOSÓFICA

[...] o professor não pode limitar-se a reproduzir o discurso do especialista, nem igualar-se a ele ou ocupar o seu lugar, mas elaborar uma modalidade de saber que não é produzida pelo pesquisador acadêmico: o saber didático-filosófico, ou seja, aquele que institui mediações capazes de possibilitar que a filosofia seja um saber ensinável (RODRIGO, 2009, p. 68).

## 1 Sobre o ensino em geral

José Carlos Libâneo (2017, p. 24) afirma primordialmente que “a pedagogia é um campo de conhecimento que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade [...]”. Ora, a educação não é um fenômeno neutro ou universal, mas profundamente enraizado nas necessidades, valores e objetivos de cada contexto social. As finalidades da educação podem variar amplamente conforme a cultura, a história e as condições socioeconômicas de uma sociedade. Para além disso “a pedagogia é um campo de conhecimento que investiga [...] os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social” (LIBÂNEO, 2017, p. 24). Vemos a importância das metodologias e estratégias pedagógicas, pois os meios de formação abrangem uma ampla gama de práticas, desde técnicas de ensino e estilos de aprendizagem até o uso de tecnologias e a organização do ambiente educacional. A perspectiva de Libâneo reconhece que a educação não é um fim em si mesma, mas um meio para um fim maior, que é a integração dos indivíduos na sociedade.

Para além disso, a Pedagogia é vista como um campo interdisciplinar que integra conhecimentos da Filosofia, Sociologia, Psicologia e História, a fim de compreender e transformar a prática educativa. Esse caráter interdisciplinar permite uma compreensão ampla e profunda das finalidades e dos meios da educação, bem como dos desafios e possibilidades que emergem no processo educativo. Essa riqueza de perspectivas contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

Em outro momento da sua reflexão, Libâneo (2017, p. 25) define a Didática quando diz: “é o principal ramo de estudos da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino”. Este processo de conversão é fundamental à medida que os objetivos sócio-políticos e pedagógicos são frequentemente amplos e abstratos para os secundaristas, enquanto os objetivos de ensino precisam ser específicos, mensuráveis e alcançáveis no contexto da sala de aula.

Sendo, portanto, uma ramificação do campo de conhecimento que é a Pedagogia, Libâneo também enfatiza como debater sobre didática também diz respeito à interdisciplinaridade, uma vez que ela, assim como a Pedagogia, dialoga com a Filosofia. Esta, por sua vez, juntamente à Didática, questiona os alicerces da prática educativa.

Tal ramo da Pedagogia trata da teoria geral do ensino, algo que deve ser estudado e acrescentado à metodologia específica do componente curricular. O objetivo do debate sobre Didática é compreender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem e como professores

podem criar condições para que esse processo seja efetivo, significativo e inclusivo. A Didática se concentra na análise dos objetivos educacionais, dos conteúdos a serem ensinados, das estratégias de ensino, da avaliação dos resultados e do papel do professor como mediador do conhecimento.

Se se leva em consideração o filosofar no processo de ensino e aprendizagem de filosofia, deve-se perder de vista uma Didática que generaliza dinâmicas, processos e procedimentos presentes nessa prática educativa específica. Assim, entendemos que cada área tem seu campo de investigação e consideramos a Pedagogia e suas ramificações importantes para pensar o ensino em geral, porém reiteramos a nossa vontade de refletir sobre o ensino, especificamente, de filosofia, que não se limite a uma didática geral, mas a uma possibilidade de reflexão de uma didática com características propriamente filosóficas.

Em *Didática* José Carlos Libâneo destaca que o planejamento é uma prática intencional e sistemática do professor, buscando a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, com uma articulação entre o plano de ensino e o plano de aula. Ademais, deparamo-nos, neste mesmo trabalho do autor, com sua visão complexa e multifacetada do trabalho docente. Reflitamos, primeiramente, sobre o que entendemos como *plano de ensino* e *plano de aula*.

O *plano de ensino* refere-se a um planejamento mais amplo, feito para todo um período letivo – como semestre ou ano. Ele organiza os conteúdos, objetivos, métodos e formas de avaliação que serão trabalhados ao longo do curso. Neste plano temos: objetivos gerais do curso/disciplina; conteúdos programáticos a serem ensinados; metodologias de ensino e aprendizagem; critérios e instrumentos de avaliação; cronograma com a distribuição dos conteúdos ao longo do tempo. O plano de ensino, por isso, é uma ferramenta que orienta todo o processo educativo dentro de um curso e garante a coerência entre os conteúdos a serem abordados e os objetivos da disciplina.

O *plano de aula* é uma parte mais detalhada e específica do plano de ensino, elaborada para cada aula ou grupo de aulas. Ele organiza o que será feito em uma aula específica, detalhando: objetivos específicos daquela aula; conteúdos a serem trabalhados no encontro; estratégias de ensino (como exposições orais, debates, atividades práticas); recursos didáticos (como lousa, vídeos, leituras); tempo estimado para cada atividade; formas de avaliação daquela aula ou sequência de aulas. Tal plano é mais dinâmico e adaptável às necessidades dos alunos, enquanto o plano de ensino é o guia geral da disciplina.

Libâneo (2017) enfatiza que o ato de ensinar vai além da mera transmissão de conteúdos em sala de aula e envolve um profundo compromisso com o desenvolvimento dos alunos como cidadãos críticos e ativos na sociedade. Esse pensamento reflete uma abordagem educacional

dialética, onde o ensino não é apenas um processo técnico, mas sim uma atividade social, influenciada por múltiplos fatores, como as condições de vida dos alunos e as exigências sociais. Isto é, o professor, no exercício de sua atividade que deve ser consciente e sistemática, precisa considerar os contextos sociais, econômicos e culturais dos estudantes para tornar o processo de ensino significativo. A aprendizagem deve ser conectada à vida cotidiana, de modo que os alunos possam enxergar utilidade prática e social nos conhecimentos adquiridos. Dessa forma, o ensino ganha um caráter de emancipação, ao oferecer ferramentas para que os estudantes compreendam e intervenham criticamente em seu entorno social.

Libâneo (2017) ressalta que a assimilação de conhecimentos e habilidades não é um objetivo em si, mas sim um instrumento para que os alunos se tornem participantes ativos na sociedade. Esse pensamento está enraizado em uma visão crítica da educação, a qual visa formar cidadãos capazes de refletir sobre a realidade e agir para transformá-la. O foco do processo educativo, assim, deve estar na formação integral do aluno, estimulando não apenas o domínio de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico, a autonomia, a capacidade de resolver problemas e a tomada de decisões conscientes.

Nesta perspectiva, em vez de as/os estudantes serem vistos como receptores passivos de conteúdos, os estudantes são entendidos como sujeitos que constroem conhecimento a partir de suas interações com o mundo e com os outros. O papel do/a professor/a, então, é facilitar esse processo. Essa abordagem valoriza a participação ativa do estudante e a construção de significados a partir de suas vivências.

Libâneo expressa sua concepção de estruturação didática de uma aula, apresenta esquemas e estruturas que condizem com uma reflexão pertinente sobre a prática docente em geral. O trecho que se segue pode ser um resumo valioso das suas considerações:

O trabalho docente, sendo uma atividade intencional e planejada, requer estruturação e organização, a fim de que sejam atingidos os objetivos do ensino. A indicação de etapas do desenvolvimento da aula não significa que todas as aulas devam seguir um esquema rígido. A opção por qual etapa ou passo didático é mais adequado para iniciar a aula ou a conjugação de vários passos numa mesma aula ou conjunto de aulas depende dos objetivos e conteúdos da matéria, das características do grupo de alunos, dos recursos didáticos disponíveis, das informações obtidas na avaliação diagnóstica etc. Por causa disso, ao estudarmos os passos didáticos, é importante assinalar que a estruturação da aula é um processo que implica criatividade e flexibilidade do professor, isto é, a perspicácia de saber o que fazer frente a situações didáticas específicas, cujo rumo nem sempre é previsível (LIBÂNEO, 2017, p. 197).

Vê-se como é importante o planejamento organizado e estruturado das aulas, todavia o autor não descarta a possibilidade de mudança desse planejamento de acordo com o desenvolvimento do conteúdo. O que se deve destacar, e que parece ter a ver com uma didática propriamente filosófica, é a ênfase que Libâneo dá à criatividade e flexibilidade que docentes

devem ter com seus planos de aula. Isto é, uma vez que se considera o filosofar, não se pode priorizar seguir um esquema rígido e deixar de lado a irrupção do novo trazido pelos estudantes no desenvolver da experiência filosófica.

Professores de Filosofia devem estar atentos ao modo como ensinam, considerando sempre a relevância e a eficácia das metodologias empregadas que instiguem a criatividade dos estudantes ao se defrontar com um problema filosófico. Essa reflexão deve incluir uma análise crítica das condições de ensino e dos objetivos educacionais. Assim, tentemos considerar toda a discussão sobre ensino e educação que tivemos até aqui para orientar também da nossa reflexão sobre o ensino, especialmente, de Filosofia.

## 2 Conteúdo e metodologia

Pensemos naqueles tópicos apresentados no tópico 1 deste capítulo os quais devem ser preenchidos quando desenvolvemos planos de ensino e planos de aula. Deixaremos em evidência dois deles neste trabalho, a saber, os *conteúdos* e *metodologias* que, aqui, dizem respeito ao ensino de Filosofia para secundaristas.

A reflexão de Almeida Júnior em *Os Eixos de Organização dos Conteúdos e a Problematização no Ensino de Filosofia* propõe uma abordagem sistemática para o ensino da disciplina, com base na organização dos *conteúdos* filosóficos em três eixos principais: *História da Filosofia*, *Áreas da Filosofia* e *Temas de Filosofia*. Essa estrutura permite uma articulação mais coerente dos conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula. A distinção entre esses eixos é fundamental para uma abordagem precisa e pedagógica do ensino de filosofia, facilitando tanto o *planejamento* docente quanto o processo de aprendizagem dos alunos.

O primeiro eixo destacado é a *História da Filosofia*, a qual abrange o desenvolvimento histórico do pensamento filosófico, desde os períodos antigos até os contemporâneos. Este eixo é essencial porque permite que as/os estudantes compreendam o contexto histórico e cultural em que surgiram as ideias e teorias filosóficas – o que facilita a compreensão de como os conceitos filosóficos se desenvolveram ao longo do tempo. A história da filosofia oferece uma visão cronológica dos filósofos e suas obras, bem como evidencia as influências, rupturas e continuidades no pensamento filosófico. Assim, ao entender a filosofia através de seu percurso histórico, o/a discente consegue situar o diálogo entre os filósofos e entender como as diferentes correntes se relacionam e se contrapõem.

