

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**ISMAEL BRAZ DE SOUSA SILVA**

**FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO:**  
**Da historicidade dos conteúdos a uma filosofia de vida vivida pelo indivíduo.**

**UBERLÂNDIA**  
**2025**

**ISMAEL BRAZ DE SOUSA SILVA**

**FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO:**

**Da historicidade dos conteúdos a uma filosofia de vida vivida pelo indivíduo.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho

**UBERLÂNDIA**

**2025**

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

S586 2025	<p>Silva, Ismael Braz de Sousa, 1980- Filosofia no Ensino Médio Brasileiro [recurso eletrônico] : Da historicidade dos conteúdos a uma filosofia de vida, vivida pelo indivíduo / Ismael Braz de Sousa Silva. - 2025.</p> <p>Orientador: Carlos Henrique de Carvalho. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.722">http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.722</a> Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação. I. Carvalho, Carlos Henrique de, 1961-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDU: 37</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

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



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 24/2025/939, PPGED				
Data:	Vinte e nove de julho de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	08:30	Hora de encerramento:	10:30
Matrícula do Discente:	12312EDU011				
Nome do Discente:	ISMAEL BRAZ DE SOUSA SILVA				
Título do Trabalho:	"Filosofia no Ensino Médio Brasileiro: historicidade dos conteúdos e uma filosofia de vida, vivida pelo indivíduo"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"TRAJETÓRIAS IMPERFEITAS E INSPIRAÇÕES (IN)ACABADAS NA RELAÇÃO ESTADO E IGREJA CATÓLICA NO ESPAÇO LUSOBRASILEIRO: O LAICO E O RELIGIOSO NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO (1890- 1960)"				

Reuniu-se, através da Plataforma Microsoft Teams, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Gustavo Araújo Batista - UNIUBE; Márcio Danelon - UFU e Carlos Henrique de Carvalho - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Carlos Henrique de Carvalho, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Carlos Henrique de Carvalho, Presidente**, em 29/07/2025, às 10:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Marcio Danelon, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/08/2025, às 10:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Gustavo Araújo Batista, Usuário Externo**, em 06/08/2025, às 09:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6513939** e o código CRC **249E97C1**.

---

**ISMAEL BRAZ DE SOUSA SILVA**

**FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO:**

**Da historicidade dos conteúdos a uma filosofia de vida vivida pelo indivíduo.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: História e Historiografia da Educação.

Uberlândia/MG, 29/07/2025

Banca Examinadora:

---

Dr. Carlos Henrique de Carvalho – Professor Titular (UFU)

---

Dr. Márcio Danelon – Professor Titular (UFU)

---

Dr. Gustavo Araújo – Professor (UNIUBE)

Dedico este trabalho aos meus familiares  
pelo estímulo, carinho e compreensão.

## AGRADECIMENTOS

Quero expressar minha sincera gratidão a todos que contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Primeiramente agradeço aos meus orientadores. À Professora Dr<sup>a</sup>. **Romana Isabel Brázio Valente Pinho**, uma mulher extraordinária que, com maestria, dignidade, cordialidade e respeitabilidade orientou esse trabalho. Sua orientação foi dedicada, seu apoio constante e suas sugestões valiosas ao longo deste processo. Sua expertise e incentivo foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. A professora Romana, que tão nova partiu desta vida, nos legou um exemplo de vida mais significativo que qualquer abraço de conforto. Ela nos deixa, mas fica o seu legado como professora, orientadora, filósofa, editora e pesquisadora. Desse modo, que seu exemplo conforte nossos corações e nos ajude a enfrentar este momento difícil.

Agradeço também ao professor Dr. Carlos Henrique de Carvalho que, com maestria e lucidez ímpar em suas aulas, nos conduziu com alma gentil e elegante, característica de um grande homem. Suas orientações, desde o primeiro semestre, nos iluminou à luz cartesiana de uma organização na metodologia da pesquisa e contribuíram significativamente para minha formação acadêmica e na elaboração deste trabalho.

Aos meus amigos e familiares, meu profundo agradecimento pelo suporte emocional, compreensão e encorajamento ao longo dessa jornada. Suas palavras de incentivo foram essenciais para manter-me motivado(a) e focado(a) durante os desafios enfrentados.

Por fim, expresso minha gratidão a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram com este trabalho, direta ou indiretamente.



## RESUMO

Neste trabalho intenciona-se abordar o ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro, que tem uma trajetória marcada por períodos de inserção e exclusão do currículo escolar, refletindo contextos históricos e políticos específicos. Desde a chegada dos primeiros jesuítas no período colonial até a contemporaneidade, a Filosofia desempenhou papéis distintos na educação brasileira, especialmente no que tange à formação crítica e cidadã dos estudantes. Tem por objetivo investigar a trajetória da Filosofia no Brasil e suas contribuições para o ensino voltado à formação integral e cidadã dos estudantes.

Este estudo foi realizado a partir de um relato de experiência de um professor de Filosofia à luz do trabalho na ótica do filósofo luso-brasileiro Agostinho da Silva, especialmente em suas reflexões presentes nas Sete Cartas a um Jovem Filósofo.

Os resultados mostram que em atividades aplicadas aos alunos de uma escola pública, estes refletiram sobre as Cartas de Agostinho, problematizando o mundo de voga, bem como suas necessidades frente às suas realidades distintas uns dos outros enquanto indivíduos, bem como suas semelhanças, e até mesmo igualdade, quando refletiram sobre alguns direitos. À luz do Método Epistolar, os discentes produziram suas cartas, dialogando uns com os outros e essas escritas foram feitas de um modo muito próprio, com o uso de tecnologias disponíveis.

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia; Filosofia como modo de vida; Agostinho da Silva; Método Epistolar.

## ABSTRACT

In this study the intention is to address the teaching of Philosophy in Brazilian high schools, which has a trajectory with periods of inclusion and exclusion from the school curriculum, reflecting specific historical and political contexts. From the arrival of the first Jesuits during the colonial period to the present day, Philosophy has played distinct roles in Brazilian education, especially concerning the critical and civic formation of students.

The objective is to investigate the trajectory of Philosophy in Brazil and its contributions to education aimed at the holistic and civic development of students.

This study was conducted through a teacher's experimental report, which analyzed and was based on the Luso-Brazilian philosopher Agostinho da Silva's work, especially his reflections present in the *Seven Letters to a Young Philosopher*.

The results show that in activities applied to students from a public school, the students reflected on Agostinho's Letters, problematizing the contemporary world as well as their needs in the light of their distinct realities as individuals, and their similarities, or even equality, when reflecting about certain rights. Using the Epistolary Method, the students wrote their own letters, engaging in dialogue with one another. These writings were crafted in a very personal manner, especially concerning the use of available technologies.

**Keywords:** Philosophy Teaching; Philosophy as a way of life; Agostinho da Silva; Epistolary Method.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Desenvolvimento dos alunos no Método Epistolar ..... **Erro! Indicador não definido.**

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro 1: Planejamento dos conteúdos conforme os bimestres/2024. ....	58
Quadro 2 - Formas de interação pensando em um diálogo filosófico que explora os meios digitais contemporâneos .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBC	Conteúdo Básico Comum-
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
OCNs	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional de Livros Didáticos
PT	Partido dos Trabalhadores

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 OBJETIVOS .....</b>	<b>10</b>
2.1 Objetivo geral.....	22
2.2 Objetivos específicos.....	22
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E EPISTEMOLÓGICA.....</b>	<b>22</b>
3.1 Introdução .....	22
3.2 A Filosofia como modo de vida em Agostinho da Silva.....	22
<b>4 A HISTÓRIA DA FILOSOFIA E A PRÁXIS PEDAGÓGICA DE VOGA.....</b>	<b>46</b>
4.1 A Base Legal, as atualizações e o conteúdo de Filosofia.....	46
4.2 Base Nacional Comum Curricular e o conteúdo de Filosofia .....	48
4.3 Conteúdo Básico Comum do Estado de Minas Gerais e o conteúdo de Filosofia.....	51
<b>5 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>58</b>
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>61</b>
6.1 Relato da experiência de um professor aplicando atividades à luz do Método Epistolar .....	61
6.2 Resultados das atividades relatadas .....	73
6.3 Proposta de formas de interação que exploram recursos tecnológicos.....	76
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>81</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho intenciona-se abordar o ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro, que tem uma trajetória marcada por períodos de inserção e exclusão do currículo escolar, refletindo contextos históricos e políticos específicos. Desde a chegada dos primeiros jesuítas no período colonial até a contemporaneidade, a Filosofia desempenhou papéis distintos na educação brasileira, especialmente no que tange à formação crítica e cidadã dos estudantes. Após ter sido incluída e posteriormente retirada várias vezes dos currículos escolares, a disciplina conquistou sua obrigatoriedade com a Lei nº 11.684, de 2008 (Brasil, 2008). No entanto, a mais recente Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415 de 2017 (Brasil, 2017), alterou novamente seu *status*, tornando-a parte dos itinerários formativos e, portanto, optativa em muitas redes de ensino. Como falamos de movimentações do conteúdo, tivemos em 2024 mais uma mudança, a saber: a Lei nº 14.945 que, em voga, delibera a Política Nacional de Ensino Médio, instituída na quarta-feira, 31 de julho deste mesmo ano (Brasil, 2024a, 2024b). A norma reestrutura essa etapa de ensino, altera a Lei nº 9.394, de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/17, que dispôs sobre a reforma do Ensino Médio.

A Filosofia é conhecida como o estudo das questões fundamentais da existência, da realidade, do conhecimento, da moralidade e do sentido da vida. Em um contexto educacional o ensino promove a análise crítica, a argumentação lógica e o questionamento sobre temas sociais e culturais, incentivando os alunos a refletirem sobre sua própria realidade e o mundo ao seu redor.

No entanto, ensinar Filosofia vai além de apenas apresentar conceitos e teorias. De forma clara, é possível dizer que estudantes desse conteúdo parecem ser tratados como cegos. Deve-se procurar engajar os alunos em reflexões profundas e neles fomentar um olhar crítico e questionador, incentivando-os a explorar e entender o mundo e a si mesmos, como propõe o filósofo luso-brasileiro Agostinho da Silva (1945 *apud* Silva, A. de, 2019, p. 65): “Para o filósofo não há nunca os cegos que não querem ver; há sempre os cegos que não podem ver.”

Até ser reintroduzida em 2008, com a Lei nº 11.684/08, que tornou seu ensino obrigatório para o Ensino Médio, a medida visou combater o desinteresse e a superficialidade com que o conhecimento filosófico era muitas vezes abordado, promovendo o contato dos alunos com grandes questões filosóficas e as ideias de pensadores clássicos e contemporâneos.

O acúmulo de conhecimento ao longo do tempo e sua influência no presente, é abordado começando com os pré-socráticos, passando por Sócrates, Platão e Aristóteles, até filósofos modernos e contemporâneos. Esse conteúdo denso e histórico permite que os alunos compreendam o desenvolvimento do pensamento filosófico e as diferentes formas de abordar as grandes questões da existência. Os alunos têm contato com as bases da metafísica, da ética, da epistemologia e da filosofia política, aprendendo a construir argumentos e a avaliar diferentes pontos de vista.

No entanto, essa abordagem historicamente orientada pode, por vezes, parecer distante da vida cotidiana dos estudantes, dependendo de como é aplicada. De modo preciso, deve-se proporcionar uma ligação entre as teorias filosóficas e a realidade do aluno. Caso contrário, pode se tornar puramente informativo e perder o potencial de transformação pessoal e social que o ensino de Filosofia propõe.

Agostinho da Silva (1945), filósofo português com uma profunda ligação com a cultura e a educação brasileiras, propõe uma alternativa de ensino. É especial o que se depreende desse filósofo, aqui neste trabalho, ou seja, no ensino que vai além da simples exposição de ideias e teorias. Sua proposta, baseada em sua obra *Sete Cartas a Um Jovem Filósofo*, está embasada em uma filosofia como modo de vida que enfatiza a importância de viver uma vida plena baseada na autenticidade e na liberdade. Para Agostinho da Silva (2019), a Filosofia não deveria ser apenas um estudo acadêmico ou teórico, mas um modo de viver que encoraje o autoconhecimento, a realização pessoal e a busca por sentido.

Agostinho da Silva (1990) recorre a uma variedade de gêneros de transmissão e comunicação como cartas, aproximações, considerações, conversações, convergências, divergências, paradoxos, pensamentos à solta como puzzle implícito (quebra-cabeça), ajustamentos, conversas vadias, fragmentos, folhetos, folhas, glossas, ensaios, notas, parábolas, apólogos, projetos, artigos e um grande número de criações originais, incluindo o pensamento em farmácia de província, aliás, bem interessante. Assinados pelo ortônimo Agostinho da Silva, e por outros heterônimos, os textos se apresentam como reflexões, axiomas, princípios, doutrinas, conceitos e mensagens. Em grande medida pode-se inferir que não vai ao encontro do estilo de Agostinho da Silva (2019) produzir tratados ou exposições sistemáticos, muito menos demonstrações silogísticas, como ocorre com vários filósofos clássicos demonstrados pela história da filosofia.