O segundo eixo diz respeito às *Áreas da Filosofia*, que correspondem, por exemplo, a Metafísica, Ética, Epistemologia, Estética, entre outras. Essa organização por áreas permite que a/o estudante se aprofunde em questões específicas de cada campo, sem perder de vista a inter-

relação entre elas. Tal abordagem facilita a sistematização do ensino, uma vez que as questões filosóficas são tratadas a partir de problemas centrais que caracterizam cada campo. Por exemplo, na Ética, a questão principal poderia ser "o que é o bem?", enquanto na Epistemologia, discute-se "o que é o conhecimento?". Assim, ao trabalhar as áreas de forma estruturada, o professor ajuda o aluno a construir um mapa conceitual da filosofia, que organiza as discussões em torno de problemas que são recorrentes e considerados “universais” no pensamento humano.

A organização dos conteúdos filosóficos por *Temas* permite uma abordagem transversal, que conecta diferentes áreas da filosofia e períodos históricos, e ao mesmo tempo proporciona a problematização crítica dos conteúdos. Através da escolha de temas centrais como a verdade, o ser e o conhecimento, o professor pode fornecer uma visão abrangente e dinâmica da filosofia, que estimule o envolvimento crítico dos alunos e os convida a refletir sobre questões que são essenciais à experiência humana.

“Utilizar o termo ‘eixo’ é uma metáfora interessante porque se trata exatamente disso: um deles será o eixo em torno do qual os outros orbitarão, de todo modo, a história, as áreas e os temas de Filosofia estarão presentes independentemente da forma como o professor organize seu plano de ensino” (ALMEIDA JÚNIOR, 2012, p. 29). A flexibilidade dessa estrutura permite que o professor escolha um ponto de partida que faça sentido para o contexto específico de sua turma ou seus objetivos pedagógicos. No entanto, o aspecto central de sua reflexão é que, como vimos no trecho citado, independentemente do eixo escolhido, os outros dois elementos sempre estarão presentes. Essa abordagem oferece uma estrutura dinâmica, que facilita a integração do conteúdo e garante que os alunos tenham uma compreensão ampla da Filosofia, não apenas limitada a um campo específico.

Por exemplo, se o professor escolhe como eixo os Temas de Filosofia, pode propor um conjunto de aulas em torno do “contratualismo”. Ora, ao abordar este tema, **necessariamente**, o professor remeter-se-á ao período histórico do tema, em geral, na modernidade. As áreas em que este tema pode ser inserido são Ética e Filosofia Política, principalmente. Desta forma temos: **Tema:** *contratualismo*; **História da Filosofia:** Filosofia Moderna; **Área:** Ética e Filosofia Política. Note-se que se acrescentarmos o problema gerador do contratualismo *qual é a origem do poder do Estado? O que o torna legítimo?* Esta estrutura de eixos não será alterada. Da mesma forma, se acrescentarmos os conceitos: *estado de natureza, estado civil, pacto social, soberania* a estrutura de eixos estará presente (ALMEIDA JÚNIOR, 2012, p. 29-30).

Esse exemplo evidencia como a escolha de um tema como eixo principal permite ao professor organizar as aulas de forma interdisciplinar, integrando múltiplos aspectos da filosofia sem perder o foco. O aluno, por sua vez, é levado a compreender que o pensamento filosófico não é isolado de seu contexto histórico, nem restrito a uma única área do saber. Pelo contrário, o pensamento filosófico é sempre inter-relacionado, e o estudo de um tema envolve questões éticas, políticas, históricas e conceituais.

Tomemos como eixo a História da Filosofia, por exemplo, período Medieval. Ora, muitas áreas e temas estão presentes neste período, então é necessário sermos mais precisos: como tema, estudar-se-á o *ser* em Tomás de Aquino. Assim, temos: **História da Filosofia**: Filosofia Medieval; **Tema**: o ser; **Área**: Metafísica. Aqui, da mesma forma, se delineararmos melhor o problema gerador, não se alteram os eixos (ALMEIDA JÚNIOR, 2012, p. 30).

Ao adotar essa perspectiva histórica, o/a professor/a garante que os alunos compreendam o movimento dos conceitos filosóficos ao longo do tempo, em vez de vê-los como ideias isoladas. Por exemplo, ao estudar o conceito de "ser" em Tomás de Aquino, as/os estudantes podem perceber como esse conceito dialoga com a tradição aristotélica e como foi posteriormente revisitado na filosofia moderna e contemporânea.

Tomemos como eixo as Áreas da Filosofia. Por exemplo, se o professor escolhe a área Filosofia da Ciência, deve estabelecer a qual período histórico se refere, em geral, filosofia contemporânea; é necessário, ainda, delimitar os temas possíveis desta área, destacamos, então, a *verdade e a ciência*. Desta forma temos: **Área**: Filosofia da Ciência; **História da Filosofia**: Filosofia Contemporânea; **Tema**: verdade e ciência. O problema gerador, uma possível crítica ao neopositivismo do Círculo de Viena ou os conceitos de *falseabilidade* e *verificabilidade* (ALMEIDA JÚNIOR, 2012, p. 30).

Nesta abordagem aprofundamo-nos nas questões filosóficas de uma área específica, ao mesmo tempo em que contextualiza o debate dentro de uma tradição histórica. Nesse caso, os alunos são levados a refletir sobre as bases epistemológicas da ciência e sobre como essas bases são discutidas e criticadas ao longo da história da filosofia.

Almeida Júnior (2012) destaca a *problematização*<sup>8</sup> como uma proposta didática para o ensino de Filosofia. Neste contexto, os três eixos se articulam de forma a promover a problematização: a *História da Filosofia* oferece o pano de fundo histórico para a formulação de problemas, as *Áreas da Filosofia* sistematizam os grandes questionamentos, e os *Temas* conectam essas questões à experiência humana e, por que não, ao mundo contemporâneo.

Os três eixos mencionados são fundamentais para a organização de um plano de ensino de filosofia. A integração desses eixos permite ao professor uma flexibilidade pedagógica, na qual ele pode alternar entre uma abordagem histórica, uma abordagem mais temática ou uma sistematização das áreas da filosofia, dependendo do contexto da turma e dos objetivos de aprendizagem.

Tal reflexão permite que o professor de Filosofia construa um plano de ensino que favoreça tanto o aprofundamento conceitual quanto a conexão com problemas contemporâneos,

---

<sup>8</sup> Esta seria a formulação de questões fundamentais que orientam o estudo filosófico, como "o que torna o poder do Estado legítimo?" no caso do contratualismo, ou "qual é o conceito de verdade na ciência?" no caso da Filosofia da Ciência. Esses problemas geradores são os motores da reflexão filosófica e também dão sentido à organização dos conteúdos.

proporcionando aos alunos uma experiência educativa mais rica e relevante. Ao adotar esses eixos, o ensino de filosofia se torna não apenas uma exposição de ideias, mas um processo de reflexão crítica e de formação de cidadãos conscientes.

Acreditamos que a síntese deste trabalho pode ser definida da seguinte forma: é possível ensinar os conteúdos da filosofia, tendo em vista os eixos estruturais, de forma narrativa ou problematizante. No plano de ensino do professor de filosofia a organização dos conteúdos orienta-se pelos eixos estruturais; a metodologia didática orienta-se, por exemplo, pela perspectiva problematizante ou narrativa, dependendo das opções de cada professor (ALMEIDA JÚNIOR, 2012, p. 37).

A organização dos conteúdos filosóficos pode seguir os eixos estruturais (*História da Filosofia, Áreas da Filosofia e Temas de Filosofia*), enquanto a metodologia didática pode variar entre a abordagem *narrativa* ou *problematizante*. O/a professor/a, ao elaborar seu plano de ensino, pode escolher qual dessas abordagens melhor se adapta ao conteúdo e aos objetivos de aprendizagem. Por exemplo, ao tratar de um tema como o conceito de liberdade em diferentes períodos históricos (da Filosofia Antiga à Contemporânea), a/o docente pode optar por uma abordagem narrativa para apresentar como o conceito de liberdade se desenvolveu ao longo da história. Em seguida, ele pode adotar uma abordagem problematizante, propondo questões como "qual é o limite da liberdade individual em uma sociedade?" para envolver os alunos em um debate crítico.

Essa flexibilidade metodológica traz consigo a possibilidade de que o professor articule o ensino de acordo com as características da turma, isto é, em determinados momentos, do ponto de vista do fator ensino-aprendizagem, cabe apresentar o conteúdo de forma narrativa a fim de fornecer uma base de conhecimento; em outros, pode ser melhor adotar a problematização, para fomentar o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos.

A síntese apresentada pelo filósofo brasileiro, portanto, valoriza a autonomia do professor. Assim, a depender do contexto e dos objetivos pedagógicos, o/a docente pode optar por uma abordagem ou outra, sem perder de vista a importância da organização dos conteúdos de maneira estruturada. O que parece ser fundamental, nesta perspectiva, é que, independentemente da metodologia escolhida, os eixos estruturais estejam presentes como orientadores do processo de ensino de Filosofia.

### **3 Lidia Maria Rodrigo, Alejandro Cerletti e suas reflexões sobre o ensino de Filosofia**

No que se refere à prática docente, as estratégias didáticas pelas quais professoras e professores se guiam no processo de ensinar as filosofias presentes na história e mediar os problemas filosóficos em sala de aula, insistimos que podemos pensar não só em uma didática ampla que cabe a todos os componentes curriculares, mas que contemple, especialmente, o

ensino de filosofia. Por isso, parece ser relevante relembrar o saber didático-filosófico apresentado por Lidia Maria Rodrigo.

A autora o define como uma modalidade de conhecimento distinta da produção acadêmica tradicional. O saber didático-filosófico envolve a articulação entre os conteúdos filosóficos e as metodologias pedagógicas, visando à efetiva comunicação e compreensão dos conceitos filosóficos pelos alunos do ensino médio. Rodrigo (2013, p. 68) afirma que "o professor não pode limitar-se a reproduzir o discurso do especialista, nem igualar-se a ele ou ocupar o seu lugar, mas elaborar uma modalidade de saber que não é produzida pelo pesquisador acadêmico: o saber didático-filosófico".

A filósofa enfatiza que o conhecimento produzido por pesquisadores acadêmicos, embora valioso, não é suficiente por si só para a prática pedagógica. O conhecimento acadêmico é detalhado, especializado e baseado em pesquisas rigorosas; é essencial para o avanço das disciplinas e para informar as práticas pedagógicas, no entanto, ele pode não considerar as nuances e as necessidades específicas do ambiente escolar e dos estudantes secundaristas. O saber docente, por outro lado, se refere ao conhecimento que o professor deve desenvolver para ensinar de maneira eficaz. Isso inclui a habilidade de traduzir conceitos em formas compreensíveis e relevantes para os alunos. O saber docente é prático e contextual, adaptado às particularidades da sala de aula e aos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes.

A filósofa brasileira, portanto, aborda a complexa relação entre o conhecimento produzido pelos especialistas e o saber que o professor deve desenvolver no contexto educacional. Esse saber, descrito como "didático-filosófico", vai além da simples reprodução de conhecimentos acadêmicos e exige uma reflexão e adaptação que considerem a realidade da sala de aula e a singularidade dos estudantes.

Para além da aplicação do saber didático-filosófico, podemos pensar em abordagens de uma didática propriamente filosófica explicitadas por Alejandro Cerletti em *O ensino de filosofia como problema filosófico* para também guiar a reflexão deste trabalho. O saber didático-filosófico de Rodrigo parece ser o primeiro passo para pensar o ensino de filosofia a estudantes de ensino médio que contemple, por fim, o filosofar, a irrupção do novo, a ressignificação de saberes, características próprias da experiência filosófica. Por isso, sigamos às próximas reflexões.

Pois bem, para começar a vislumbrar uma didática da filosofia, deveremos ter presente algumas questões. Em primeiro lugar, considerar que a sala de aula é um âmbito em que é possível formular perguntas filosóficas com a radicalidade que elas implicam, e não um lugar em que o professor somente oferece respostas a perguntas que seus alunos não formularam. De maneira correlata, sustentar que ensinar filosofia exige a construção de um âmbito para o filosofar. O objetivo final de todo professor de

filosofia deverá ser fazer de seus alunos, em alguma medida, filósofos. Em virtude disso, deverá tentar promover neles uma atitude filosófica, já que será ela que, eventualmente, dará lugar ao desejo de filosofar. Nesse marco, os textos filosóficos serão uma ferramenta central para o filosofar, mas não um fim em si mesmo. Compreender um texto é um passo no caminho da filosofia, e não o último (CERLETTI, p. 81).

O professor, nessa concepção, tem um papel facilitador e orientador<sup>9</sup>, em vez de ser uma autoridade que reproduz seus conhecimentos acadêmicos, criando um ambiente que incentiva o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos/das discentes. Isso pode ser feito por meio de técnicas como a maiêutica socrática, isto é, o professor, através de perguntas, auxilia os alunos a explorar concepções que muitas vezes foram sedimentadas no imaginário sem questionamento e desenvolver suas próprias perguntas à medida que eles devem ser encorajados a explorar questões fundamentais e complexas. A sala de aula, portanto, é um ambiente de investigação aberto e crítico, onde todas as colocações podem ser questionadas e debatidas. Os discentes devem ser os agentes ativos na formulação de perguntas, o que promove envolvimento profundo com os temas filosóficos, visto que as perguntas surgem das próprias curiosidades, dúvidas e reflexões deles.

Uma vez que consideramos a experiência filosófica em sala de aula podemos pensar em uma abordagem de ensino dialógico, ou seja, o aprendizado ocorre através do diálogo e da interação. Se se considera que “a filosofia não é uma questão privada, ela se constrói no diálogo” (CERLETTI, 2009, p. 87), o método dialógico é fundamental à medida que, com ele, o conhecimento é construído coletivamente, através da troca de perspectivas e da argumentação.

Se o objetivo final é transformar os alunos, em alguma medida, em filósofos, podemos afirmar que professores devem cultivar nesses alunos as capacidades e disposições que caracterizam o pensamento filosófico: curiosidade intelectual, capacidade crítica, habilidade de argumentação, criatividade e uma atitude de questionamento constante – a atitude filosófica.

A intencionalidade filosófica do perguntar se enraíza na aspiração ao saber, mas seu traço distintivo é aspirar a um saber sem supostos. Por isso, o perguntar filosófico não se conforma com as primeiras respostas que costumeiramente são oferecidas, que, em geral, interrompem o perguntar pelo aparecimento dos primeiros supostos. Mas, como um saber sem supostos é impossível, o questionar do filósofo é permanente (CERLETTI, 2009, p. 24).

Isto posto, devemos cultivar a atitude filosófica que questiona as coisas como estão, busca razões e fundamentos para crenças e ações presentes na sociedade; ela deve ser cultivada e incentivada através de práticas filosóficas como o diálogo socrático para que se alcance o

---

<sup>9</sup> “O esquema sugerido (*problematização compartilhada - tentativa de resolução - nova problematização compartilhada - nova tentativa de resolução - ...*) é formal e aberto, uma vez que não indica o “que/como” ensinar (em um sentido específico) nem como avaliar o acontecido em um curso” (CERLETTI, 2009, p. 84).

desejo de filosofar. Este, é uma motivação intrínseca para o engajamento dos estudantes em atividades filosóficas, como a leitura, a escrita e a discussão de questões as quais fundamentam a realidade. Quando os estudantes desenvolvem esse desejo, eles estão mais propensos a continuar explorando a filosofia por conta própria, além do ambiente escolar.

Cerletti (2009) sugere que os/as filósofos/as atuais não trabalhem isoladamente, mas em constante diálogo com seus predecessores. A história da filosofia, portanto, é uma fonte contínua de perguntas, temas e problemas que foram abordados ao longo do tempo. Ao estudar a história da filosofia, os filósofos professores (achar a parte do livro que Cerletti fala sobre professores filósofos e estudantes potenciais filósofos) se conectam com uma longa tradição de pensamento crítico e reflexivo.

Filósofas e filósofos não sugerem questões completamente novas, mas recriam e reconstróem os problemas filosóficos do passado. Esse processo de recriação é essencialmente histórico, pois envolve a interpretação e reinterpretação de textos, ideias e debates os quais ocorreram anteriormente. Nesta perspectiva, a história da filosofia fornece a matéria-prima que os filósofos utilizam para reconstruir problemas e questões em um novo contexto.

Cerletti reconhece a importância da tradição filosófica. A história da filosofia não é apenas um registro do passado, mas uma tradição viva que os filósofos continuamente reinterpretam. Essa tradição é fundamental para a continuidade das filosofias, fornecendo um ponto de partida para novas investigações e reflexões. Por outro lado, percebemos que o filósofo argentino não se prende exclusivamente a essa tradição uma vez que ele considera o caráter prático da filosofia e a recriação de problemas filosóficos – os quais podem ser desenvolvidos conjuntamente aos estudantes<sup>10</sup>.

#### **4 A oficina de conceitos de Silvio Gallo**

A proposta de Silvio Gallo, em seu texto *A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade*, de uma *oficina de conceitos*, também reflete um movimento importante no ensino de Filosofia e vale ser mencionada aqui como uma proposta de metodologia que leve em consideração o filosofar. Essa abordagem parece estar fundamentada na ideia de que o ensino filosófico deve ir além do ensino narrativo a fim de proporcionar um envolvimento mais ativo dos estudantes com os conceitos filosóficos e suas dinâmicas. Gallo coloca o ensino das filosofias como algo vivo e prático, onde a reflexão filosófica não se limita à teorização, mas se efetiva na prática.

---

<sup>10</sup> “[...] aqueles que ensinam filosofia vivificam os velhos problemas e os reconstróem de modo tal que formem parte do presente de uma aula” (CERLETTI, 2009, p. 32).

A *oficina de conceitos*, nesse sentido, não é um espaço para o estudo de conceitos prontos, mas um local de experimentação e construção ativa. O conceito filosófico deixa de ser uma verdade imutável ou uma ideia pronta, para se tornar algo com o qual os estudantes podem "brincar", transformar, questionar e ampliar. Essa prática possibilita que a filosofia seja ensinada não apenas como história do pensamento, mas como uma ferramenta ativa de reflexão sobre o mundo e sobre nós mesmos.

Podemos falar também sobre a transversalidade, que parece ser outro ponto central na obra de Gallo, a qual está associada ao modo como os conceitos filosóficos podem atravessar diferentes áreas do conhecimento e da experiência humana. Em uma oficina de conceitos, essa transversalidade se torna um espaço para o diálogo entre a filosofia e outras disciplinas, bem como para a aplicação dos conceitos filosóficos em diferentes contextos práticos e cotidianos. Por exemplo, ao trabalhar conceitos como ética, justiça ou liberdade, podemos integrá-los à realidade social e às questões contemporâneas, logo, envolvendo as/os estudantes de maneira mais concreta em problemas filosóficos que afetam diretamente suas vidas.

Outro aspecto importante é que a *oficina de conceitos*, além de lidar com a transversalidade, abre espaço para a criação de novos conceitos. Assim como Deleuze e Guattari afirmam que a filosofia tem como tarefa a criação de conceitos, a oficina proposta por Gallo poderia ser vista como um lugar onde os estudantes não apenas aprendem conceitos clássicos, mas também se engajam na invenção de novos, que possam dar conta das novas realidades que emergem em suas vivências e reflexões. Dessa forma, o processo filosófico se torna *criativo* e inventivo.

Ainda, a oficina de conceitos assume um caráter dialógico, em que o pensamento não se desenvolve de maneira isolada, mas em interação constante com outros pensamentos. Nesse ambiente, o professor se coloca como mediador e facilitador do diálogo, e não como uma autoridade que detém o saber – o que traz horizontalidade na relação educador-educando. Assim, os/as estudantes são convidados a participar ativamente da construção do conhecimento, compartilhar suas perspectivas e aprender a problematizar os conceitos em um movimento coletivo de reflexão. Transformamos, nesse sentido, o espaço da sala de aula em um laboratório de conceitos, onde todos têm a oportunidade de experimentar a filosofia como um modo de pensar e atuar no mundo, e criar um vínculo entre o pensamento filosófico e as práticas sociais cotidianas.

As etapas da *oficina de conceitos* — sensibilização, problematização, investigação e conceituação — delineiam um percurso metodológico que reflete esse compromisso com o caráter prático do ensino de Filosofia. Essas etapas não apenas organizam a prática filosófica,

mas também evidenciam uma abordagem dialógica e participativa, em que o pensamento se forma em interação constante com o mundo e com os outros.