Seu estilo caracteriza-se circunstancialmente na exposição temática, bem como pelas manifestações espontâneas de pensamento, de modo que a forma que se põe é acessível e



permite elaborar um esquema de conteúdos de natureza filosófica que pressupõe sua visão de mundo e ideologia.

Profundamente entendedor da filosofia clássica da Grécia e da Roma antigas, ele lia, comentava, expunha e traduzia Pitágoras, Parmênides e Heráclito. Também de Sócrates a Platão e Aristóteles, até aos doutrinadores do estoicismo e do epicurismo. Da filosofia romana, conhecia Cícero e Sêneca e traduziu o *De rerum natura*, de Lucrécio. Conhecia os filósofos humanistas e nutria admiração especial por Baruch Spinoza, judeu português, natural, segundo alguns biógrafos, de Castelo de Vide, que emigrou para Amsterdam, na Holanda.

Spinoza é autor de *Ética* na defesa de um sistema de visão panteísta do mundo, que agradava a Agostinho. É importante salientar, entretanto, que suas leituras são mais um contato, uma forma de diálogo.

Agostinho vê o pensamento histórico humano como parte de uma interrogação fundamental e universal, que é a interrogação sobre o mistério do universo. É por isso que a reflexão em seu itinerário filosófico não tem a condicionante do sistema desta ou daquela escola, deste ou daquele autor. Por conseguinte, não é nem cartesiana, nem kantiana, nem husserliana, muito menos hegeliana. A tônica estrutural do seu pensamento é a tônica do espírito, uma tônica itinerante, ontológica, religiosa, mística, que busca a essencial relação com Deus e com o sentido do mundo, como seu homônimo Agostinho de Hipona, um pensador cristão de pendor platônico e intimista.

Agostinho da Silva (1945) achou dentro de si mesmo, e na peregrinação pelo mundo, as coordenadas de um deslocamento filosófico muito próprio. Referimo-nos a direções próprias basilares que são abertas, soltas, para que o espírito sempre ficasse livre para pensar, sentir, sondar, farejar, refletir, captar, formular, duvidar, indagar, interrogar, intuir, dizer, expor, propor, ouvir, dialogar. Não é um simples comentador e tem pouca inclinação a ser discípulo. Mas tem muita vocação e jeito para ser mestre. Presencialmente forte, ou pelo que falava e/ou escrevia, atrai ouvintes e leitores, faz discípulos, difundindo sua doutrina. De modo adequado emprega a Filosofia como reflexão dando, em situações essenciais, o preceito da teorização. Pessoalmente não esconde que o exercício dialético em si e a cultura balofa e erudita de arquivo o aborrece. Atraem-no, por outro lado, o pensamento vivo e a sua função vital. De preferência, caminha na direção de uma filosofia antropológica e itinerante que nas trilhas dos modelos de origem se caracteriza pela busca de um sentido binário, quando há, de um lado, um rosto voltado ao indivíduo que tenta encontrar seu lugar no mundo, e, de outro lado, um segundo rosto apontado para a identidade dentro do grupo cultural a que pertence. Nesse sentido, a Filosofia de Agostinho move-se funcionalmente como se fosse um servir, função que é, em sua essência,

uma função de serviço. Em outras palavras, a Filosofia tem a função de ser um instrumento de sustentação dialética de atos culturais.

O objeto de pesquisa encontra-se na linha História e historicidade da educação, do Programa de Pós-graduação (PPGED) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade federal de Uberlândia (UFU). Tendo sua centralidade na obra *Filosofia enquanto poesia Sete Cartas a um Jovem Filósofo*, conversação com Diotima, Filosofia nova, e outros escritos, vislumbramos um diálogo abordado nesse texto e posto como uma oferta do que denominamos Método Epistolar usado por Agostinho da Silva para, pedagogicamente, admoestar o jovem filósofo a uma filosofia como um modo de vida. De causas a efeitos, analisamos essa relação de José Navarro e o jovem Luís.

Em *Sete Cartas a um Jovem Filósofo*, a base do diálogo de José Navarro com o amigo Luís, não obstante a presença doutrinária pagã e primitiva, carregada de espontaneísmo e naturalismo que aparece, é a tentativa de estruturar a mente do discípulo, admoestando o jovem que é pelo aprendizado da reflexão que se adquire uma experiência que vai contra as armadilhas da mente e que se ergue um forte ser interior por meio do qual emanam todas as reflexões basilares da vida, dando à Filosofia como reflexão:

Do que você precisa, acima de tudo, é de se não lembrar do que eu lhe disse; nunca pense por mim, pense sempre por você; fique certo de que mais valem todos os erros se forem cometidos segundo o que pensou e decidiu do que todos os acertos, se eles foram meus, não seus. Se o Criador o tivesse querido juntar muito a mim, não teríamos talvez dois corpos distintos ou duas cabeças também distintas. Os meus conselhos devem servir para que você se lhes oponha. É possível que depois da oposição venha a pensar o mesmo que eu; mas nessa altura já o pensamento lhe pertence (Silva, 1999, p. 248).

Agostinho (1945) defendia que o ensino de Filosofia deveria incentivar os indivíduos a questionarem não só a realidade externa, mas também a sua própria identidade, os seus desejos e a sua finalidade na vida. Ele acreditava que o autoconhecimento é essencial à realização pessoal e à criação de uma sociedade mais justa e harmônica. Em seu pensamento, a Filosofia deveria ser uma prática que transformasse a vida dos indivíduos, da cultura e da comunidade.

Com um certo criacionismo em sua cosmogonia, propõe uma Filosofia como razão de vida, e não como uma práxis retórica, um gabarito dialético que no abstrato teoriza sobre o cosmo:

Não seria mau que se tornassem a mostrar as almas e que a filosofia deixasse de ser apenas uma disciplina ensinável para voltar a constituir um engrandecimento e uma razão de vida; correria talvez melhor o mundo se escolas de existência filosófica agissem como um fermento, fossem a guarda da pura idéia, dessem um exemplo de ascetismo, de tenacidade na calma recusa da boa posição, de alegria na pobreza, de sempre desperta atividade no ataque de todas as atitudes e doutrinas que significassem diminuição do espírito, ao mesmo tempo se recusando a exercer todo o domínio que não viesse da adesão. Velas incapazes de se deixarem arrastar por ventos de acaso, seguiriam sempre, indicariam aos outros o rumo ascensional da vida, não deixando que jamais se quebrasse o tênue fio que através de todos os labirintos a Humanidade tem seguido na sua marcha para Deus. Seriam poucos, sofreriam ataques dos próprios que simpatizassem com a atitude tomada, quase só encontrariam no caminho incompreensão e maldade; mas deles seria a vitória final; já hoje mesmo provocariam o respeito (Silva, 1999, p. 94),

Esse trabalho tem como objetivo traçar um paralelo entre ensino de Filosofia no Ensino Médio e a Filosofia de Vida de Agostinho da Silva (1945), sem, contudo, levantar mais uma dicotomia que pode causar, assim, mais uma celeuma dentre as muitas já existentes no universo educacional brasileiro.

Quando comparamos a abordagem dos conteúdos históricos tradicionais, observando o arcabouço jurídico, a Base Nacional Comum Curricular, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como o Currículo Básico Comum (CBC) em Minas Gerais (antigo), e que vigora até o momento com a proposta de Agostinho da Silva (2019), notamos que em ambas, mesmo tendo seus valores considerados a oferecer, há uma diferença profunda na práxis pedagógica. Enquanto o conteúdo histórico proporciona aos alunos o entendimento das bases do pensamento filosófico e de como ele evoluiu ao longo dos séculos, a abordagem de Agostinho da Silva (1994 *apud* Silva, A. de, 2019, p. 67) lembra que o ensino de Filosofia deve se conectar à experiência real e pessoal dos estudantes, quando diz: É o insatisfeito, como era natural, que junta alguma coisa à realidade; desde que o homem se encontre bem na vida, a força que o levava a criar, seja qual for o domínio, afrouxa e estaca.

Conciliar essas abordagens seria combinar o ensino dos conteúdos filosóficos clássicos com práticas pedagógicas que incentivem a reflexão sobre a própria vida e realidade dos alunos. Em vez de apenas estudar os filósofos e suas teorias, pois não há nos documentos legais postos aqui e nem na realidade a intenção de formar filósofos no Ensino Médio, os alunos podem ser encorajados a pensar filosoficamente sobre temas atuais e pessoais, conectando as ideias

estudadas com os desafios que eles enfrentam em suas vidas e em suas comunidades pois, para Agostinho da Silva (1994 *apud* Silva, A. de, 2019, p. 67), o filósofo é quem pensa e vive filosoficamente.

No seu ponto mais alto, a filosofia é uma criação perfeitamente similar à criação artística ou religiosa ou amorosa; quem não tem nervos de artista, força de imaginação e quem não tem ao seu dispor uma vida rica pode ser professor de Filosofia, mas duvido que chegue alguma vez aos planos em que vale realmente a pena ser filósofo.

Contudo, a prática do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras não vem conseguindo fazer com que essa práxis de juntar o pensar filosófico à praticidade da vida. Os conteúdos insistem em ficar na linha do tempo (na história) em narrativas longas para os alunos e cansativos em demasia para os professores.

O estudo da Ética, por exemplo, poderia se beneficiar de debates sobre questões contemporâneas, enquanto o autoconhecimento pode ser incentivado por meio de atividades reflexivas que dialoguem com o cotidiano dos jovens.

Desse modo, a união dessas abordagens tornaria o ensino de Filosofia mais relevante e impactante, promovendo uma formação que valoriza tanto o conhecimento intelectual quanto o desenvolvimento pessoal dos estudantes. Isso resultaria em indivíduos mais conscientes de si mesmos, da sociedade e do mundo ao seu redor, preparados não apenas para compreender as questões da existência, mas também para viver de forma mais plena e responsável.

Em aspectos gerais, o ensino de Filosofia tem como principais eixos o desenvolvimento do pensamento crítico, a formação cidadã e a promoção do diálogo argumentativo.

Desde o retorno da disciplina ao currículo em 2008, a abordagem pedagógica da Filosofia busca, sem sucesso, contextualizar os conteúdos para além do academicismo estrito, privilegiando temas relevantes à formação integral dos estudantes e incentivando o debate de questões éticas, sociais e políticas. Visa, cegamente, isto é, sem resultados práticos, não só à transmissão de conteúdos clássicos, mas principalmente ao desenvolvimento do pensamento crítico, à formação cidadã e à promoção do diálogo.

Esses eixos centrais até estão alinhados com a ideia de uma educação integral, voltada à formação de sujeitos reflexivos e críticos, capazes de questionar o mundo ao seu redor e participar ativamente da sociedade. Todavia, o que se tem como resultado é um fraco desempenho na prática. De um modo geral, esse fracasso não é privilégio da disciplina de

Filosofia e ocorre em todas as outras disciplinas e de um modo geral. Aliás, é só no fracasso que se consegue o êxito da interdisciplinaridade, conceito esse em que não há uma clara evidência prática, de modo que ninguém ainda sabe o que é de fato.

Pensadores da educação e filósofos como Agostinho da Silva (1906-1994), John Dewey (1916) e o próprio Paulo Freire (1996), oferecem reflexões sobre a importância dessa abordagem. O desenvolvimento do pensamento crítico é um dos pilares do ensino de Filosofia e esse objetivo está em sintonia com a visão de Paulo Freire (1996), que enfatizava a educação como prática de liberdade e meio para a construção de uma consciência crítica. Segundo Freire (1996, p. 25), [...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Para Freire o ensino deve incentivar o aluno a pensar por si mesmo, analisando e questionando as informações recebidas. No contexto da Filosofia isso significa não só estudar as ideias de pensadores, mas aprender a questioná-las e a desenvolver argumentos próprios.

Agostinho da Silva (2019) também compartilhava essa visão ao ver o ensino filosófico como um caminho para a autonomia do pensamento, para além do pensamento progressista de Freire, mesmo vendo a escola como um lugar de comunhão de saberes universais, como ressalta a professora Dr. Romana Valente Pinho (2017, p. 823-824) em seu artigo:

Se aparentemente existe alguma afinidade com a proposta que Jan Amos Comenius apresenta na sua *Didática Magna*<sup>27</sup>, sobretudo no que diz respeito à Educação estar ao alcance de todos os sujeitos, a verdade é que a intenção de Agostinho da Silva se demarca amplamente da do educador seiscentista, não só por questões de anacronia, mas, essencialmente, por questões metodológicas e didáticas. Se, enquanto divulgador cultural, o filósofo luso-brasileiro tinha em mente uma educação universal no sentido de comungar conhecimento com o maior número de pessoas, na realidade, o mesmo jamais aceitaria, por completo, a proposta que Comenius concretiza no Capítulo X da *Didática Magna*. Na visão de Agostinho da Silva, a escola não deve ensinar apenas o universal, deverá, ao contrário, promover o particular, partir daquilo que é específico e próprio do contexto escolar e regional. O mesmo poderemos dizer dos capítulos XVI a XXIV, nos quais Comenius se debruça sobre os métodos de ensinar (fácil e rapidamente) as artes, as línguas, a moral e as ciências, por exemplo. Para Agostinho da Silva, jamais um método de cariz universal se poderá sobrepor a um indivíduo especial e exclusivo.