A *sensibilização* é o primeiro momento da oficina e representa uma abertura inicial do sujeito para o objeto de reflexão filosófica. Aqui, trata-se de criar um ambiente em que os participantes se tornem conscientes de um determinado problema ou conceito, seja por meio de situações cotidianas, provocações estéticas ou questões que tocam a experiência concreta dos estudantes. Esta etapa parece corresponder a um despertar da curiosidade, da *admiração* e, por isso, de um “olhar filosófico” o qual permite ver além das obviedades e das rotinas da vida. Buscamos, aqui, reavivar no sujeito estudante a capacidade de inquietação diante das questões que os rodeiam.

A *problematização* é a fase em que a curiosidade gerada pela sensibilização se transforma em uma questão filosófica mais definida. Neste momento, o problema a ser investigado ganha forma e complexidade. É um passo importante, pois a filosofia, diferentemente de outros saberes, com sua natureza aberta, não se contenta com respostas postas e está sempre disposta a aprofundar as perguntas. A problematização, neste sentido, envolve a identificação de tensões, paradoxos ou ambiguidades nos conceitos ou fenômenos apresentados. O pensamento filosófico se diferencia, nesse sentido, pela sua insistência em questionar o que parece dado ou natural, logo, “desenvolvemos [...] a desconfiança em relação às afirmações muito taxativas, às certezas prontas e às opiniões cristalizadas” (GALLO, 2006, p. 28). Nesta etapa, não buscamos necessariamente por soluções, podemos considerá-la como um convite à contínua interrogativa, à disposição para viver no âmbito das perguntas.

Nesse processo, a tradição socrática ganha relevância, na medida em que a *maiêutica* de Sócrates – o ato de “dar à luz” as ideias por meio do diálogo e da pergunta – ilustra a essência dessa etapa. A problematização estimula a/o estudante a, como vimos, desestabilizar verdades aparentes, forçando-o a um processo de auto-reflexão e diálogo com o outro.

A etapa de *investigação* corresponde ao movimento investigativo do pensamento filosófico, em que o problema levantado passa a ser examinado de forma crítica e aprofundada, por exemplo, na história da filosofia. Aqui, o sujeito estudante busca respostas, examina alternativas e explora diferentes perspectivas para abordar o problema. É um momento de exercício ativo da razão, onde o diálogo, a pesquisa e o confronto de diferentes fontes e autores se tornam centrais.

Filosoficamente, a investigação não é apenas uma coleta de informações, mas um processo de deliberação e discernimento crítico. É a etapa em que o pensamento filosófico se manifesta como um exercício de autonomia intelectual, na medida em que o indivíduo vai além

de respostas prontas, fazendo um esforço consciente de confrontar e avaliar os argumentos disponíveis. “Isto é, revisitamos a história interessados por nosso problema, o que faz com que tenhamos uma visão particular da história da filosofia” (GALLO, 2006, p. 28). Aqui, o conhecimento filosófico não é algo estático, mas um movimento que responde às exigências do problema em questão.

A etapa final é a *conceituação*, na qual o pensamento se cristaliza em um conceito ou em uma série de conceitos que sintetizam a reflexão conduzida nas etapas anteriores. Conceituar é dar nome e forma a uma ideia, mas também reconhecer que os conceitos são sempre provisórios, pois o pensamento filosófico permanece aberto à revisão e ao questionamento. A conceituação é um movimento criador. Gilles Deleuze e Félix Guattari, em *O Que É a Filosofia?*, afirmam que "a filosofia [...] é a disciplina que consiste em *criar* conceitos" (2010, p. 11). Nessa etapa, o estudante ou participante da oficina está envolvido em uma atividade essencialmente filosófica: a invenção de novos conceitos, a partir da problematização e da investigação, que lhe permitam compreender melhor o mundo e suas experiências. Entretanto, o conceito não é um fim em si mesmo. Na oficina de conceitos, a conceituação deve sempre estar aberta à revisitação, à crítica e à transformação. O conceito é, então, visto não como uma definição definitiva, mas como um instrumento provisório para navegar por um mundo sempre em movimento e transformação.

## **5 A oficina de conceitos com pensadores decoloniais**

Aplicar as etapas da oficina em uma aula em que os filósofos basilares são, por exemplo, Ailton Krenak e Frantz Fanon pode ser um exercício rico em possibilidades, especialmente ao considerar as questões decoloniais, ecológicas e políticas que perpassam o pensamento de ambos. Essa abordagem permite que os estudantes não apenas conheçam as ideias desses filósofos, mas também se envolvam ativamente no processo de construção e problematização de conceitos centrais para suas filosofias. Podemos, assim, fazer um exercício de pensar como cada uma das etapas – *sensibilização*, *problematização*, *investigação* e *conceituação* – poderiam ser aplicadas na prática em uma aula com esses autores.

A sensibilização pode começar com um estímulo visual ou narrativo que faça os estudantes entrarem em contato com as realidades que tanto Krenak quanto Fanon abordam em suas filosofias. Por exemplo, o professor pode exibir trechos de documentários sobre a devastação ambiental e os modos de vida indígena para aproximar o pensamento de Ailton Krenak. Ou, no caso de Fanon, apresentar relatos visuais e textuais das condições de vida sob

o colonialismo, utilizando obras de arte, trechos de filmes, ou mesmo depoimentos contemporâneos que dialoguem com o legado do colonialismo e do racismo.

Na segunda etapa, os estudantes seriam encorajados a identificar os problemas que emergem a partir dos estímulos iniciais. O/a professor/a poderia propor perguntas instigantes para fomentar essa reflexão. No caso de Krenak, poderia perguntar: “de que maneira a noção de humanidade está ligada à nossa relação com a natureza?” ou “o que significa viver em um planeta que pode não nos querer mais aqui, como sugere Krenak?”. Já com Fanon, questões como “como o colonialismo afeta a identidade e a subjetividade dos colonizados?” ou “de que forma o racismo e a violência colonial moldam as estruturas de poder no mundo contemporâneo?” podem ajudar a problematizar as questões que Fanon explora em suas obras. A problematização, aqui, parece ser essencial para as/os discentes se darem conta dos conflitos que estão por trás das ideias de Krenak e Fanon.

Na fase de investigação, os estudantes seriam convidados a explorar as respostas e possíveis soluções para os problemas levantados. O/a professor/a poderia propor a leitura de trechos de textos como *Ideias para adiar o fim do mundo*, de Ailton Krenak, e *Pele Negra, Máscaras Brancas* ou *Os Condenados da Terra*, de Frantz Fanon. A leitura poderia, também, ser acompanhada de debates em pequenos grupos, nos quais os estudantes investigariam os conceitos apresentados nas obras.

Um aspecto importante aqui seria encorajar os alunos a conectarem as ideias desses autores com suas próprias vivências. Por exemplo, podem ser feitas perguntas que conectam a crítica de Fanon ao colonialismo com experiências de racismo no Brasil contemporâneo, ou o pensamento de Krenak com o colapso ambiental atual e a luta dos povos indígenas pela preservação de seus territórios. Essa investigação pode incluir também a busca por diálogos com outros autores para ampliar o debate, como o professor e antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro, por exemplo – teríamos, assim, interdisciplinaridade. Dessa forma, a investigação filosófica é ampliada por múltiplas perspectivas, causando um debate coletivo e aprofundado.

Na etapa final de conceituação, os estudantes seriam estimulados a formular conceitos a partir das discussões anteriores. O professor pode pedir que elaborem definições provisórias para termos como “colonialismo”, “descolonização”, “desumanização”, “bem-viver”, “comunidade” ou “reparação”, com base nas ideias de Krenak e Fanon. A conceituação poderia ser feita em pequenos grupos, em que cada grupo apresentaria o conceito que construiu e explicaria as razões por trás de suas definições, sempre em diálogo com os textos e com as reflexões das etapas anteriores. A partir disso, o professor poderia abrir o debate para que os

conceitos sejam revisados coletivamente, demonstrando que eles não são verdades fixas, mas construções do pensamento em constante processo de transformação à medida que novas perguntas e desafios emergem. Esse momento de conceituação permite que os estudantes não apenas compreendam os conceitos propostos por Krenak e Fanon, mas também sejam capazes de adaptá-los, ressignificá-los e aplicá-los em seus próprios contextos.

A *oficina de conceitos* proporciona uma experiência de reflexão filosófica que não apenas reproduz o pensamento de Krenak e Fanon, mas o utiliza como ponto de partida para que as/os estudantes possam pensar com esses autores. Logo, uma aprendizagem dialógica e coletiva, em que as ideias desses filósofos são estudadas, vivenciadas e ressignificadas pelos estudantes.

# A PRÁTICA EM PROGRAMAS DA LICENCIATURA

Minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída (FREIRE, 2013, p. 10).

Lidia Maria Rodrigo (2009, p. 9) afirma que: “assumir uma postura política comprometida com um projeto de democratização do acesso ao saber [...] implica criar condições pedagógicas capazes de viabilizar, dentro de limites inevitáveis, uma educação de qualidade para todos”. A democratização do saber envolve mais do que a simples expansão do acesso às instituições de ensino; trata-se de criar condições pedagógicas que tornem a educação significativa, inclusiva e acessível, independentemente das limitações materiais ou sociais.

Apontamos para a necessidade de um ambiente educacional que leve em conta as diferentes realidades dos alunos. Isso remete à ideia de que uma educação de qualidade deve reconhecer a diversidade e adaptar-se às necessidades dos indivíduos, em vez de aplicar um modelo homogêneo que apenas perpetua as desigualdades sociais. A criação de condições adequadas para uma educação democrática requer, portanto, o reconhecimento das barreiras estruturais e a implementação de estratégias que as superem.

Esse compromisso político também sugere uma crítica ao status quo educacional, que muitas vezes reflete as desigualdades sociais existentes, favorecendo certos grupos em detrimento de outros. Uma educação de qualidade para todos deve transcender esses "limites inevitáveis" – que podem ser entendidos como limitações orçamentárias, contextos sociais adversos ou até desafios institucionais – sem deixar de lado o objetivo de garantir a todos a oportunidade de acessar e usufruir do conhecimento.

Além disso, a ideia de democratização do saber tem implicações filosóficas profundas. Pensadores como Paulo Freire, por exemplo, defendem que a educação deve ser libertadora, crítica e permitir que os indivíduos se reconheçam como sujeitos ativos em sua história. Esse processo de emancipação intelectual é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, na qual o acesso ao saber não esteja restrito a uma elite, mas seja um direito de todos.