Segundo ele, a Filosofia deveria incentivar a descoberta pessoal e o autoconhecimento, ajudando o aluno a perceber-se como um ser único e criador e a buscar respostas próprias, sem aceitar passivamente as ideias impostas.

A formação cidadã é outro eixo fundamental do ensino de Filosofia e essa abordagem está fortemente presente na tradição pedagógica brasileira. Freire novamente ressaltava que a educação é essencial para a formação de cidadãos ativos e conscientes de seus direitos e deveres. A educação é um ato político (Freire, 1991, p. 20) pois envolve a tomada de consciência e a capacitação para agir no mundo de forma responsável e ética. Na Filosofia o estudo de temas éticos e políticos como justiça, direitos humanos e democracia oferece aos alunos a oportunidade de refletir sobre o papel que desempenham na sociedade e os valores que devem guiar suas ações.

Neste panorama as pedagogias progressistas soam contemporâneas dos paradigmas teórico-práticos vislumbrados em Paulo Freire e Agostinho da Silva. A propósito, as suas visões de mundo convergem-se contextualizadas no debate nacional sobre a condição de Portugal e do Brasil.

De um lado há o olhar de Sérgio Buarque de Hollanda, Celso Furtado, ou Raymundo Faoro sobre o efeito do passado colonial no presente pós-colonial, como também a democratização do Brasil e a participação popular da soberania cívica. Do outro, o espólio da Geração de Coimbra e seareiros tais como António Sérgio no certame sobre o papel de Portugal no mundo, numa ótica de dependência e atraso civilizatório diante de uma Europa pela qual se obriga a educação de Portugal sobre o espírito crítico (Sérgio, 1972; Serrão, 2010).

As visões de Agostinho e Freire são em demasia contemporâneas. Entre Freire (1996) e Agostinho da Silva (1994), percorrem uma linha de tempo histórico característico e uma série de teorias notáveis e episódios que marcaram ambos na sua reflexão sobre o ser e convicção progressista.

Agostinho e Freire se convergem na ideia de humanidade residentes nos fatores que engendram e suprem as comunidades. A ideia de liberdade é essencial na construção de uma comunidade de fraternidade, pois, assim como indica Freire, sem liberdade não haveria história (Romão, 2010). Neste caminho, Freire recomenda o homem potencial, o ser mais, o sujeito protagonista da sua história (Romão, 2010). Na reflexão de Freire a liberdade é uma maneira de progredir as vocações. Assim, é importante que indivíduos tenham consciência do seu lugar no mundo e na vida. Como em Gramsci, Paulo Freire acata a ideia de que todos somos capazes de pensar em nossa condição, do ponto de vista biográfico a histórico (Romão, 2010), defendendo o ideal de que o camponês simples, porém não simplório, é, em essência, um

erudito orgânico com um olhar próprio de si e do mundo, isto é, ser pensante. O conhecimento emana essencialmente do humano e, sendo assim, não é mera consequência de uma posição social ou subjetividade intelectual.

Em Agostinho da Silva (1994), o conhecimento é, assim como em Sócrates e Platão, em tese, uma libertação. Para ele o ato de conhecer é único, denso e profundo, observando um olhar essencialista, franciscano que repele o trágico e o acolhimento de Deus no humano. Desse modo, Agostinho oferece múltiplas formas de conhecimento que convergem a uma só coisa, uma finalidade, ou uma ideia de Deus. Ele desenvolveu estas ideias aqui no Brasil onde convive de perto com a cultura brasileira que considera a cultura portuguesa, não europeia (Sarmiento e Ribeiro, 2010).

O Brasil de Paulo Freire (1996) é também produto de uma aproximação de culturas que vai desde o sincretismo religioso às marginais dos excluídos. Porém, pondera o manejo entre as manifestações culturais, mas que ainda não está estruturado ou funcionando sob uma liderança clara ou orientada da justiça.

Com Freire (1996) e Agostinho da Silva (1994) encontramos uma possível resposta às dificuldades imanentes da institucionalização das prisões mentais e existenciais. O apreço de ambos pela liberdade é o momento oportuno para o debate sobre uma nova pedagogia por meio da qual, segundo Agostinho da Silva (1994), deve-se preparar a criança para o futuro e, para Freire (1996), deve-se apresentar como uma forma de harmonizar discurso e prática.

Admiradores do amor franciscano, o português é, bem como o Fernando Pessoa de Agostinho da Silva, sendo multicolor, perfeitamente capaz de comungar com culturas diversas, isto é, estar próximo dos outros por se aceitar plural. Desse modo, Agostinho defende que a singularidade do indivíduo deve ser a matéria norteadora do futuro do mundo. Contudo, a fim de harmonizar discurso e prática, orienta as crianças para o mundo da equidade, mesmo que estas se apresentem em período transitório, isto é, em vigor, força e potência.

Paulo Freire (1996), ideia e ato, teoria e prática, podem e devem ser a mesma coisa, conduzidas pela ideia de que o conhecimento deve ser fundado na experiência do mundo e das coisas e no contexto social, cultural e político do sujeito. A curiosidade é uma pedra de esquina do conhecimento, de modo que não só supre a dúvida, como também orienta o sujeito para interpretar o mundo à sua volta. Assim como Agostinho da Silva (1994), Freire (1996) acredita que a educação deve-se basear no respeito pela realidade própria do outro.

Assim, em Agostinho da Silva (1994), como também em Paulo Freire (1996), há uma forma de observar o ser que é distinta em função de sua crítica ao mundo dos intelectuais e às estruturas de poder ligadas a estes.

Eduardo Lourenço escreve sobre Agostinho em *Poesia e Metafísica*:

Para a árida e medíocre mistura de empirismo e racionalismo que constitui a substância da mais comum meditação portuguesa, um livrinho [Um Fernando Pessoa] tão singular como o de Agostinho da Silva deve parecer uma pura aberração (...) O seu mérito, todavia, reside na efectiva superação dessas duas atitudes por uma harmonia de que conhecemos poucos exemplos nas letras portuguesas contemporâneas (Lourenço, 2002, p. 233).

Em *Sete Cartas a um Jovem Filósofo*, Agostinho (1945) articula criticamente o intelectualismo vigente à Filosofia isolada nos departamentos universitários, admoestando o jovem filósofo que pondera essencialmente que a busca constante do filósofo deve-se ater à busca por uma vida melhor, isto é, uma que esteja conforme a doutrina que se defende.

Você tenciona, pelo que depreendo da sua carta, ser um filósofo, não no sentido de que exporá doutrinas alheias ou construirá uma sua doutrina e se dará satisfeito com tudo isso, mas no sentido de que tentará pôr a sua vida de acordo com a sua filosofia, à maneira de certos gregos e de quase todos os hindus (Silva, 1945, p. 32).

Essa preocupação com a formação cidadã está em harmonia com o pensamento de Agostinho da Silva (1994), quando defendia que a Filosofia deveria contribuir para uma sociedade mais justa e autêntica. Ele acreditava que o ensino filosófico deveria preparar o indivíduo para ser não só um cidadão, mas uma *pessoa de valor*, alguém que compreenda seu papel na comunidade e tenha o compromisso de contribuir positivamente para o bem comum.

A promoção do diálogo é essencial no ensino de Filosofia, permitindo que os alunos de voga pratiquem a escuta, a argumentação e o respeito pelas diferentes opiniões. John Dewey, filósofo norte-americano da educação, defendia que a escola é um espaço para a prática democrática e que o diálogo é uma ferramenta vital para o desenvolvimento do pensamento crítico e da cooperação; porém, o que ele via já em seu tempo era uma escola não muito diferente da escola de voga. John Dewey (Dewey, 1897, p. 4 *apud* Silva, R. B. de, 2019, p. 77-80) acredita

[...] que muito da educação de hoje falha porque negligencia esse princípio fundamental da escola como uma forma de vida comunitária. Ela concebe a escola como um lugar onde certas informações são dadas, aonde certas lições devem ser aprendidas, ou aonde certos hábitos devem ser formados. Concebe-se o valor destes pesadamente assentado num futuro remoto; a criança precisa fazer essas coisas pelo bem de alguma outra coisa que ela irá fazer; são mera preparação. Consequentemente,



não se tornam parte da experiência de vida da criança, logo não são verdadeiramente educativas.

Agostinho da Silva (1945) também via no diálogo uma ferramenta crucial para o aprendizado e a realização humana e acreditava que a Filosofia deveria promover uma comunicação verdadeira entre as pessoas, e nela o propósito não deveria ser vencer uma discussão, mas chegar a uma compreensão maior e mais profunda. São meus discípulos, se alguns tenho, os que estão contra mim; porque esses guardaram no fundo da alma a força que verdadeiramente me anima e que mais desejaria transmitir-lhes: a de não se conformarem (Silva, A. de, 2019, p. 49).

Essa abordagem incentiva um ambiente de sala de aula onde o debate é usado para enriquecer o pensamento e construir coletivamente o conhecimento.

O retorno da Filosofia ao currículo escolar tem buscado contextualizar os conteúdos para além do academicismo estrito, privilegiando temas que sejam significativos para a vida dos alunos. A ideia é conectar o ensino filosófico com as experiências e preocupações reais dos estudantes, abordando questões éticas, sociais e políticas de maneira que façam sentido para sua formação integral. Nesse contexto, temas como meio ambiente, desigualdade, cidadania digital e identidade cultural são explorados, incentivando os alunos a refletirem sobre sua realidade e o impacto de suas ações na sociedade.

Essa abordagem prática da Filosofia, mesmo que com reiteradas falhas no processo, por razões que vão da infraestrutura a planos de governos, e nunca de Estado, isto é, permanentes, é congruente com o pensamento de Agostinho da Silva (1994), que acreditava que o saber filosófico deveria estar ligado à vida e não ser um exercício meramente intelectual. Para ele a educação deve ser um processo de autodescoberta e crescimento pessoal, na qual o conhecimento aprendido é aplicado para enriquecer a própria vida e contribuir para o bem-estar coletivo.

No desenvolvimento do pensamento crítico, na formação cidadã e na promoção do diálogo, esta visão aproxima-se da educação proposta por John Dewey e Paulo Freire e se alinha à perspectiva de Agostinho da Silva (1994). Ao contextualizar os conteúdos, e estimular a reflexão sobre questões atuais, a Filosofia pode cumprir um papel essencial na formação integral dos alunos, preparando-os para serem não apenas cidadãos conscientes, mas também indivíduos autônomos e engajados.

Contudo, encontramos problemas nesse processo porque a aprendizagem está sem um desenvolvimento desejável em função de barreiras que limitam sua aplicabilidade em muitas frentes. Vejamos alguns desses problemas.

Há uma dificuldade de contextualização prática porque em muitos casos os conteúdos filosóficos são apresentados de forma teórica, tornando difícil sua aplicação no cotidiano dos alunos e na solução de problemas reais.

Muitas vezes teórico e abstrato, o ensino da Filosofia enfrenta o desafio de conectar conceitos filosóficos clássicos e contemporâneos à realidade concreta dos alunos. Por exemplo, debates éticos sobre tecnologia ou sustentabilidade podem ser ricos e envolventes, mas se o professor não relacionar esses temas à experiência cotidiana dos estudantes, como o uso das redes sociais ou o impacto ambiental local, a Filosofia pode parecer irrelevante. Essa desconexão pode fazer com que os alunos sintam que os conteúdos não têm aplicação prática, dificultando a internalização dos conceitos e a reflexão crítica.

Há também o desinteresse ou falta de motivação por parte dos alunos porque a Filosofia pode parecer aquém da realidade, especialmente se não for apresentada de forma cativante e conectada com as questões atuais.

A motivação dos alunos é fundamental para o aprendizado. No caso da Filosofia, o desinteresse pode surgir pela percepção de que a disciplina é difícil, abstrata ou sem relevância direta para suas vidas. Alunos que não veem conexão entre a Filosofia e seus objetivos de vida, ou experiências pessoais, podem não se engajar nas discussões. Além disso, a ausência de metodologias interativas, como debates ou projetos colaborativos, pode tornar as aulas monótonas e pouco atraentes.

A falta de formação específica dos professores pode levá-los a enfrentar desafios para traduzir conceitos filosóficos complexos em abordagens acessíveis e significativas para os alunos.

Muitos professores de Filosofia podem não ter recebido formação adequada para adaptar conteúdos complexos às necessidades de diferentes grupos de alunos. A formação inicial muitas vezes enfatiza a erudição acadêmica, mas carece de estratégias pedagógicas para ensinar Filosofia de forma didática e acessível, o que pode levar a aulas excessivamente teóricas, limitando o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

A carga horária insuficiente **pode também ser considerada um entrave porque o** tempo dedicado à Filosofia no currículo escolar é muitas vezes limitado, o que dificulta o aprofundamento dos conteúdos e o estímulo à reflexão crítica.

Na maioria dos currículos escolares a Filosofia tem um tempo de aula limitado, dificultando a abordagem aprofundada de temas e esse problema é agravado pela necessidade de cobrir um vasto conteúdo programático em pouco tempo. O resultado é que muitas vezes as discussões filosóficas são superficiais, deixando pouco espaço para o desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexão individual.

Pode haver uma resistência cultural ou institucional porque a Filosofia pode ser vista como menos prioritária em comparação a disciplinas consideradas mais práticas como matemática ou ciências.

A Filosofia é muitas vezes considerada menos relevante em comparação com disciplinas vistas como práticas, como matemática ou ciências naturais, o que reflete uma visão utilitarista da educação que prioriza habilidades técnicas em detrimento da reflexão crítica e ética. Essa percepção pode ser reforçada por políticas educacionais que minimizam o espaço para disciplinas humanísticas.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo geral**

Investigar a trajetória da Filosofia no Brasil e suas contribuições para o ensino voltado à formação integral e cidadã dos estudantes.

### **2.2 Objetivos específicos**

- (a) Analisar o histórico do ensino de Filosofia no Brasil, abordando sua inclusão e exclusão dos currículos escolares ao longo dos anos;
- (b) Discutir as implicações da recente reforma do Ensino Médio para o ensino de Filosofia e suas consequências para a formação dos estudantes;
- (c) Compreender a importância do ensino de Filosofia para o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação cidadã; e
- (d) Propor reflexões sobre o papel da Filosofia na educação básica e sua contribuição para o desenvolvimento.

## **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E EPISTEMIOLÓGICA**

### 3.1 Introdução

O referencial teórico é o volume 1 da Biblioteca Agostinho da Silva (2019), em edição crítica, com escritos desse grande pensador luso-brasileiro. Filosofia enquanto Poesia reúne as obras Sete Cartas a um Jovem Filósofo, uma das mais conhecidas do autor, Conversação com Diotima e Parábola da Mulher de Loth, além de ensaios que Agostinho publicou em O Estado de São Paulo, incluindo Filosofia nova na coleção Iniciação: Cadernos de Informação Cultural sobre os pré-socráticos, Sócrates, Platão, Epicuro, o estoicismo, a escultura grega e a literatura latina e, como prefácios, as traduções de Sófocles, Platão, Aristófanes, Lucrécio, Plauto e Terêncio. Trata-se de uma coletânea que apresenta o *fazer* desse filósofo e escritor.

Este trabalho traz não só um contraponto ao caráter histórico do capítulo anterior, porque o filósofo defende a filosofia como um modo de vida. George Agostinho Baptista da Silva, filho de Francisco José Agostinho da Silva e Georgina do Carmo Baptista da Silva, nasceu na cidade do Porto no dia 13 de fevereiro de 1906. Todavia, pouco tempo depois, com apenas seis meses de idade, por ser um profissional exemplar, seu pai foi viver em Barca D'Alva, lugar de fronteira do Concelho de Figueira de Castelo Rodrigo, distrito da Guarda onde passou parte da sua infância, até os seis anos de idade, quando regressou ao Porto.

Ao analisarmos atentamente o percurso biográfico de Agostinho da Silva, refletimos que ele compreende três grandes períodos distintos. O primeiro é o situado entre 1906 e 1944, delineado entre o seu nascimento e o ano de partida para o auto exílio no Brasil; o segundo, entre 1944 e 1969, cobre o período de vida que passa em território brasileiro; e o terceiro, de 1969 a 1994, inicia-se com o retorno a Portugal e se estende até a data de sua morte.

Os três períodos constituirão o grande eixo referencial para a análise do seu pensamento filosófico e educacional, uma filosofia como modo de vida com temas basilares de sua obra.

Após sólida formação no ensino secundário, Agostinho da Silva (1906-1994) ingressou na Faculdade de Letras do Porto, quando se licenciou em Filologia Clássica, em 1928, com uma tese sobre a poesia de Catulo. Em seguida, fez o Doutorado, em 1929, em um espaço de tempo reduzido em função do encerramento da Faculdade pelo Governo.

A tese de doutoramento foi O Sentido Histórico das Civilizações Clássicas e ele faz algumas críticas a Oswald Spengler que pleiteava demonstrar que a civilização greco-latina viveu sempre sem o sentido histórico, sem preocupação do passado e do futuro (...), tese com a qual não concordou.

Agostinho da Silva (1906-1994) foca, em sua tese, em um emaranhado de

acontecimentos que ocorreram na Grécia Antiga como as diferentes formas de organização política que caracterizavam as cidades-estado de Atenas e de Esparta, baseando-se nos escritos de Eurípedes e Tucídides sobre as boas virtudes dos atenienses, ou de Platão e Xenofonte que não pouparam atributos à essência de dever e sobriedade dos espartanos.

### **3.2 A Filosofia como modo de vida em Agostinho da Silva**

Entre 1926 e 1929, o jovem Agostinho da Silva fez parte de *A Águia*, Revista da Renascença Portuguesa, da qual participavam célebres pensadores portugueses como Teixeira de Pascoaes, Jaime Cortesão, Raul Proença, Leonardo Coimbra, Fernando Pessoa, António Sérgio, entre outros. Devido a discordâncias ideológicas, Agostinho acabou se retirando do Movimento após as saídas de António Sérgio, Jaime Cortesão e Raul Proença. Neste período, exerceu a atividade de articulista em demasia e, para além da participação na revista *A Águia*, encontra-se um número de artigos gigantesco escritos por ele, com temas variados em jornais e revistas, tais como: *Jornal Monárquico Acção Académica*, no Porto, entre 1925-1926; *O Comércio do Porto*, entre 1925-1930; *Porto Académico*, jornal da Academia portuense como Diretor, entre 1926-1927; *A Ideia Nacional*, semanário monárquico integralista, sediado em Lisboa, em 1927; *Diónysos*, Revista do Porto, em 1928.

Após deixar de colaborar com *A Águia*, Agostinho da Silva (1906-1994) colaborou com a Revista *Seara Nova*, nos anos de 1929 e 1938. Concomitantemente, durante esse período, continuou publicando textos em outros jornais e revistas em outros lugares do país como Aveiro, Leiria, Figueira da Foz e Coimbra.

Após seu doutorado, os estudos sobre as civilizações clássicas e os conhecimentos conquistados propiciaram que Agostinho da Silva publicasse textos e, entre eles encontramos *Um Breve Ensaio sobre Pérsio*, em 1929, e *A Religião Grega*, em 1930, que analisam o pensamento religioso grego e latino.

Agostinho integrou a onda de intelectuais portugueses refugiados no Brasil no período da ditadura de António de Oliveira Salazar, que controlou o poder de 1932 a 1968. Em 1947 instalou-se definitivamente no Brasil, onde viveu até 1969. Estabeleceu-se inicialmente em São Paulo e depois mudou-se para Itatiaia, onde fundou uma comunidade. Em 1948 começou a trabalhar no Instituto Oswaldo Cruz do Rio de Janeiro onde estudou entomologia e ensinou simultaneamente na Faculdade Fluminense de Filosofia. Colaborou com Jaime Cortesão na pesquisa sobre Alexandre de Gusmão. De 1952 a 1954 lecionou na Universidade Federal da Paraíba em João Pessoa e também em Pernambuco.

Entre 1944 e 1954 manteve um contato estreito com Vicente Ferreira da Silva e sua esposa Dora Ferreira da Silva. Em 1954, novamente com Jaime Cortesão, ajudou a organizar a Exposição do Quarto Centenário da Cidade de São Paulo. Adquiriu a nacionalidade brasileira em 1959, perdendo automaticamente a nacionalidade portuguesa pelo disposto na alínea a) da base XVIII da Lei nº 2098, de 29 de julho de 1959, que determinava a perda da nacionalidade portuguesa a quem adquirisse nacionalidade estrangeira (Lisboa, 1959).

Foi um dos fundadores da Universidade Federal de Santa Catarina em Florianópolis, criou o Centro de Estudos Afro-Orientais e ensinou Filosofia do Teatro na Universidade Federal da Bahia, tornando-se, em 1961, assessor para a política externa do presidente Jânio Quadros. Participou na criação da Universidade de Brasília e do seu Centro Brasileiro de Estudos Portugueses no ano de 1962 e, dois anos mais tarde, criou a Casa Paulo Dias Adorno em Cachoeira e idealizou o Museu do Atlântico Sul em Salvador na Bahia.

Regressou a Portugal em 1969 após a doença e morte de Salazar, e sua substituição por Marcello Caetano, fato que deu origem a alguma abertura política e cultural no regime na chamada primavera marcelista. Desde então continuou a escrever e a lecionar em diversas universidades portuguesas, quando dirigiu o Centro de Estudos Latino-Americanos da Universidade Técnica de Lisboa, e assumiu o papel de consultor do Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (atual Instituto Camões).

Em 1990 a RTP1 emitiu uma série de treze entrevistas com o professor Agostinho da Silva, que foram denominadas *Conversas Vadias*. Uma delas, memorável, foi denominada *Conversa com Adelino Gomes*, emitida em 1990. Vale destacar outra entrevista chamada *Agostinho por si próprio*, relativa ao estudo histórico sobre o culto do Espírito Santo, que foi conduzida por António Escudeiro e publicada pela editora Zéfiro em 2006.

Readquiriu a nacionalidade portuguesa em 1992, nos termos do artigo 31º da Lei da Nacionalidade - Lei nº 37/81, de 3 de outubro - que permitiu a reaquisição da nacionalidade portuguesa a quem a tivesse perdido (Portugal, 1981), por via do disposto na Lei nº 2098, de 29 de junho de 1959, que determinava a perda automática de nacionalidade portuguesa a quem adquirisse nacionalidade estrangeira (Portugal, 1959).

Agostinho da Silva morreu no Hospital de São Francisco Xavier, em Lisboa, em 3 de abril de 1994.

O objeto de pesquisa teve sua centralidade na obra *Filosofia enquanto poesia Sete Cartas a um Jovem Filósofo*, *Conversação com Diotima*, *Filosofia nova* e outros escritos. Um diálogo frequentemente abordado nesse texto é posto como uma oferta do que denominamos Método Epistolar, usado por Agostinho da Silva para, pedagogicamente, admoestar o jovem filósofo

com relação a uma filosofia como um modo de vida. De causas a efeitos, analisamos essa relação de José Navarro e o jovem Luís.

A relação entre José Navarro e o jovem Luís em *As Sete Cartas a um Jovem Filósofo* pode ser utilizada como uma ferramenta didática ímpar para ensinar filosofia no Ensino Médio, especialmente por sua abordagem dialógica e prática, que aproxima os estudantes da essência do pensamento filosófico.

A relação entre eles é a de mestre e discípulo, em que Navarro assume o papel de mentor, orientando o jovem Luís sobre questões existenciais, filosóficas e espirituais. As cartas são permeadas pelo estilo característico de Agostinho da Silva, que mistura reflexões sobre liberdade, vocação, fé e a importância de uma vida autêntica e voltada ao bem comum.

Luís não é um personagem desenvolvido como um indivíduo específico mas, sim, um arquétipo de todos aqueles que buscam sabedoria e orientação para viver de forma plena. Navarro, por sua vez, encarna a experiência e o conhecimento acumulados, transmitindo lições profundas que vão além do simples aprendizado teórico, convidando o jovem a transformar sua vida em uma obra significativa.

**A Filosofia como Diálogo e Reflexão:** A dinâmica entre Navarro e Luís demonstra que a Filosofia não é um conjunto de respostas prontas, mas um processo dialógico no qual perguntas são tão importantes quanto respostas. Essa abordagem pode ser replicada em sala de aula, promovendo debates e discussões que incentivem os alunos a questionar e refletir, neles desenvolvendo habilidades críticas e argumentativas.

**Estratégia Didática:** Navarro simula um diálogo socrático com o jovem, desempenhando o papel de mentor, incentivando-o a assumir a posição de Luís (aprendente), propondo questões filosóficas que conectem os conteúdos à vida cotidiana.

**O Método Epistolar e a Personalização do Aprendizado.** O formato epistolar das cartas permite que o pensamento filosófico seja apresentado de maneira mais acessível e envolvente, conectando-se às experiências pessoais do leitor. No Ensino Médio isso pode ajudar a tornar a Filosofia mais atrativa, especialmente para alunos que sentem dificuldade em compreender textos filosóficos tradicionais.

**Estratégia Didática:** O professor pode propor que os alunos escrevam cartas imaginárias para filósofos, ou para colegas, expondo suas dúvidas ou reflexões sobre temas filosóficos como ética, liberdade ou o sentido da vida. Essa atividade estimula a criatividade, a escrita e o engajamento com os conteúdos.

**A Filosofia Aplicada à Vida.** Navarro ensina a Luís que a Filosofia não se limita ao estudo de teorias abstratas, que é uma ferramenta para entender e melhorar a vida cotidiana.