Rodrigo, ao falar da criação de condições pedagógicas, enfatiza que a democratização do saber não é automática ou simples, mas depende de um esforço contínuo e coletivo. Esse esforço envolve tanto a ação política quanto a transformação das práticas pedagógicas, tornando-as mais justas, inclusivas e eficazes. Assim, sua afirmação pode ser lida como um convite a repensar a estrutura educacional contemporânea, a fim de viabilizar uma educação que verdadeiramente atenda a todos, sem exceções.

## **1 Projeto de orientação ao aluno**

Será relatada a maneira como ocorreu o processo de desenvolvimento de comunicações científicas feitas por alunos e alunas do ensino médio. Para auxiliá-los, foram pensadas

atividades de “orientação ao aluno” aplicadas por estudantes de graduação em Filosofia e Ciências Sociais no decorrer de seu percurso no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – ingressantes no subprojeto Filosofia/Sociologia 2022/2023 – da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Este projeto, portanto, teve como objetivo ajudar estudantes do nível médio da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo (em Uberlândia-MG) a desenvolver comunicações para o VI Encontro de Pesquisa em Filosofia no Ensino Médio proporcionado pela própria Universidade Federal de Uberlândia.

Primeiramente, vale ressaltar que todos os estudantes que se voluntariaram a participar do evento não tinham experiência prévia com comunicações científicas ou com a apresentação dessas comunicações. Isto posto, todo o processo de desenvolvimento dos trabalhos que, posteriormente, passaria por uma avaliação técnica e, com sucesso, seria apresentado, teria que contar com orientação constante.

Sendo assim, dada a disposição e interesse dos discentes do ensino médio em participar do evento, o qual contempla o ingresso deles, foi pensado um projeto a fim de suprir as demandas dos alunos e das alunas segundo seus desafios quanto à execução das comunicações científicas. Olhar para esses desafios vislumbrando a possibilidade de superá-los, que seja em certa medida, parece ser fundamental no momento de pensar como devem ser feitas as orientações, por isso, para que os(as) discentes conseguissem escrever as suas comunicações, foram necessárias algumas estratégias das orientadoras e dos orientadores.

O primeiro desafio consistia em pensar em um tema para o trabalho. A estratégia utilizada para auxiliá-los nessa primeira etapa foi, primordialmente, fazê-los entender que o tema deve partir de algum interesse particular. Assim, rapidamente, alguns se pronunciaram. Para os outros, os quais não conseguiram passar tão rapidamente por esse processo de autoconhecimento, foi disponibilizado o material didático da escola com as áreas e temas presentes em debates filosóficos. A partir deste livro, os alunos e as alunas poderiam escolher algum tópico que os interessassem – a fim de, posteriormente, desenvolver seus respectivos trabalhos para o evento de filosofia. Ademais, os orientadores estavam à disposição caso fossem necessárias algumas conversas para superar esse primeiro passo.

Tivemos a adesão e o desenvolvimento de trabalhos seguindo reflexões, como: livre-arbítrio em Santo Agostinho; uma relação entre a sociedade do cansaço e a sua superação seguindo os ensinamentos de Diógenes; os mitos na sociedade grega antiga; a noção de essência em Avicena; a origem da filosofia na Grécia Antiga; música e filosofia para Platão. Percebemos a pluralidade de temas que vagam durante a Filosofia Antiga, Medieval e Contemporânea.

Nesta primeira etapa, podemos dizer que passamos por um processo de *sensibilização*, assim como propôs Silvio Gallo (2006, p. 27), uma vez que “de nada adiantaria que o professor indicasse um problema aos alunos; é preciso, para que eles possam fazer o movimento do conceito, que o problema seja vivido como um problema para eles”. Nesse sentido, o tema central da comunicação partiu de uma filosofia que os afetou e que instigou a vontade de escrever sobre.

E aqui fizemos o movimento inverso que fizemos com a filosofia de Goldschmidt, isto é, se antes transformamos uma reflexão sobre pesquisa em filosofia em uma reflexão sobre ensino de filosofia, agora passamos pelo movimento de nos apropriar da filosofia de Gallo sobre o ensino de filosofia transformando-o em uma reflexão sobre pesquisa em filosofia, especialmente, no ensino médio.

O segundo desafio diz respeito à falta de habilidade quanto a pesquisa de referências confiáveis. Assim, os graduandos orientadores buscaram referências que fossem inteligíveis para estudantes de nível médio e confiáveis, a fim de que eles e elas pudessem estudá-las e agregá-las ao trabalho. Focamos, neste momento, no entendimento dos conceitos os quais seriam desenvolvidos nas comunicações.

Inicialmente, a busca por referências foi feita pelos graduandos, mas apenas como incentivo para que os próprios escritores buscassem outros materiais que pudessem também agregar ao trabalho, pois os orientadores consideram os discentes como sujeitos de conhecimento dentro do processo de construção da sua comunicação.

Levando em consideração o uso recorrente de celulares e outros aparelhos tecnológicos, foram disponibilizados, também, alguns conteúdos audiovisuais – que não banalizassem o pensamento original do filósofo ou da filósofa. Há a predileção dos estudantes por formatos que não envolvam ter o hábito de leitura, mas não foram descartados trechos de artigos, capítulos de livros e blogs educativos, uma vez que se considera demasiadamente importante o desenvolvimento da habilidade leitura-escrita.

O terceiro e último desafio foi organizar o pensamento, as informações das referências e as palavras que seriam escritas. Os(as) estudantes conseguiam escrever em casa, mesmo que minimamente, mas durante o período reservado, no ambiente escolar, para escrever as comunicações com auxílio de orientação, quase nada vinha à mente. Pareceu haver um desconforto deles quanto à presença do/a orientador/a dentro do ambiente de estudo e escrita, e timidez ao pedir por orientação; ir à escola, o que muitos já não gostavam, unicamente para escrever sem ter afinidade com a escrita também afetava negativamente o desenvolvimento da

comunicação, bem como o fato de que iriam apresentar o que escreveram em um evento majoritariamente universitário.

Para o primeiro problema elencado dentro da terceira dificuldade, a solução parece elementar: convivência. Houve uma diferença considerável quanto à timidez logo no decorrer do primeiro dia. Isto é, eles entraram mais tímidos, mas com algumas conversas, terminaram o dia menos acuados e mais abertos à experiência e à troca de ideias; entenderam que nós, graduandos, também estamos em processo de aprender junto com eles – até por que, era a primeira vez deles desenvolvendo comunicações científicas e a nossa primeira vez orientando tais trabalhos.

Quanto ao segundo e o terceiro problema elencado dentro da terceira dificuldade, a solução parece estar permeada pela questão de tornar a escrita um hábito. Escrever, sequer um parágrafo, parecia ser um trabalho penoso, mas essa dificuldade jamais deveria ser atribuída somente ao estudante.

Para que os(as) estudantes conseguissem, portanto, desenvolver suas respectivas comunicações, cada graduando orientador ficou responsável por auxiliar um discente do ensino médio. Assim, quando estes estavam com dificuldades, os orientadores traziam ideias que pudessem, com consentimento do discente, agregar ao texto em desenvolvimento. Além disso, foram disponibilizados modelos de como se estruturam as comunicações científicas para que junto ao orientador ou orientadora, os/as estudantes poderiam estudá-los e, posteriormente, aquele modelo poderia auxiliá-los de certa forma. Ainda com relação às dificuldades quanto a pensar argumentos que sustentassem as comunicações, particularmente, como orientadora, adotei uma dinâmica de problematização. Assim, no momento em que o/a discente se via perdido, era questionado/a acerca do que estava escrevendo – o que, além de desenvolver neles, mesmo que minimamente, um senso crítico, os ajuda quanto ao desenvolvimento do texto – para que o fluxo da escrita não se perdesse.

Trata-se de transformar o *tema* em *problema*, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções. Podemos, nesta etapa, promover discussões em torno do tema em pauta, propondo situações em que ele possa ser visto por diferentes ângulos e problematizado em seus diversos aspectos. Nesta etapa, estimulamos o sentido críticos e problematizador da filosofia, exercitamos seu caráter de pergunta, de questionamento, de interrogação (GALLO, 2006, p. 27).

Aqui apontamos para a essência da prática filosófica. Ao invés de aceitar conceitos ou ideias como dados, a filosofia desafia o estudante a vê-los de diferentes ângulos, buscando suas contradições, lacunas e possibilidades. Esse processo problematizador é o que dá vida ao pensamento filosófico, afastando-o de uma visão dogmática ou passiva do conhecimento.

Assim, o que está em jogo é a capacidade de estimular o desejo de compreender profundamente, não apenas de repetir o que foi dito.

A filosofia, nesse sentido, promove o desenvolvimento da autonomia crítica, ao fazer com que o/a estudante se sinta provocado/a a pensar por si próprio/a. Em vez de fornecer respostas prontas, a filosofia oferece perguntas, incita o questionamento e abre espaço para a multiplicidade de interpretações. Ao promover discussões em torno de diferentes ângulos, ressaltamos o valor da pluralidade de perspectivas no pensamento filosófico, algo que permite uma compreensão mais rica e complexa dos problemas.

Foi considerado nas orientações o desenvolvimento de técnicas argumentativas, entendimento de conceitos e a preparação para o debate no dia da comunicação, e tudo isso parece ser relevante tanto para o desenvolvimento de um pensamento crítico, quanto para vivência de toda a experiência – talvez única – do evento em si.

O VI Encontro de Pesquisa em Filosofia no Ensino Médio proporcionado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no dia 12 de junho de 2023 foi um sucesso. Os três alunos e as três alunas, que ingressaram nessa jornada de escrever comunicações para um evento majoritariamente universitário, foram avaliados e aprovados pela banca examinadora e todos apresentaram suas respectivas comunicações com muita resiliência. Dito isso, esse projeto, que visou orientar estudantes de nível médio para um evento acadêmico – apesar de ser dificultado por questões estruturais de uma ideologia cuja visão é formar discentes única e exclusivamente para o mercado de trabalho –, gerou bons resultados tanto para os orientadores, quanto para os orientandos.