Essa perspectiva ajuda os estudantes do Ensino Médio a verem relevância prática no conteúdo filosófico.

Estratégia Didática: Relacionar as discussões filosóficas a problemas reais enfrentados pelo jovem como decisões éticas, o impacto da tecnologia ou questões de identidade.

O Protagonismo do Aluno. Ao longo das cartas Luís assume um papel ativo no processo de aprendizagem, formulando perguntas e buscando respostas. Essa postura pode inspirar uma metodologia de ensino centrada no aluno e que valoriza sua participação e curiosidade.

Estratégia Didática: Navarro adota uma pedagogia ativa, como projetos baseados em investigação profunda sobre os temas que o jovem pesquisa. Apresenta temas filosóficos ainda mais complexos, estimula a jornada de Luís e promove maior engajamento com o mundo menos ideológico e mais real.

Inspiração e Formação de Identidade Intelectual. A relação entre os personagens reforça a ideia de que a Filosofia é um caminho de autodescoberta e formação do pensamento autônomo. No Ensino Médio, fase crucial para a formação de identidade, essa abordagem pode inspirar os estudantes a valorizarem a Filosofia como um instrumento para se conhecerem e compreenderem o mundo.

Estratégia Didática: Incentivar os alunos a refletirem sobre sua própria visão de mundo, por exemplo, com perguntas como: O que é a verdade para você? ou Qual é o sentido da vida na sua perspectiva? Os estudantes devem ser guiados na articulação dessas ideias com as teorias filosóficas.

A relação entre José Navarro e o jovem Luís oferece um modelo didático de ensino de Filosofia que é dinâmico, prático e centrado no estudante. Incorporar essa relação em sala de aula não apenas facilita a compreensão dos conteúdos filosóficos, mas também motiva os alunos a verem a Filosofia como uma ferramenta essencial para a construção de suas vidas e de seu pensamento crítico.

A reflexão sobre a Filosofia como modo de vida remonta à antiguidade, quando pensadores como Sócrates, Epicuro e os estoicos concebiam a Filosofia não apenas como um sistema teórico, mas como um exercício prático voltado à transformação do indivíduo. No contexto contemporâneo essa perspectiva ressurgiu em diferentes abordagens, sendo uma das mais singulares a proposta do filósofo português Agostinho da Silva. Para ele, a Filosofia deveria ser um viver consciente permeado por liberdade, criatividade e espiritualidade, em oposição a uma mera racionalização teórica ou técnica.



Mas o seu temperamento, se está certo segundo a ordem do poder, que é a da biologia e a da física, pode não está certo no plano do querer, que é o do espírito. Por outras palavras: é esse o seu temperamento do dar o que mais convém a você e aos seus semelhantes? É ele o que poderá dar a todos, incluindo você, maior soma de felicidade? São tantas as questões que se levantam à volta desses pontos que nem os podemos expor todos: creio, pois, que seria interessante conversarmos sobre alguns; e escuso de lhe dizer de novo, porque você já me tem ouvido centenas de vezes, que não tento resolver problemas: estou simplesmente a levantar-lhos (Silva, 2019, p. 34).

Agostinho da Silva (1945) concebia a vida como uma obra em constante construção, um espaço em que o pensamento e a ação se entrelaçam. Influenciado por uma visão humanista e cristã, ele enxergava a Filosofia como um caminho para alcançar a plenitude da existência. O que se infere dele, aqui neste trabalho, é que a Filosofia só se realiza plenamente quando deixa de ser apenas uma explicação do mundo e passa a ser um meio de transformação do ser humano e, por consequência, da sociedade. Assim, o ato filosófico, em sua essência, seria uma prática ética e espiritual voltada à superação das alienações impostas pelas estruturas sociais e culturais.

A centralidade da liberdade na Filosofia de Agostinho da Silva (1945) é uma de suas contribuições mais relevantes. O que se depreende dele é que o homem, enquanto criador, deveria rejeitar as amarras que o impedem de viver plenamente. Para tanto, a Filosofia não pode se limitar a uma função pedagógica tradicional, mas deve abrir espaço para a invenção de novos modos de existência.

Outro elemento central na obra de Agostinho da Silva (1945) é a espiritualidade. Segundo ele, o encontro com o transcendente não se dá apenas em dogmas religiosos, mas no cotidiano vivido com autenticidade e abertura ao mistério. Essa busca pelo sentido último da existência aproxima sua visão de tradições místicas e filosóficas que integram razão e fé como a filosofia medieval agostiniana.

Para Agostinho da Silva (1945), a Filosofia era também um chamado à simplicidade e à comunhão com o mundo natural. Sua crítica à sociedade tecnocrática e consumista é uma manifestação de sua convicção de que a felicidade humana reside no desapego e na reconexão com o essencial.

Ao longo de sua carreira, Agostinho da Silva (1906-1994) dedicou-se ao ensino e à escrita. Ele lecionou em várias instituições de ensino superior, incluindo a Universidade de Coimbra, e publicou uma vasta obra filosófica, abrangendo temas como a história, a filosofia, a política, a religião, a ética e a educação.

A relação de Agostinho da Silva (1945) com a educação foi profunda e central em seu pensamento pois acreditava que ela tinha o potencial de transformar a sociedade e promover a evolução individual e coletiva. Agostinho da Silva propunha uma visão ampla e integrada da

educação, que ia além dos limites da sala de aula e do ensino convencional.

Para ele, a educação deveria ser libertadora e holística, envolvendo não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o emocional, o espiritual e o social. Defendia uma abordagem não hierárquica e não autoritária, na qual o professor e o aluno eram vistos como parceiros no processo de aprendizagem.

Desse modo, Agostinho da Silva (1945) valorizava a educação ao longo da vida, a interdisciplinaridade e a valorização das culturas locais e tradicionais. Acreditava que a educação deveria estar enraizada na realidade do indivíduo e da comunidade, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e a busca pelo conhecimento.

Agostinho da Silva (1980-1990) também foi um defensor da educação para a cidadania global, promovendo o diálogo intercultural e a compreensão mútua entre os povos. Defendia que a educação poderia ser um meio de superar as divisões e conflitos existentes na sociedade, a partir de um indivíduo novo, compreendendo liberdade como algo coletivo.

O Método Epistolar que o filósofo tem como práxis pedagógica, bem como a forma aforismática, desmonta as estruturas que o jovem acredita estarem firmes e postas no mundo de uma vez por todas, chamando a atenção de Luís para coisas mais substanciais. Não há liberdade minha se os outros não a têm. Por muito cuidado que se tenha, educar é podar, ou seja, deixar crescer com toda a força o ramo que nos agrada. Partido é uma parte: sê inteiro. Todo o concreto vem de imaginar<sup>1</sup>.

Amon Pinho, responsável pela organização e seleção da obra *Filosofia enquanto poesia* (Silva, 2019) aborda as Sete Cartas a um Jovem Filósofo, atribuídas ao filósofo português Agostinho da Silva e utiliza os pseudônimos José Navarro e Luís. Nessa correspondência, José Navarro (uma figura fictícia) representa o próprio Agostinho da Silva, enquanto Luís é o destinatário das cartas, um jovem idealizado que busca orientação filosófica.

A relação entre eles é a de mestre e discípulo, em que Navarro assume o papel de mentor, orientando o jovem Luís sobre questões existenciais, filosóficas e espirituais. As cartas são permeadas pelo estilo característico de Agostinho da Silva, que mistura reflexões sobre liberdade, vocação, fé e a importância de uma vida autêntica e voltada ao bem comum.

Luís não é um personagem desenvolvido como um indivíduo específico, mas um arquétipo de todos aqueles que buscam sabedoria e orientação para viver de forma plena. Navarro, por sua vez, encarna a experiência e o conhecimento acumulados, transmitindo lições profundas que vão além do simples aprendizado teórico, convidando o jovem a transformar sua

---

<sup>1</sup> Série de 13 Entrevistas com Agostinho da Silva no programa *Conversas Vadias* pela RTP de 1990. Cf. <https://www.youtube.com/playlist?list=PL49FA7559A0524FEE>.

vida em uma obra significativa.

A primeira abordagem de Navarro em relação ao jovem Luís é em essência uma máxima socrática de não conhecer a vida.

Conheço tão pouco da vida, do mecanismo complexo que deve ser este do mundo que, segundo me parece, o decidir-se não tem grande valor, senão no que respeita à estima que poderemos manter por nós próprios, à confiança que talvez seja absurda, mas que em todo caso nos permite o viver (Silva, 2019, p. 31).

Adotando a humildade intelectual como guia em sua jornada pedagógica epistolar, a verdadeira sabedoria não está em acumular certezas, mas em reconhecer as limitações do próprio entendimento e manter-se aberto ao aprendizado constante. Questionar tudo, inclusive a si mesmo, não aceite verdades prontas sem reflexão em sua Filosofia, é, pelo menos em tese, o conselho de Navarro. Ao desenvolver esse olhar crítico, o jovem poderá enxergar além das aparências e encontrar caminhos mais autênticos, não só para filosofar mas também viver a Filosofia. Antes mesmo de buscar respostas no mundo, volte-se para dentro de si e questione suas crenças, desejos e temores. O que te move verdadeiramente? Nem sempre o que é valorizado tem tanto valor assim. O autoconhecimento é a base para o início da jornada de aprendizagem do jovem para fazer escolhas mais conscientes e distinguir o que é essencial do que é superficial.

Navarro logo aponta ao jovem sua escolha pela Filosofia, apontando a superficialidade do ato meramente profissional, a profissão de filósofo e filósofo do ensino. Nesse sentido, a perspectiva é meramente uma compensação material e também uma reprodutora de material pronto, doutrinas alheias.

Não sei por que qual motivo o amigo põe de lado tão ligeiramente os interesses materiais: não ignora decerto que há países em que a profissão de filósofo, de filósofo do ensino, não dá nenhuma espécie de compensação material: é um trabalho para vegetar, não realmente para viver. Você tenciona, pelo que depreendo de sua carta, ser um filósofo, não no sentido de que exporá doutrinas alheias ou construirá uma sua doutrina e se dará satisfeito com tudo isso, mas no sentido de que tentará pôr a sua vida de acordo com a sua filosofia, à maneira de certos gregos e de quase todos os hindus (Silva, 2019, p. 32).

O jovem é questionado sobre a razão de não ter escolhido outras profissões mais lucrativas como médico, engenheiro, entre outras. O que se vislumbra, já de início, é a intenção de Navarro em trazer uma reflexão sobre a natureza do compromisso filosófico. O conselho de Navarro ao jovem é, essencialmente, um chamado à autenticidade e à integridade no ato de filosofar, sugerindo que a Filosofia não deve ser apenas um exercício teórico ou uma prática

profissional voltada a ganhos materiais, mas uma forma de vida que demanda coerência entre o pensamento e a prática.

Ao mencionar que o estudante parece desejar ser um filósofo à maneira de certos gregos e de quase todos os hindus, o autor evoca tradições que valorizam a Filosofia como um modo de viver em harmonia com os princípios éticos e existenciais que ela prega, como os estóicos, os cínicos ou os sábios <sup>2</sup>vedânticos.

O trecho também alerta para os desafios materiais que um filósofo pode enfrentar em um contexto no qual essa profissão não é valorizada economicamente. Nesse sentido, o conselho implícito é que o estudante deve estar preparado para abrir mão de certos confortos e reconhecer que o compromisso com a Filosofia exige um tipo de compensação que vai além da materialidade: o cultivo de uma vida autêntica, alinhada com seus ideais mais profundos. Esse chamado ressoa com a ideia socrática de que uma vida não examinada não merece ser vivida, destacando a Filosofia como um caminho de realização pessoal e não apenas uma ferramenta intelectual ou uma carreira.

Logo em seguida, Navarro pede que o jovem tenha um vigor que não é muito comum entre os homens que pretendem trilhar o mesmo caminho e pela extensa jornada que aguarda o jovem, o que é um conselho de bom tom. O vigor a que se refere Navarro é a energia para ir além, avançar um pouco mais, dar um pouco mais de força e impulsionar mais, de modo que o que viria no restante das cartas precisaria de força em demasia para não só compreendê-las, mas ir além com suas próprias forças, isto é, ter autonomia no filosofar.

Doutra pessoa teria ouvido com resignação, e você sabe que sou perito nessa arte; de você, não posso aceitar: o meu amigo pode mais, tem que dar mais. O critério do cavalo, não é verdade? Se o pobre alimária se arrasta na espinha, vá lá pondo as lentas patas nas asperezas da ladeira e sigamos nós atrás, pacientes, só a incitá-la de quando em quando, mas por hábito do que propriamente por convicção; pois se o cavallinho não dá mais... Mas você é puro sangue: tem de saltar e tem de correr; tem de dar tudo o que puder e, se eu tiver alguma espécie de influência em você, há de dar muito mais do que puder (Silva, 2019, p. 37).