## **2 Projeto de aulas de filosofia voltadas para o ENEM**

Apresentaremos a maneira como ocorreu o processo de desenvolvimento de algumas aulas de Filosofia com o objetivo geral de amparar e incentivar estudantes do ensino médio da Escola Estadual Felisberto Alves Carrejo – em Uberlândia-MG – que serão futuras e futuros prestadores do Exame Nacional do Ensino Médio. O projeto intitulado pelo grupo “aulão pré-ENEM”, portanto, foi desenvolvido por discentes de graduação em Filosofia e Ciências Sociais no decorrer de seu percurso no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – ingressantes no subprojeto Filosofia/Sociologia 2022/2023 – da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e fomentado pela CAPES.

Este projeto foi uma variação daquilo que seria considerado um “cursinho pré-vestibular comunitário”. Desta forma, tivemos como objetivo geral ajudar os/as estudantes que passariam pela jornada de prestar vestibulares, ofertando “aulões” os quais contemplassem conteúdos de

filosofia e sociologia que poderiam, posteriormente, estar presentes nas provas. Para além do objetivo geral, tivemos um objetivo específico relevante que incentivou a iniciativa de se pensar essas aulas. Notamos a necessidade de desenvolver um projeto voltado ao ENEM uma vez que ocorreu a constatação de que nós estávamos lidando com estudantes de ensino médio, em sua maioria, sem perspectiva de ingressar no ensino superior.

Previamente foram escolhidos os/as autores que seriam a base da exposição segundo uma revisão das provas anteriores. Apresentarei, amiúde, o plano de aula – e seu desdobramento na prática – referente à minha exposição sobre as primeiras meditações do filósofo René Descartes, as quais constam na obra *Meditações sobre Filosofia Primeira*. Ademais, a fim de comparar os processos de desenvolvimento de aulas distintas, serão apresentados mais dois planos de aulas: um deles intitulado *Razão instrumental e teoria crítica: indústria cultural e cultura de massa*, o qual foi desenvolvido e colocado em prática por um colega do grupo que me disponibilizou o acesso a tal, e o outro é um plano de aula também feito por mim para o componente curricular *Estágio Supervisionado 1*, o qual foi apresentado e avaliado por um professor da universidade.

Assim, passaremos por alguns momentos neste processo, isto é, primeiramente discutiremos com mais calma o plano de aula intitulado *As meditações de René Descartes* e a aula em si – uma vez que coube a mim desenvolvê-lo e aplicá-lo. Em um segundo momento, abriremos espaço para o plano de aula desenvolvido por um colega do grupo, o qual, gentilmente, me disponibilizou o acesso. Neste momento, compararemos alguns pontos presentes em cada plano a fim de analisarmos os resultados e suscitarmos discussão. Em um terceiro momento discutiremos sobre um plano de aula, também desenvolvido por mim e intitulado *Vamos queimar Paulo Freire*, o qual, como vimos, não foi inicialmente criado para o projeto, porém vale apresentá-lo a fim de também compará-lo aos planos anteriores, analisarmos os resultados e suscitarmos discussão.

Quanto à metodologia usada para a construção dos planos, houve a consulta de literaturas filosóficas as quais desenvolvessem os conceitos que seriam apresentados durante as aulas. Foi feito, portanto, o levantamento das referências que foram lidas e relidas e, particularmente, optei por fazer um mapa mental que desencadearia, posteriormente, em um plano de aula.

Utilizei a estrutura de quadro de Lidia Maria Rodrigo em *Filosofia em sala: teoria e prática para o ensino médio* para guiar o desenvolvimento dos meus planos de aula, bem como utilizei dessa estrutura para apresentar, aqui, tanto os meus planos quanto o do meu solícito colega, a fim de que alcancemos uma maneira organizada de expô-los.

### Quadro 01 - Primeiro plano de aula.

<b>Título da aula:</b> As meditações de René Descartes			
<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Atividades</b>	<b>Recursos didáticos</b>
- Geral: entender o movimento do pensamento de Descartes até chegar à máxima “penso, logo existo” - Específico: compreender que esse movimento depende do entendimento do método cartesiano que consiste na dúvida hiperbólica	- Contextualização: século XVII; filósofo e matemático; francês da Idade moderna; racionalista - Apresentação e pormenorização do trecho filosófico - O movimento da dúvida hiperbólica até a certeza de existir: argumento do sonho; o questionamento sobre a confiabilidade dos sentidos, da matemática, da existência de Deus e de si mesmo	- Levantamento coletivo de exemplos de “conhecimentos” vindos do senso comum - Questionamento coletivo desses “conhecimentos” - Associação do que está em reflexão durante a aula com a realidade dos estudantes - Duvidar!	- Quadro - Pincel - Livro do filósofo - Trecho do livro do filósofo

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito ao primeiro ponto tratado no *conteúdo*, a saber, a “contextualização”, foram apresentados pontos relacionados diretamente à vida do próprio autor, isto é, Descartes foi filósofo, matemático e cientista francês que viveu no século XVII, durante a Idade Moderna. É considerado um dos principais representantes do racionalismo que, por sua vez, enfatiza a importância da razão na busca pelo conhecimento e na compreensão do mundo. Esses pontos, apresentados aqui brevemente, parecem ser fundamentais para introduzirmos o pensamento do autor, uma vez que eles influenciam diretamente em sua filosofia. Passamos, neste primeiro momento, pelo tempo histórico.

Quanto ao segundo ponto apresentado no *conteúdo* do plano de aula, a saber, a “apresentação e pormenorização do trecho filosófico”, entendemos que após a contextualização do momento histórico do filósofo e de sua corrente filosófica, é possível apresentar o pensamento que fundamenta a proposta da aula, isto é, um trecho importante no qual a aula pode se basear e que seja inteligível para estudantes do ensino médio. Neste momento, mergulhamos diretamente na filosofia do filósofo para não perdermos o contato com a obra, ficamos submersos na interpretação do tempo lógico e iniciamos o processo do ensino dos conceitos por trás do trecho que se segue.

“Faz alguns anos já, dei-me conta de que admitira desde a infância muitas coisas falsas por verdadeiras e de quão duvidoso era o que depois sobre elas construí” (DESCARTES, 2004,

p. 21). Isto posto, entendemos que ele se refere ao processo de reflexão crítica que o levou a adotar a dúvida metódica como um instrumento filosófico fundamental.

O trecho apresentado faz parte do início de sua obra *Meditações sobre a Filosofia Primeira*, na qual Descartes busca estabelecer fundamentos sólidos para o conhecimento. Ao mencionar que desde a infância admitiu muitas coisas falsas como verdadeiras, ele está reconhecendo que ao longo de sua vida absorveu muitas crenças e opiniões sem questioná-las adequadamente.

A partir desse reconhecimento, Descartes passa a duvidar de tudo o que lhe parece incerto ou passível de ser falso. Ele busca eliminar todas as opiniões que não são clara e distintamente percebidas como verdadeiras, utilizando a dúvida como um método para alcançar uma base sólida e indubitável para o conhecimento.

Essa abordagem marca o início da dúvida metódica no pensamento cartesiano, na qual Descartes procura identificar um ponto de partida que não possa ser questionado, a partir do qual ele pode reconstruir seu sistema de crenças e conhecimentos de forma segura e confiável. Essa busca pela certeza absoluta é uma das características centrais da filosofia cartesiana e está intimamente ligada ao racionalismo e à valorização da razão como guia para o conhecimento verdadeiro.

A dúvida hiperbólica citada no terceiro ponto do conteúdo é um conceito central na filosofia de René Descartes, especialmente em *Meditações sobre a Filosofia Primeira*. Entende-se que ele emprega a dúvida de forma extrema e sistemática como um método para alcançar a certeza indubitável.

O filósofo inicia suas meditações questionando todas as crenças e opiniões que ele havia aceitado como verdadeiras ao longo de sua vida. Ele considera a possibilidade de que essas crenças possam ser falsas, ilusórias ou enganosas, mesmo as mais fundamentais.

Uma das primeiras dúvidas que Descartes apresenta é o argumento do sonho. Ele sugere que, durante o sono, é possível ter experiências que parecem tão reais quanto as experiências que os indivíduos têm acordados. Portanto, como é possível ter certeza de que se está acordado e não sonhando?

O filósofo também questiona a confiabilidade dos sentidos. Ele argumenta que os sentidos podem enganar, como ilusões de ótica ou percepções distorcidas, por exemplo. Compreende-se, então, que não se pode confiar plenamente nas informações que se recebe por meio dos sentidos.

Mesmo áreas como a matemática e a lógica não escapam da dúvida de Descartes. Ele considera a possibilidade de que um poderoso gênio maligno possa estar enganando e

manipulando o pensamento dos indivíduos de maneira a fazer com que todos acreditem em falsidades.

René Descartes leva a dúvida até o extremo, questionando tudo até mesmo a validade de sua própria existência e a existência de um mundo externo. Ele busca eliminar todas as opiniões e crenças incertas, buscando um ponto de partida indubitável.

Após conduzir a dúvida hiperbólica, o filósofo chega à comumente conhecida frase "cogito, ergo sum", tendo como uma tradução possível "penso, logo existo". Ele percebe que, mesmo que todas as suas experiências e conhecimentos possam ser ilusórios, a própria dúvida requer um sujeito que duvida, um eu pensante. Portanto, a existência do eu pensante (o cogito) é indubitável, pois o próprio ato de duvidar prova a existência do sujeito que duvida.

A certeza da existência do eu pensante serve como fundamento para Descartes reconstruir seu sistema de conhecimento, agora com uma base sólida e indubitável. A partir desse ponto, ele busca estabelecer a existência de Deus e a validade das faculdades humanas, como a razão e a percepção, construindo assim sua filosofia racionalista.

Para além da aula expositiva que contou com todos os tópicos apresentados até o momento, optei por uma apresentação dialógica do tema, contando com a horizontalidade entre quem apresenta e quem assiste. Para isso, houve exemplos e discussões que permeiam a concretude, pois "a problematização da experiência vivida [...] acabará por revelar os limites e a insuficiência do senso comum e estabelecer a necessidade de uma reflexão mais aprofundada" (p. 46). As atividades apontadas no *Quadro 1* são dinâmicas pensadas e adotadas para que houvesse a associação do que está em reflexão durante a aula com a realidade dos/das estudantes.

Por isso, foi feito um levantamento coletivo de exemplos de "conhecimentos" vindos do senso comum, mas que não se aplicam aos fatos, como a suposta letalidade da mistura manga e leite. Quando foi falado, por exemplo, da questionabilidade dos sentidos, foram lembradas algumas figuras com ilusão de ótica criadas por inteligências artificiais e compartilhadas nas redes sociais, como imagens que parecem se mexer ou que parecem mudar de cor. Assim, temos "*problematização compartilhada - tentativa de resolução - nova problematização compartilhada - nova tentativa de resolução - ...*" (CERLETTI, 2009, p. 84). Isto é, apresentamos um suposto "conhecimento" vindo do senso comum, buscamos os motivos dele ser, na verdade, falso e, assim, repetimos o processo.

Para que fosse possível associar a filosofia de Descartes ao cotidiano fora das redes sociais, foi dado o exemplo do sol. Digo, o sol, quando visto da Terra por olhos humanos, pode ser descrito como um pequeno círculo redondo, mas a ciência mostra que, verdadeiramente, ele

possui dimensões que não são possíveis conceber se vistas da Terra por olhos humanos. Mais uma vez os sentidos podem enganar.

Com o levantamento desses “conhecimentos” dubitáveis, foi possível prosseguir para o segundo e terceiro passo: o questionamento coletivo até a dúvida de todos os conhecimentos existentes. Isto é, a partir do método de Descartes, todas e todos puderem ter algo que parecesse com a experiência filosófica cartesiana e o desenvolvimento do senso crítico.

Como o plano de aula apresentado diz respeito a uma aula somente de um projeto que consiste em várias aulas, as quais abordam outros temas<sup>11</sup> e seriam dadas anteriormente ao ENEM, vale a comparação com outro plano de aula também desenvolvidos durante o projeto.

**Quadro 02 - Segundo plano de aula adaptado em formato de quadro para que facilite a visualização e comparação.**

<b>Título da aula:</b> Razão instrumental e teoria crítica: indústria cultural e cultura de massa			
<b>Justificativa</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Programa</b>	<b>Recursos didáticos</b>
O contínuo fluxo de mercadorias e, em especial, de informações faz com que nossas escolhas não passem pelo crivo da razão crítica, não percebemos que somos parte de uma cultura de massas e tampouco reféns da indústria cultural.	Introduzir os estudantes em questões teóricas sobre o impacto da cultura de massas e da indústria cultural em nossas vidas. Esclarecer os conceitos de razão cognitiva, razão instrumental, indústria cultural e cultura de massas. Mostrar o impacto desses conceitos quando foram criados e seus desdobramentos atualmente.	- Razão crítica versus razão instrumental - Teoria crítica: indústria cultural e cultura de massa - Elitismo versus massificação - Consumismo e alienação	- Quadro / lousa - Encenação - Leitura de fragmento de texto - Slides /Retroprojektor - Material didático

*Fonte: Elaboração própria.*

Notadamente existem diferenças entre o primeiro e o segundo plano de aula aqui expostos. No que diz respeito aos componentes dos planos, neste segundo há a inserção da justificativa da aula, ou seja, do porquê de se ter uma aula com essa temática. Uma vez que se preze por estimular, juntamente com a filosofia, senso crítico no público ao qual a aula foi dedicada, parece ser justa a justificativa expressa no plano. Os componentes *objetivos*, *recursos didáticos* e *título da aula* permanecem nos dois planos, ao passo que neste é acrescentado o

<sup>11</sup> As aulas de Filosofia da escola estavam, historicamente, situadas na Idade Antiga, por isso, partimos de autores presentes na Idade Média e seguimos até a contemporaneidade. Assim, passamos por Agostinho de Hipona, Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, David Hume, René Descartes, Simone de Beauvoir. Também partimos de temas, como feminismo; mecanismos de poder e controle social; contratualismo; empirismo; racionalismo; indústria cultural, cultura de massa e consumismo. Passamos por áreas da filosofia, como epistemologia, metafísica e filosofia política.

componente *programa* o qual parece se assimilar com o *conteúdo* expresso no primeiro – uma que vez que nos dois planos se tem os tópicos que serão desenvolvidos durante a exposição.

Para esta aula, além do método expositivo, contando com a apresentação do tema e do ensino dos conceitos filosóficos, optou-se, assim como na primeira aula aqui exposta, pelo método dialógico, estimulando discussões, pois “sabemos que os conceitos só são criados para enfrentar problemas; e que só enfrentamos os problemas que efetivamente vivemos” (GALLO, 2006, p. 27).

Apesar de não estar presente o componente *atividades* neste segundo plano, vale dizer que para que também houvesse a associação do que está em reflexão durante a aula com a realidade dos estudantes, houve o levantamento coletivo de exemplos, os quais traduzem o que foi ensinado sobre os conceitos de cultura, cultura de massa e indústria cultural, para materialidade dos secundaristas.

### Quadro 03 - Terceiro plano de aula.

Título da aula: Vamos queimar Paulo Freire			
Objetivos	Conteúdo	Atividades	Recursos didáticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Geral: a partir da filosofia de Paulo Freire, desconstruir os ataques midiáticos dos últimos anos voltados ao educador</li> <li>- Específico: entender o inacabamento do ser humano e como esse entendimento é o ponto de partida para repensarmos a educação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Impressão com notícias de jornais eletrônicos os quais noticiam as barbaridades ditas por políticos para desacreditar Paulo Freire</li> <li>- Apresentação sobre biografia e relevância do autor</li> <li>- Reflexão sobre o conceito de inacabamento em Pedagogia da autonomia</li> <li>- A importância de pensar o inacabamento para repensar a educação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento coletivo de palavras ruins as quais são associadas ao autor para depois desconstruí-las</li> <li>- Leitura e discussão de notícias que atacam a filosofia de Freire</li> <li>- Associação do que está em reflexão durante a aula com a realidade dos estudantes</li> <li>- Desconstrução daquelas palavras levantadas ao início da aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro</li> <li>- Pincel</li> <li>- Livro do filósofo</li> <li>- Jornal eletrônico</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria.

Este terceiro plano de aula<sup>12</sup> conta com os mesmos componentes do primeiro apresentado neste trabalho, contudo, foi uma aula articulada com a finalidade de desconstruirmos as *fake news* frequentemente associadas ao filósofo brasileiro. Para isso, lemos

<sup>12</sup> Desenvolvido durante a disciplina Estágio Supervisionado. Posteriormente, este plano foi utilizado para uma aula gravada e compartilhada on-line para o mesmo projeto, por isso, como não foi uma aula presencial, contando com a participação direta dos estudantes, houveram algumas alterações que dependiam da troca professor-aluno.

notícias de jornais eletrônicos nas quais constavam falas cruéis e mentirosas – mas que permeiam o imaginário comum e que devem ser combatidas – para, posteriormente, entendermos a relevância do autor para a educação brasileira, especialmente para a alfabetização de adultos.

No que diz respeito ao segundo tópico presente no *conteúdo*, a saber, a “apresentação sobre biografia e relevância do autor”, foram apresentadas curiosidades relacionadas diretamente à vida do filósofo. Para isso, foram usados fatos trazidos pelo *Memorial virtual Paulo Freire* onde temos a linha do tempo completa do autor, desde o nascimento até sua morte. Por isso, usamos dados como o ano e a região do país em que nasceu; suas condições financeiras duramente afetadas pelo contexto histórico; sua formação e suas influências filosóficas. A ideia seria não apenas apresentar fatos cronológicos, mas conectar sua trajetória pessoal e intelectual à construção de sua pedagogia crítica, e enfatizar como isso se relaciona com os desafios educacionais contemporâneos.

No que diz respeito ao terceiro tópico tratado no conteúdo, desenvolvemos o conceito de "inacabamento" que é central na filosofia de Paulo Freire, particularmente em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, e reflete sua filosofia sobre a natureza humana e seu potencial de transformação. Para Freire, o ser humano é, por definição, um ser inacabado, incompleto, sempre em processo de vir a ser. Esse inacabamento não é uma falha ou um defeito, mas uma característica fundamental que abre espaço para o crescimento, a aprendizagem contínua e a transformação.

Diferentemente de outras espécies que vivem em um mundo de instintos e comportamentos predeterminados, o ser humano tem a capacidade de refletir criticamente sobre si mesmo e sobre o mundo, de maneira a não se conformar com a realidade como ela se apresenta. O inacabamento, portanto, está associado à nossa capacidade de pensar, de questionar e de transformar o mundo ao nosso redor.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire conecta o inacabamento à ideia de educação como prática da liberdade. Se os seres humanos são inacabados, isso significa que a educação não é um processo que termina, mas algo contínuo e dinâmico, que se estende por toda a vida. Freire critica a “educação bancária”, aquela que vê o estudante como um recipiente vazio a ser preenchido com conhecimentos, uma vez que essa visão nega o caráter dinâmico e inacabado da condição humana. Em vez disso, propõe uma educação dialógica, que reconhece tanto o educador quanto o educando como seres que ensinam e aprendem mutuamente, em um processo de constante transformação. Ao perceber-se inacabado, o ser humano reconhece sua capacidade de mudar e de mudar o mundo.

Reconhecer-se como inacabado implica reconhecer que nunca se detém o conhecimento total ou absoluto, que o saber é sempre um processo em construção, em que cada nova descoberta ou aprendizado abre novas perguntas. Esse reconhecimento é fundamental para o desenvolvimento de uma postura ética e política de abertura ao outro, ao diálogo e ao respeito pelas diferentes perspectivas e experiências de vida.

No que diz respeito ao quarto tópico presente no *conteúdo*, passamos pelo processo de entender que o conceito de "inacabamento" em Paulo Freire é fundamental, portanto, para repensar a educação, porque ele transforma a maneira como vemos o processo educativo e a relação entre educadores e educandos. Esse conceito, como vimos, enfatiza a natureza humana como um projeto em constante construção, onde a educação não é apenas o acúmulo de conhecimentos prontos, mas um processo contínuo de crescimento, reflexão e transformação.

Ao considerar o ser humano como inacabado, Freire sugere que os indivíduos têm a capacidade de se reinventar e de construir novas compreensões sobre o mundo. O aprendizado, por isso mesmo, não deve ser um processo passivo, mas ativo, no qual o educando é sujeito de sua própria educação e, consciente de seu inacabamento, se entende como sujeito transformador da história.

Isso favorece uma pedagogia dialógica e participativa, na qual o questionamento e a crítica se tornam fundamentais para o desenvolvimento. Educar é, portanto, formar seres capazes de pensar criticamente sobre o mundo, e não apenas de reproduzir informações. A educação, sob essa ótica, não é um instrumento de domesticação ou conformidade, mas de emancipação. O inacabamento nos lembra que temos sempre a possibilidade de mudar e de transformar nossa realidade e a de outros.