---

<sup>2</sup> Vedanta (devanágari: वेदान्त, *Vedānta*), também denominada Uttara Mīmamsa, é uma tradição espiritual explicada nos Upanishads, que se preocupa principalmente com o conhecimento, através da qual se pode compreender qual a real natureza da realidade (Brâman). O Vedanta caracteriza Brâman como realidade (*Sat*), consciência (*Cit*) e beatitude (*Ānanda*).<sup>[1]</sup> Originou-se do antigo povo Arya ou Arianos e foi levada aonde hoje situa-se a Índia, na época habitadas pelos Drávidas ou povos do vale do Rio Indo (*Sindhus*), de filosofia *Samkhya*. Ao contrário desta última, o Vedanta é de característica mística, devido à influência *Árya*. No passado, combinou-se ao sistema *Bramacharya* (medieval) e posteriormente ao sistema Tantra (Vedanta contemporâneo).

Disponível em:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Vedanta#:~:text=Vedanta%20\(devan%C3%A1gari:%20%E0%A4%B5%E0%A5%87%E0%A4%A6%E0%A4%BE%E0%A4%A8%E0%A5%8D%E0%A4%A4%2C%20Ved%C4%81nta,natureza%20da%20realidade%20\(Br%C3%A2man\).](https://pt.wikipedia.org/wiki/Vedanta#:~:text=Vedanta%20(devan%C3%A1gari:%20%E0%A4%B5%E0%A5%87%E0%A4%A6%E0%A4%BE%E0%A4%A8%E0%A5%8D%E0%A4%A4%2C%20Ved%C4%81nta,natureza%20da%20realidade%20(Br%C3%A2man).) Acessado em 07 de mai de 2025

Navarro faz uso de uma metáfora poderosa para transmitir uma mensagem de exigência e potencial ao jovem. Navarro compara a atitude esperada do estudante com a de um cavalo de puro-sangue, sugerindo que o destinatário tem um potencial excepcional e, por isso, é chamado a superar suas próprias limitações, indo além do que é comumente esperado.

Análise do trecho: A metáfora do cavalo comum versus o cavalo de puro-sangue.

**Cavalo comum:** Representando alguém com capacidades limitadas cujo esforço é aceitável mesmo que modesto, pois é o máximo que pode oferecer. A atitude em relação a essas pessoas é de paciência e resignação, pois não se pode exigir além do possível. **Cavalo de puro-sangue:** Simbolizando alguém com um potencial excepcional, como o jovem a quem a carta é dirigida. Dele se espera não apenas que corra, mas que vá além, saltando obstáculos e superando limites, entregando mais do que aparenta ser capaz.

**Exigência e motivação:** Navarro, ao falar diretamente ao jovem Luís, não aceita que ele se acomode ou se contente com resultados medianos. A relação que ele estabelece é de exigência amorosa: ele acredita no potencial do jovem e sente que é seu dever incentivá-lo a explorar esse potencial ao máximo, mesmo que isso signifique ultrapassar barreiras pessoais.

**Mensagem subjacente:** Responsabilidade com o próprio talento porque se o jovem possui dons ou capacidades excepcionais, há uma responsabilidade moral e existencial em desenvolvê-los ao máximo.

**Superação constante:** A Filosofia, como modo de vida, exige esforço contínuo e uma disposição para enfrentar desafios, mesmo que isso seja desconfortável.

**Mentoria exigente:** Navarro assume o papel de mentor exigente que, ao invés de permitir a mediocridade, busca despertar a grandeza no outro.

O trecho é um chamado para que o jovem Luís reconheça seu próprio potencial e se dedique à Filosofia de forma intensa e transformadora. Mais do que um mero exercício intelectual, a Filosofia exige coragem, esforço e o desejo de transcender limites pessoais.

Desse modo, o jovem começaria sua jornada aprendendo Filosofia não apenas nos conteúdos históricos, nas doutrinas deixadas por alheios, mas nos gostos, nos cheiros, no frio, no quente, no ardor, na vida. Navarro já fala e admoesta sobre algo que é fundamental nessa trajetória: o amor.

Voltarei ao que lhe ia dizendo, para lhe assegurar mais uma vez, que não creio possível uma verdadeira grandeza sem esse amor da vida: todo o herói o teve e nele mergulhou plenamente e dele tirou as energias que o motivaram no combate. Simplesmente, querido Amigo, o amor existia dentro dele, não por fora. Quem fala de amor verdadeiramente: talvez deseje, talvez possua, talvez esteja realizando uma ótima obra literária, mas realmente não ama; só a conquista do vulgar é pelo vulgar apregoadado aos quatro ventos; quando se ama, em silêncio se ama; às vezes o sabe a mulher

amada, mas creio até que num amor que fosse pleno, em que nada entrasse das preocupações da terra, nem ela o saberia. Você vai retorquir-me com os artistas: tal poeta canta a sua amada, tal músico confessou o seu amor numa sonata ou num concerto. Mas convém que pensemos; e teremos um primeiro problema: canta o poeta o seu amor ou há nele um poeta que o canta? No artista, há sempre duas pessoas: o homem que pode ser ou não de excelente qualidade, e o artista; é o homem que se emociona e da sua qualidade depende a qualidade das emoções... (Silva, 2019, p. 40).

Na citação Navarro é discutida a relação entre amor, vida, grandeza e expressão artística, destacando a profundidade do amor verdadeiro e seu papel nas realizações humanas e artísticas. Os eventuais pontos abordados por Navarro ao jovem Luís são os seguintes:

**Amor e grandeza:** Navarro expõe que a verdadeira grandeza só é possível com um profundo amor pela vida. Esse amor não é superficial ou exibido para os outros, mas algo interno, silencioso e genuíno. Ele ainda sugere que todo herói teve esse tipo de amor como fonte de energia e motivação para suas conquistas.

**Amor silencioso e discreto:** Segundo Navarro, o amor verdadeiro não é proclamado publicamente. Ele é vivido no interior do indivíduo e, na maioria das vezes, nem mesmo a pessoa amada tem plena consciência dele. Essa descrição valoriza a intensidade e a sinceridade do sentimento sobre a necessidade de torná-lo visível aos outros.

**A dualidade no artista:** Navarro reflete sobre os artistas que expressam emoções como o poeta que canta sua amada ou o músico que compõe sobre seu amor. Ele levanta a questão: Quem realmente ama e expressa o amor — o homem ou o artista dentro dele? Há uma distinção entre o homem que sente e o artista que traduz esse sentimento em arte. A qualidade da emoção sentida pelo homem influencia a profundidade e a autenticidade da obra criada pelo artista.

**Reflexão sobre autenticidade:** Navarro desafia o jovem Luís a considerar se a expressão artística é sempre uma manifestação direta de amor ou se é um processo em que o artista transforma suas emoções em algo mais elaborado e, às vezes, distanciado do sentimento original. Ele sugere que o artista, ao criar, pode estar operando em um nível que vai além do amor simples e humano, utilizando a emoção como matéria-prima, mas não necessariamente como o objetivo final.

Em essência, Navarro convida Luís a refletir sobre a natureza do amor e sua relação com a vida, a arte e a grandeza pessoal, destacando que o amor verdadeiro é uma força silenciosa, poderosa e muitas vezes inacessível aos olhos externos, mas fundamental para impulsionar o ser humano a superar suas limitações e criar algo significativo. Ainda na mesma perspectiva, Navarro continua:

Não é quando se está em transe de amor, o único momento em que verdadeiramente se ama, que se escreve ou que se compõe ou se pinta: é depois, quando o amor se abateu, quando reina o artista, quando é só em todo campo, e há do amor apenas a

lembrança, quase uma reminiscência platônica, no sentido de que foi uma experiência que nos excedeu e de que só podemos recordar fragmentos e, talvez, o que menos valha (Silva, 2019, p. 40).

Navarro aprofunda a relação entre amor, criação artística e memória, sugerindo que a arte não nasce do auge da emoção amorosa, mas do momento subsequente, quando o artista reflete sobre essa experiência. Uma análise detalhada do significado dessa passagem pode ser o momento da criação artística em que Navarro argumenta que o ato criativo não ocorre durante o transe de amor, ou seja, no auge da paixão ou emoção. Esse estado é excessivamente intenso, absorvendo totalmente a pessoa. A criação surge depois, quando o amor já se abateu, ou seja, quando a emoção arrefeceu e a intensidade passou, deixando espaço para a reflexão.

Há a supremacia do artista após o amor, como também após o momento de emoção quando o artista assume o controle. Nesse momento ele está só consigo mesmo, podendo processar e transformar a experiência em arte. É o artista, mais do que o amante, que usa a lembrança do amor como matéria-prima para criar.

Quanto ao papel da memória, Navarro compara a lembrança do amor a uma reminiscência platônica. Na filosofia de Platão, a reminiscência é a recordação de algo que transcende a experiência comum, um vislumbre do eterno e do ideal. De maneira semelhante, o amor, uma experiência que excede o comum, deixa apenas fragmentos na memória do artista, que ele tenta recriar e reinterpretar em sua obra.

A parcialidade da memória, o que resta do amor são apenas fragmentos e, talvez, o que menos valha. Isso indica que a memória é seletiva e imperfeita, capturando aspectos que podem não refletir a totalidade ou a essência da experiência original. Ainda assim, esses fragmentos servem como base para o processo criativo.

A distância entre emoção e criação colocada por Navarro sugere haver uma transformação entre o sentir e o criar. O que foi vivido de forma intensa e visceral é reinterpretado de maneira mais racional e estruturada pelo artista. O resultado é uma obra que contém ecos da emoção original, mas que foi filtrada, reorganizada e ressignificada.

Navarro destaca a separação entre o momento de vivência emocional e o momento de criação artística. O amor, enquanto vivido, é uma experiência que transcende o controle do indivíduo. Já a criação artística é um ato posterior, que exige a distância emocional e a capacidade de transformar a experiência em algo que pode ser comunicado aos outros, mesmo que apenas como uma lembrança fragmentada e imperfeita. Nessa altura, o poeta não ama mas talvez ainda seja o que melhor fala de Amor. Não ama pessoalmente; não ama um objeto. O verdadeiro Amor é talvez impessoal: enquanto há um objeto bem definido, bem claro aos nossos

olhos, não amamos (Silva, 2019, p. 40).

Neste trecho, Navarro propõe uma visão profunda e filosófica sobre o amor, especialmente em relação à arte e à experiência humana. Aqui está uma análise detalhada do significado de O poeta e o amor impessoal, quando Navarro afirma que o poeta, ao escrever sobre o amor, não está necessariamente amando de forma pessoal ou direcionada a um objeto específico, como uma pessoa ou coisa concreta. Ele sugere que o verdadeiro amor transcende o amor pessoal e se torna algo mais universal, impessoal e abstrato.

No que diz respeito à limitação do amor direcionado, enquanto o amor é direcionado a um objeto bem definido, como uma pessoa específica, ele ainda não atingiu sua forma mais plena. Isso ocorre porque nesse estágio o amor está vinculado a algo tangível e finito, o que o torna limitado em essência. No que se refere ao verdadeiro amor como transcendência, Navarro aponta que o verdadeiro Amor ultrapassa os limites do pessoal e se torna algo maior, que não depende de um objeto definido. Esse amor impessoal pode ser entendido como uma força universal ou uma conexão profunda com a essência da vida, da beleza ou do próprio ser.

Como canal do amor universal, nesse contexto, o poeta não ama no sentido individual, mas é capaz de capturar e expressar esse amor impessoal em sua obra. Ele não está amando alguém ou algo diretamente, mas canalizando uma experiência de amor que transcende as particularidades e se aproxima de uma verdade mais ampla e compartilhável.

Quanto ao paradoxo do amor e do objeto, Navarro parece realmente sugerir um paradoxo: enquanto há um objeto claramente definido para o amor, o sentimento não é verdadeiramente pleno. Isso implica que o amor, em sua essência, é uma experiência que supera o concreto e alcança o abstrato, sendo mais uma atitude ou estado do que um relacionamento específico.

Navarro descreve o verdadeiro Amor como algo que não está preso a um objeto ou pessoa em particular, mas que é impessoal e universal. Para ele, o poeta, ou qualquer outro artista, expressa esse amor maior não por meio de uma paixão individual, mas pela conexão com algo mais profundo e transcendental. O amor pessoal, enquanto focado em um objeto, é apenas um estágio inicial, limitado em comparação ao amor pleno, que é impessoal e abrange uma dimensão mais ampla e universal.

Assim, o convite ao jovem filósofo é sentir o Amor, viver o Amor e, de forma magistral, aconselha que sinta, com todas as forças do corpo, que existe de fato tudo o que o permeia.

Deixe firmar-se a primavera também em si, uma primavera temperada de uns arrepios de ironia, com a acidez de de março em lugar das molezas perturbadoras de maio. Avance devagar, atento, como quem vai patinar e já não tem confiança no inverno e experimenta a cada passo a resistência do gelo. E se vir que não possui o tal núcleo



do que falávamos, receie a Natureza mais do que a ame; ela respeita os que têm força verdadeira e mais forte os torna; mas, como você sabe, implacavelmente devora quem é fraco. Dir-me-á você que será um tormento sentir a resistência, perceber que alguma coisa dentro em si se não abandona às brisas e às cores e aos perfumes; claro que sim: mas como queria você viver sem um tormento? Estar de graça com o teatro da vida? Não teria boa consciência, não é verdade? Pague o seu bilhete. E o bilhete é sempre sofrer. Além de tudo, a existência do que resiste é a sua única salvação no mar da vida: aqui, poderíamos dizer que a dor o levará ao que há de mais profundo e de mais nobre do ser humano” (Silva, 2019, p. 42).