Freire destaca que, ao reconhecermos nossa natureza inconclusa, abrimos espaço para a conscientização de que não sabemos tudo e que estamos sempre aprendendo. Isso cria um ambiente educativo baseado no diálogo, onde professores e estudantes aprendem juntos e trocam saberes de forma horizontal. Essa postura de abertura ao novo e à pluralidade de conhecimentos é essencial em uma sociedade cada vez mais diversa e em constante mudança, onde as soluções para os problemas educacionais precisam ser adaptáveis e inclusivas.

Freire também vê o inacabamento como uma forma de resistência ao conformismo. Ao reconhecer que o ser humano está em constante transformação, o processo educativo pode combater a alienação e a passividade, promovendo uma postura crítica e ativa em relação às condições sociais e políticas.

Por se tratar de Freire, esta aula não poderia deixar de ter a ver com a concretude, com a horizontalidade entre todos e todas presentes na sala. Por isso, fizemos o que consta no tópico

*atividades*, a saber, o levantamento coletivo de palavras ruins, as quais são associadas frequentemente ao autor, acompanhado de leituras e discussões de notícias articuladas para atacar Freire e sua filosofia. Essas duas atividades se complementam à medida que, mesmo que não venha nada à mente naquele primeiro momento do levantamento de palavras, estas virão após a leitura e discussão das notícias previamente coletadas. Posteriormente, de acordo com a exposição do pensamento de Freire e o ensino do conceito de inacabamento, entendemos que, por se tratar de um autor o qual não esconde seu posicionamento de formar estudantes críticos, compreendemos sua relevância e o porquê de criarem mentiras em seu nome.

No que diz respeito a uma aula de filosofia, a dedicação à explicação do conceito e o foco nessa explicação é valiosa. Por isso, em todos os três planos<sup>13</sup> é possível notar a ênfase em conceitos essenciais para o entendimento do pensamento do filósofo em questão. Isto é, no primeiro plano tem-se a dúvida hiperbólica que é o método o qual é criado por Descartes para que ele consiga se afirmar como ser que pensa e, por isso, ser que existe. No segundo plano, tem-se uma variedade de conceitos os quais poderiam aqui serem citados, como: razão, crítica, razão instrumental, indústria cultural, cultura de massa, entre outros. Todos estes são conceitos fundamentais para o entendimento da teoria crítica, presente no pensamento de Max Horkheimer e Theodor W. Adorno. No terceiro plano, é enfatizada a importância do entendimento do conceito de inacabamento presente na filosofia de Paulo Freire para que seja possível repensar a educação.

Sempre foi considerado nas atividades e projetos desenvolvidos por nosso grupo do PIBID da UFU do subprojeto Filosofia/Sociologia 2022/2023 atuantes na E. E. Felisberto Alves Carrejo, o desenvolvimento de algo que mais tarde se poderia chamar de senso crítico. Contudo, uma vez que estávamos lidando com ensino médio, pareceu adequado desenvolver atividades e projetos que também tivessem a ver com vestibulares os quais, mais tarde, eles e elas iriam se dedicar.

Foi feita a análise da adesão das/dos estudantes e constatamos, portanto, o que era uma suspeita: discentes sem perspectiva de conseguir acessar o ensino superior. Percebemos que aqueles estudantes, os quais tentavam se dedicar aos estudos e se manter presentes nos encontros que ocorriam as aulas, indicavam uma pequena porcentagem em relação a tantos outros que não iam e não conseguiam se visualizar em uma universidade pública.

---

<sup>13</sup> Vale ressaltar que as referências usadas para a construção dos três planos constam nas referências deste trabalho.

Por fim, segue o texto, sem edições, de uma estudante que, calorosamente, fez um relato sobre a exposição referente às meditações cartesianas: “o aulão de hoje foi simplesmente incrível, a filosofia do Descartes me cativou muito pois eram questões que eu já havia pensado antes, como por exemplo, o ato da dúvida de questionar tudo aquilo ao nosso redor incluindo seu próprio ser, a explicação da professora/pibidiana foi super clara e ela soube contextualizar as coisas de uma forma que deu pra entendermos o porque a filosofia do Descartes ser da forma que é, confesso que no final fiquei refletindo sobre muitas questões e com certeza irei pesquisar mais sobre Descartes. Além de que após o aulão tivemos um momento mais recreativo com um breve jogo sobre as questões que foram citadas no aulão o que eu achei muito bom para o conteúdo entrar com mais facilidade em nossa cabeça”.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para seguir-me, o fundamental é não seguir-me  
(FAUNDEZ; FREIRE, 1998, p. 21).

A formação docente – e aqui, em especial, a formação docente em Filosofia – voltada para o ensino médio parece desempenhar um papel fundamental na construção de uma educação de qualidade e na preparação de jovens para os desafios da vida acadêmica e profissional. Nesse sentido, programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) têm se destacado como experiências relevantes para nossa qualificação, de futuros professores.

O programa contribui para a valorização da carreira docente, ao demonstrar, na prática, o impacto positivo que professores bem preparados podem ter na vida dos/as alunos/as. Por meio do PIBID, nós licenciandos desenvolvemos saberes fundamentais, como a capacidade de refletir sobre nossa prática pedagógica, de inovar no uso de recursos didáticos e de atuar como mediadores do conhecimento.

Ao fortalecer a conexão entre universidade e escola, o PIBID também ajuda a criar uma cultura de colaboração, isto é, o conhecimento acadêmico e a experiência prática se complementam. Dessa forma, programas como esse não apenas podem formar melhores professores, mas também contribuem para o aprimoramento das próprias escolas e, por fim, para a melhoria dos indicadores educacionais do país.

Podemos pensar ainda, como tentei indicar ao longo do trabalho, na valorização e utilização efetivas das contribuições de pensadoras e pensadores brasileiros no ensino de filosofia no ensino médio, uma vez que este parece ser um passo fundamental para construir uma educação que seja ao mesmo tempo crítica, contextualizada e transformadora. Essa prática não apenas reforça a relevância do pensamento brasileiro, mas também conecta os estudantes às questões e realidades que permeiam sua própria cultura e sociedade.

No contexto do ensino médio, incluir autores brasileiros na prática docente tem o potencial de aumentar a identificação dos alunos com os conteúdos abordados. Estudar filosofia a partir de textos que discutem problemas locais, narrativas históricas nacionais e experiências sociais próximas pode tornar a disciplina mais acessível e significativa para os jovens, e fomentar seu interesse e engajamento.

Além disso, valorizar as produções filosóficas brasileiras é uma forma de resistir à hegemonia cultural que frequentemente invisibiliza o saber produzido fora dos supostos grandes centros de poder intelectual. Essa atitude não implica abandonar tradições clássicas, mas equilibrar o currículo e reconhecer que o pensamento filosófico é plural e que o Brasil tem uma rica tradição a ser explorada e discutida.

Ensinar filosofia tendo como uma das bases pensadores e pensadoras brasileiras é uma forma de convidar os estudantes a refletir criticamente sobre sua própria realidade e incentivá-los a serem agentes de transformação. É também um ato de valorização da nossa cultura, de

fortalecimento da nossa identidade e de reconhecimento do papel do Brasil no cenário global do pensamento filosófico.

Neste trabalho, portanto, investigamos como o ensino de Filosofia não está reduzido a um conjunto de técnicas bem definidas. A partir dos estudos e análises desenvolvidos, foi possível observar que o ato de perguntar-se se torna constante quando refletimos filosoficamente sobre o ensino de Filosofia. Os resultados apresentados nos dois projetos aqui expostos indicam que enfrentamos desafios para colocar em prática o ensino de um componente curricular que visa o desenvolvimento da argumentação, do debate, da leitura crítica, do entendimento de conceitos filosóficos, da criatividade, etc. Vale destacar que mesmo que existam desafios, incentivamos que a vontade de estudar e pensar novas possibilidades para o ensino de Filosofia não se esgote, e que estudos futuros possam ampliar o que consideramos hoje como adequado para aplicarmos em sala de aula.

Em suma, esta pesquisa contribui para a compreensão de que a filosofia é aberta e isso influencia diretamente no seu ensino. Por isso, não houve, aqui, uma tentativa de determinar maneiras corretas de pensar o ensino de conceitos filosóficos e o filosofar para secundaristas. Esperamos que nossos achados possam servir como incentivo para futuros estudos na área, para reflexões que possam repensar tanto o ensino de conceitos filosóficos, quanto práticas docentes as quais incentivem o filosofar no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, J. B. de. Fundamento teórico-metodológico do ensino de Filosofia. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n.1, p.39-50, Jan.-Jun., 2011. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2011.v12n1.1536>
- \_\_\_\_\_. Os eixos de organização dos conteúdos e a problematização no ensino de filosofia. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 24 – 39, jan./jun. 2012.
- BNCC. **Site da BNCC**, 2023. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 03 dez. 2023.
- CERLETTI, A. Enseñanza filosófica: notas para la construcción de um campo problemático. Dossiê Ensino de Filosofia. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 43-54, jul./dez. 2008. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v22n44a2008-1966>
- \_\_\_\_\_. **O ensino da Filosofia** como problema filosófico. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Ensino da Filosofia).
- COELHO, T. **O que é Indústria Cultural**. 2. ed. São Paulo: Editora Livraria Brasiliense, 1993.
- COTRIM, G. **Fundamentos de filosofia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.
- DESCARTES, R. **Meditações sobre Filosofia Primeira**. Tradução de Fausto Castilho. Ed. bilíngue em latim e português. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.
- FANON, F. **Os condenados da terra**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- \_\_\_\_\_. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- FAUNDEZ, A; FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança** [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **ETHICA**. Rio de Janeiro, v.13, n.1, p.17-35, 2006.
- GOLDSCHMIDT, V. **A religião de Platão**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.
- GONZALEZ, L. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. In: Tempo Brasileiro, 92/93, 1988.
- GOVERNO DE MINAS GERAIS. **Plano de curso** ensino médio 2023. Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ACfeqEG-jdO1GdWHLRYW2wYhB7sEcuTi/view>. Acesso em: 03 dez. 2023.
- HOOKS, B. **E eu não sou uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. 9.ed. São Paulo: Rosa dos Tempos, 2019.
- \_\_\_\_\_. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. Tradução Carlos Henrique Pissardo. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

MATOS, O. **Filosofia a polifonia da razão**: filosofia e educação. São Paulo: Scipione, 1997.

MURCHO, D. A natureza da Filosofia e seu ensino. Dossiê Ensino de Filosofia. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 79-100, jul./dez. 2008. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v22n44a2008-1968>

RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção formação de professores).