Seguindo com todo vigor filosófico disponível em Navarro, a presença da dor, da frustração, da decepção, do trauma como dádivas da própria Vida, ensina o jovem Luís uma Filosofia pessimista e necessária. A fala de Navarro ao jovem Luís está carregada de simbolismo e reflexões filosóficas sobre a vida, o sofrimento e a natureza humana. Segue uma análise do que ele pode estar comunicando.

Primavera interior como metáfora para maturidade emocional e intelectual. Navarro incentiva Luís a buscar um equilíbrio interno, representado por uma primavera temperada. A primavera simboliza renovação e crescimento, mas ele sugere que este crescimento deve ser temperado com ironia (um olhar crítico) e acidez (uma atitude ponderada), o que contrasta com uma entrega passiva às molezas perturbadoras que podem surgir quando somos excessivamente condescendentes ou emotivos.

Cautela e reflexão no progresso. A metáfora do gelo (andar sobre algo que pode não suportar nosso peso) reflete a importância de avançar com cuidado e autoavaliação, reconhecendo nossas fragilidades e testando os limites antes de seguir adiante. Isso implica que Luís deve estar atento às suas capacidades e ao que realmente sustenta sua vida. A força interna como condição para enfrentar a vida, a ideia do núcleo refere-se à força interior, à solidez do caráter ou da convicção. Sem isso, Navarro alerta que a Natureza (a vida em sua crueza e imprevisibilidade) pode devorar quem é fraco. Ou seja, a vida exige uma resistência que só pode ser sustentada por uma força verdadeira.

O sofrimento como parte essencial da existência. Navarro propõe que o sofrimento não é apenas inevitável, mas necessário para o amadurecimento e a profundidade humana. Ele compara a vida a um teatro em que para estar verdadeiramente envolvido, é preciso pagar o bilhete do sofrimento. Esse bilhete é o preço do envolvimento autêntico com a existência.

A dor como caminho para profundidade e nobreza. A dor é descrita como uma força que leva ao que há de mais profundo e elevado no ser humano. Isso ecoa ideias de filósofos como Nietzsche, que via o sofrimento como um catalisador para o fortalecimento do espírito e para a superação.

Navarro exorta Luís a abraçar a vida com maturidade, prudência e coragem,

reconhecendo que o sofrimento é tanto um fardo quanto um caminho para a verdadeira grandeza humana. Ele o encoraja a cultivar uma força interna que lhe permita enfrentar os desafios da vida sem ser consumido por eles.

Em um contexto no qual a discussão é a lógica, não apenas em seu signo enquanto matéria-prima da Filosofia, como também a forma açodada, característica da fase juvenil do Luís, Navarro explora uma prática, reprovada por ele mesmo, de que o jovem tem como costume jogar na loteria.

No entanto, como lhe disse, penso sempre. Sucede aqui o mesmo que me acontece com a loteria: já o vi a você comprar um vigésimo; eu nunca o fiz; mas estou convencido de que ter um emprego é exatamente como jogar na loteria, quanto à segurança do dinheiro. Precisamos, portanto, de averiguar por que joga você, homem racional, por que não jogo eu, homem de incertezas e de impulsos. E precisa você de saber que ou deixa de comprar vigésimos ou passa a lançar moeda. A lógica, meu caro Amigo, é uma fidalguia: é preciso trazê-la bem, sem uma falha. Mas a lógica é uma fidalguia tão grande que nunca se consegue trazer bem (Silva, 2019, p. 44).

Nesta passagem Navarro reflete sobre a relação entre a lógica, o comportamento humano e as incertezas da vida, usando a metáfora da loteria para explorar como diferentes pessoas lidam com decisões e riscos. Aqui está uma análise do que ele quis transmitir:

A loteria como metáfora da incerteza e do risco. Navarro compara o emprego a um jogo de loteria, destacando a precariedade ou incerteza associada à segurança financeira. Essa analogia sugere que mesmo em situações aparentemente estáveis, há sempre uma margem de risco. Ele propõe que reflitamos sobre nossas escolhas e as razões por trás delas.

A lógica e os impulsos como abordagens contrastantes. Ao observar que Luís compra um vigésimo (parte de um bilhete de loteria) enquanto ele mesmo não o faz, Navarro propõe um contraste entre duas formas de encarar a vida: Luís age de maneira racional (aceitando o risco calculado de um investimento), enquanto Navarro, guiado por incertezas e impulsos, evita o jogo. Essa diferença serve para ilustrar como cada pessoa lida com a lógica e o imprevisível.

O dilema da lógica como fidalguia. Navarro chama a lógica de fidalguia (nobreza), sugerindo que ela é algo a ser cultivado e mantido com cuidado. No entanto, ele também admite que a lógica, embora idealmente impecável, é praticamente impossível de sustentar perfeitamente. Essa falibilidade reflete as limitações humanas em aplicar a lógica de maneira absoluta, dado que nossas decisões e comportamentos são inevitavelmente influenciados por emoções, circunstâncias e incertezas.

O convite à coerência ou à reflexão. Navarro desafia Luís a ser consistente em suas escolhas. Ele sugere que se Luís compra bilhetes de loteria (representando uma aceitação do acaso), deveria também considerar outros jogos de sorte, como lançar uma moeda. Isso ressalta

a importância da coerência: se aceitamos riscos em uma área, por que não em outras? Esse raciocínio provoca uma reflexão sobre até que ponto nossas ações são guiadas por lógica ou por hábitos e convenções não questionados.

Navarro usa a metáfora da loteria para explorar as tensões entre racionalidade, incerteza e comportamento humano. Ele sugere que a lógica é uma ferramenta valiosa, mas imperfeita, que exige esforço para ser aplicada com consistência. Por fim, ele desafia Luís a refletir sobre sua relação com o risco e as razões que orientam suas escolhas, destacando que viver plenamente implica lidar com as incertezas da vida de maneira consciente e honesta.

De todos os momentos brilhantes da obra que este trabalho examina, vale destacar os presentes na quarta carta. Navarro começa a carta chamando a atenção do jovem a algo que o coloca como verdadeiro professor de Filosofia, isto é, a oposição.

Do que você precisa, acima de tudo, é de se não lembrar do eu lhe disse; nunca pense por mim, pense sempre por você; fique certo de que mais vale todos os erros se forem cometidos segundo o que pensou e decidiu do que todos os acertos, se eles foram meus, não seus. Se o criador o tivesse querido juntar muito a mim, não teríamos talvez dois corpos distintos ou duas cabeças também distintas. Os meus conselhos devem servir para que você se lhes oponha. (Silva, 2019, p. 49).

Navarro enfatiza a importância da autonomia intelectual e da autenticidade no pensamento. Ele oferece uma lição valiosa sobre o papel dos conselhos e a necessidade de desenvolver um senso de independência. Ao analisar o significado de suas palavras sobre a autonomia do pensamento, Navarro incentiva Luís a pensar por si mesmo, destacando que o aprendizado e o crescimento real vêm da experiência pessoal, mesmo que isso envolva cometer erros. Ele considera mais valioso um erro baseado em decisões próprias do que um acerto que depende de seguir cegamente os conselhos alheios.

A individualidade como fundamento. Ao mencionar que o criador nos fez com corpos e cabeças distintos, Navarro sugere que a individualidade é uma parte essencial da existência humana. Cada pessoa deve trilhar seu próprio caminho, fazer suas escolhas e assumir a responsabilidade por elas, em vez de simplesmente adotar o que é dito por outros, por mais sábios que sejam.

Os conselhos como pontos de partida, não como verdades absolutas. Ele redefine o propósito dos conselhos que para ele não são regras a serem seguidas, mas estímulos para a reflexão e, muitas vezes, para a oposição. Isso mostra que a verdadeira sabedoria não está em concordar passivamente com o outro, mas em desenvolver a capacidade de questionar e, se necessário, divergir. Desse modo, há a liberdade de errar como aprendizado e Navarro

reconhece que os erros são inevitáveis e até necessários para o crescimento. Ele vê o erro como uma parte fundamental do processo de autodescoberta e aprendizagem, enquanto os "acertos emprestados" podem ser vazios porque não refletem a verdadeira experiência ou pensamento da pessoa.

Navarro exorta Luís a cultivar sua independência intelectual e a valorizar suas próprias decisões, mesmo que estas resultem em erros. Ele apresenta os conselhos como ferramentas para inspirar reflexão e debate, não como verdades absolutas. Essa abordagem incentiva o jovem a abraçar sua individualidade, confiar em sua própria capacidade de julgamento e usar os erros como oportunidades para crescer e amadurecer.

Aqui tem você um conselho que lhe poderá servir para a sua filosofia: não force nunca; seja paciente pescador neste rio do existir. Não force a arte, não force a vida, nem o amor, nem a morte. Deixe que tudo suceda como um fruto maduro que se abre e lança no solo as sementes fecundas. Que não haja em si, no anseio de viver, nenhum gesto que lhe perturbe a vida. (Silva, 2019, p. 57).

Nesta passagem, Navarro oferece um conselho centrado na aceitação, na paciência e na harmonia com o fluxo natural da vida. Ele adota uma postura de sabedoria que rejeita a pressa ou a força desmedida, apontando para um viver mais equilibrado e orgânico. O que ele parece querer transmitir é a paciência como virtude essencial. Navarro compara o viver a um pescador no rio da existência, sugerindo que a paciência é indispensável. Assim como o pescador espera o momento certo para lançar a rede, o indivíduo deve saber esperar o tempo certo para agir ou colher os frutos da vida.

A rejeição da força ou da pressa. Ele aconselha a não forçar nenhuma das dimensões essenciais da vida - arte, amor, morte ou a própria vida. Essa abordagem está alinhada com uma Filosofia de aceitação do ritmo natural das coisas, evitando a ansiedade de querer apressar processos que precisam de tempo para se desenvolverem plenamente. O fruto maduro como símbolo da realização natural, a metáfora do fruto maduro que se abre sozinho, representa o resultado ideal de algo que cresceu no seu próprio tempo. Navarro sugere que quando algo é forçado antes do tempo, pode perder sua essência, ou gerar resultados insatisfatórios, e que a verdadeira fecundidade surge quando os processos seguem seu curso natural.

O equilíbrio entre o anseio de viver e a serenidade. Ele reconhece o desejo natural de viver plenamente, mas alerta contra gestos ou atitudes que possam perturbar a harmonia da existência, o que implica que o viver deve ser marcado por um equilíbrio entre o entusiasmo e a serenidade, sem excessos ou resistências desnecessárias.

Navarro defende uma filosofia de vida baseada na paciência, aceitação e respeito pelos

processos naturais da existência. Ele encoraja Luís a cultivar uma atitude de serenidade e confiança no tempo, em vez de tentar controlar ou apressar aquilo que, por sua própria natureza, precisa de maturação. Essa postura evita desgastes e permite que a vida flua com maior harmonia e autenticidade.

Ao iniciar a sexta carta, Navarro aponta para uma qualidade basilar em toda a estrutura de sua filosofia como modo de vida. Salienta neste momento importante do discipulado a humanidade de todo o processo de práxis filosófica, de reflexão, de abordagem dos conteúdos, da convivência em sociedade, de modo que essa humanidade está configurada na ordem do amor, o amor dos homens. Elabora um aforismo, ou metáfora que, em situação hipotética, apareça um deus ou, mais propício, um demônio que daria tudo em troca deste amor e que o mais inteligente é que se rejeite a oferta. Chama esse desamor metaforicamente de “*gelo*”, na possibilidade de comprometimento da vida social, pois o outro deixa de ser levado em consideração em função de julgamentos na medida das inteligências alheias e que a filosofia oriunda de um ser gelado só piora as coisas.

Então, Navarro coloca um exemplo de gelo filosófico advindo de seres gelados que, sem dúvida nenhuma, serviria até para o mundo de voga, uma clara desvalorização de valor. Segundo ele:

Entre as palavras e as ideias, detesto essa: tolerância. É uma palavra das sociedades morais em face da imoralidade que utilizam. É uma ideia de desdém; parecendo celeste, é diabólica; é um revestimento de desprezo, com a agravante de muita gente que o enverga ficar com a convicção de que anda vestida de raios de sol. Por que tolerar? Parece-me ainda pior do que perseguir. No perseguir, há um reconhecimento do valor; dá-me a impressão de que os morcegos, aliás, bichos muito simpáticos, se pudessem, perseguiram a luz; porque a luz brilha e tão ampla se alarga pelo mundo que até os pobres mosquitos nela têm defesa. No tolerar, somos nós os deuses e consentimos que haja, lá muito abaixo de nós, uns mesquinhos seres insignificantes que não têm nem a nossa beleza, nem a nossa inteligência, nem a nossa imortalidade, nem se alimentam como nós de ambrosia e néctar, nem ouvem como nós a música de Hermes, na sua lira roubada (Silva, 2019, p. 61-62).

Uma crítica contundente ao conceito de tolerância em contextos sociais e morais. A análise do fragmento pode ser feita a partir de diferentes perspectivas filosóficas e linguísticas, observando como o autor desconstrói a noção de tolerância como algo intrinsecamente problemático.

Crítica à Tolerância como Superioridade Velada. Navarro rejeita a ideia de tolerância, interpretando-a como uma forma disfarçada de superioridade moral. Para ele tolerar implica um posicionamento hierárquico em que o agente tolerante se coloca acima daquele que é tolerado, mantendo uma relação de poder, ainda que disfarçada de benevolência. Ele descreve a tolerância como um revestimento de desprezo que é agravado pelo autoengano do tolerante,

que acredita agir com nobreza.

Na comparação com a perseguição, ao opor tolerância à perseguição, Navarro desafia o senso comum, argumentando que a perseguição, embora violenta, reconhece implicitamente algum valor no objeto perseguido, pois sugere uma força ou relevância que justifica a necessidade de ser combatida. Em contrapartida, a tolerância é apresentada como uma forma de desdém que diminui o outro ao reduzi-lo a uma condição de insignificância.

Nesta linguagem metafórica e poética, Navarro recorre a imagens poéticas para ilustrar sua forma de pensar, comparando a tolerância à atitude de um deus que olha com condescendência para seres inferiores, desprovidos de qualquer atributo que mereça admiração ou respeito. Essa imagem reforça a ideia de que tolerar é, na visão de Agostinho da Silva, um ato diabólico, mascarado de virtude.

Transvaloração de Valores. A ideia de transvaloração, desenvolvida por <sup>8</sup>Friedrich Nietzsche (1888)<sup>3</sup>, refere-se à inversão de valores morais tradicionais, promovendo novos significados em oposição às normas estabelecidas. No texto de Navarro, percebe-se uma transvaloração de valores na crítica à tolerância, que geralmente é vista como um valor positivo nas sociedades modernas.

Inversão do Positivo (Tolerância), Navarro subverte o sentido comum da tolerância como virtude e a redefine como uma prática que, longe de ser celeste, carrega em si o desprezo e a desumanização do outro. Ele propõe que, ao tolerar, as pessoas perpetuam uma relação de poder velada e desrespeitosa.

Valorização do Negativo (Perseguir). Navarro sugere que perseguir, em certos aspectos, reconhece o valor do perseguido. Agostinho confere uma nova interpretação a um ato geralmente condenado e essa inversão provoca reflexões sobre o significado real de nossas ações e valores morais.

Nesse trecho Navarro realiza uma desconstrução filosófica da tolerância, desafiando sua aceitação como virtude e expondo suas implicações de poder e desprezo. Ao mesmo tempo

---

<sup>3</sup> A ideia de transvaloração de valores foi desenvolvida pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche e não há informações sobre a data de publicação:

- A transvaloração de valores significa a exaltação da vida em vez do sofrimento, e a aceitação de todos os instintos e luxúrias como orgânicos e válidos.
- Nietzsche defendia que os valores são criações humanas, determinadas por conflitos de poder e forças.
- Para ele, os valores tidos como supremos até então não eram valores propriamente ditos, e era preciso instaurar novos valores.
- Nietzsche se opunha aos dogmas da sociedade, defendendo que a verdade era uma ilusão. Cf. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Transvalora%C3%A7%C3%A3o\\_dos\\_valores#:~:text=Transvaloriza%C3%A7%C3%A3o%20significaria%20a%20exalta%C3%A7%C3%A3o%20da,do%20escopo%20da%20condena%C3%A7%C3%A3o%20moral.](https://pt.wikipedia.org/wiki/Transvalora%C3%A7%C3%A3o_dos_valores#:~:text=Transvaloriza%C3%A7%C3%A3o%20significaria%20a%20exalta%C3%A7%C3%A3o%20da,do%20escopo%20da%20condena%C3%A7%C3%A3o%20moral.)

ele insinua uma transvaloração dos valores, mostrando que o que frequentemente é considerado negativo (perseguir), pode ter uma dimensão que valoriza o objeto. Sua reflexão convida à autocrítica sobre as formas como nos relacionamos com o outro, questionando se agimos por verdadeira empatia ou por um paternalismo velado.

Na sétima e última carta, Navarro reafirma seu pensamento de uma filosofia aplicável na vida real, o modo de vida propriamente dito. É absolutamente envolvente a forma em que ele coloca ao jovem Luís uma perspectiva materializada do modo de fazer Filosofia, no qual não há fantasias ideológicas, pelo menos aquelas em que não sejam aplicadas às subvertidas no mundo da vida. A forma com que ele destaca o sofrimento, com a naturalidade que este deveria ser encarado nos dias de voga, é fundamental para a proposta filosófica ao jovem. Se o mundo atual, que gasta todo o seu tempo e dinheiro para banir o sofrimento da vida, tivesse contato com esta forma de pensar, certamente olharia lá de cima com desprezo, o que não configura novidade alguma.

Sofrer não importa, só lhe poderá fazer bem: o que é essencial é que você nunca decline o sofrimento. Também não importa que proteste, que se abata, que desanime, que chora e que lance clamores: mas renunciar, nunca. Quando nos piores momentos lhe aparecer o tentador e lhe mostrar, em face da sua solidão, a companhia que têm os simples, quando lhe mostrar, em face das suas incertezas, a segurança dos outros, que nunca haja no seu coração nenhum leve movimento de ceder: esteja os seus quarenta dias no deserto e aprenda o que não vem no Evangelho: que esses quarenta dias signifiquem, para quem vale, a vida inteira. Pense sempre: como posso eu recusar esse dom magnífico de sofrimento? Acharam-me digno de o levar comigo e hei de pô-lo de parte? Confiaram-me o tesouro do rei e hei de abandoná-lo, atirá-lo às silvas do caminho? Haja o que houver, suporte; quando não puder ir de pé, vá de joelhos, depois arraste, mas avance sempre enquanto possa e nunca largue o tesouro (Silva, 2019, p. 68).

Nesse sentido, Navarro dirige-se ao jovem José com um conselho que carrega profundo significado filosófico e existencial. Ele valoriza o sofrimento como uma experiência transformadora e inevitável para aqueles que desejam atingir uma vida autêntica e plena. O trecho transmite algumas ideias principais como a aceitação do sofrimento. Navarro propõe que o sofrimento, longe de ser um obstáculo, deve ser acolhido como um elemento essencial do crescimento humano e espiritual e não nega que a dor seja difícil, mas reforça que enfrentá-la sem desistir é fundamental.

**Resiliência e Persistência.** Mesmo nos momentos de fraqueza, desânimo ou dúvida, Navarro destaca que é crucial não desistir ou "declinar o sofrimento". Ele enfatiza a necessidade de continuar avançando, mesmo que isso signifique rastejar.

**Significado do Sofrimento.** Navarro sugere que o sofrimento é um "dom magnífico", uma espécie de privilégio que é conferido àqueles que têm a força de carregá-lo. Ele o compara

a um "tesouro do rei" confiado ao indivíduo, o que implica responsabilidade e honra em suportá-lo.

**Solidão e Tentação.** Ao mencionar o deserto e os quarenta dias, ele faz uma analogia ao período de tentação de Jesus, apontando que enfrentar a solidão, a dúvida e as provações é uma parte inescapável do caminho de quem busca algo maior. Essa luta pode durar uma vida inteira para aqueles que realmente têm valor.

**Superação da Comparação com Outros.** Navarro alerta para a tentação de ceder ao conforto ou à simplicidade aparente que outros podem ter. Ele incentiva a manter o compromisso com o próprio caminho, mesmo que seja mais difícil ou solitário.

O conselho reflete uma visão estoica e cristã da vida, na qual o sofrimento é visto como uma oportunidade de virtude e elevação pessoal. Navarro encoraja José (e os leitores) a encarar a dor como uma parte essencial do desenvolvimento humano e a nunca abrir mão da responsabilidade e do aprendizado que ela traz.

Sofrer é um direito de primogenitura e não podemos trocar por nenhum prato de lentilhas; não lhe reclamo nenhum heroísmo espetaculoso, nem lhe proíbo o suor da agonia, e as quedas no caminho do Calvário e o grande brado aos céus, talvez de espanto apenas, mas talvez mais de reprovação e queixa. Tudo isso você pode fazer e é até bem interessante que o faça porque não gosto de heróis rígidos; tenho como prova da existência de Jesus as suas fraquezas humanas, ao passo que a segurança de Sócrates me parece bastante dos domínios da imaginação platônica. A recusa de prosseguir, sejam quais forem as deficiências suas e dos outros, é que me parecia um crime indesculpável, o tal pecado contra o espírito que ninguém poderá perdoar; pois, Luís, cometa todos os pecados: de resto, quase nunca sabemos, em que medida foram pecados os nossos atos; mas esse grave pecado de renunciar não o faça nunca; porque é a morte sua e de quem, em parte, por si vive (Silva, 2019, p. 69-70).

Notamos em ambas as passagens as alusões a passagens bíblicas<sup>4</sup> que Navarro dispõe para advertir o jovem, oferecendo-lhe uma reflexão profunda sobre o sofrimento e a resistência diante das adversidades, reforçando temas já presentes no excerto anterior. Aqui ele aborda o sofrimento não apenas como uma experiência inevitável, mas como um direito intrínseco e inalienável, comparando-o ao direito de primogenitura, ou seja, um privilégio essencial que não deve ser trocado por algo menor (representado pelo prato de lentilhas, uma alusão bíblica à troca de Esaú). Pontos Centrais da Mensagem:

**Sofrimento como Condição Humana e Legado.** Navarro sugere que sofrer é uma marca da condição humana, algo que não pode ser evitado ou trocado por conforto imediato. É uma

---

<sup>4</sup> No "Antigo Testamento", Jacó compra do irmão gêmeo Esaú o direito de primogenitura, ou seja, de ser considerado o mais velho. Trocou-o por um prato de lentilhas (Gênesis 27:19-30). Os dois eram filhos de Isaac e Rebeca. Esaú, o preferido do pai, tinha vocação rural, era caçador.



responsabilidade que carrega dignidade e significado.

**Humanização através da Fraqueza.** Ele valoriza a humanidade que emerge das fraquezas e vulnerabilidades, destacando que a grandeza de figuras como Jesus<sup>5</sup> reside não em sua perfeição, mas em sua capacidade de demonstrar angústia, dúvida e dor. Isso contrasta com a aparente serenidade de Sócrates, vista como idealizada e distante da experiência humana real.

**A Repulsa ao Heroísmo Estático.** Navarro rejeita heróis rígidos e infalíveis, preferindo aqueles que sofrem, caem, e clamam contra a dor, pois é justamente nessa imperfeição que residem a autenticidade e a humanidade.

**O Pecado de Renunciar.** Para Navarro, renunciar ao sofrimento, ou desistir do caminho, equivale a um pecado contra o espírito, algo irreparável e fatal, não apenas para quem comete o ato, mas para aqueles que, direta ou indiretamente, dependem de sua perseverança. Esse é o único pecado que ele considera verdadeiramente imperdoável.

**Aceitação das Quedas e Erros.** Há um chamado para aceitar os erros, fraquezas e pecados, reconhecendo que muitas vezes não sabemos se aquilo que julgamos como pecado realmente o é. Entretanto, a desistência - a recusa de prosseguir - é vista como um ato definitivo de ruptura com a vida e o propósito.

**A Vida como Caminho de Persistência.** Navarro conclui que mesmo com dores, quedas e fraquezas, o essencial é continuar. A renúncia ao esforço é vista como uma negação do próprio sentido da existência, um ato de morte espiritual que compromete não apenas quem desiste, mas também aqueles que se conectam a ele.

Reforçando uma visão profundamente existencial e espiritual da vida, em que a aceitação do sofrimento e a persistência diante dele são centrais para uma existência autêntica, Navarro enxerga a vulnerabilidade como uma força e valoriza a imperfeição como prova de humanidade. Ele também apresenta a continuidade e a coragem de prosseguir como virtudes supremas, contrapondo-se à tentação da desistência, que ele considera o verdadeiro fracasso.

Ao final, o conselho se torna um apelo universal: viver plenamente é abraçar o sofrimento, continuar apesar dele, e recusar a desistência como uma traição à própria vida.

Nada é mais impactante na obra de Agostinho da Silva como o Amor e o Sofrimento.

Creio até que não deva haver no Luís uma atitude passiva perante a dor, um suportar, uma paixão, digamos. A dor só realmente fecunda quando a amamos, quando a vemos como indispensável à escultura que se está fazendo na nossa alma.

[...]

E é por isso, talvez, que a grande amizade e o grande amor são aqueles que dão sem

---

<sup>5</sup> Mateus 27:27–31. Mateus 27:35–44. Mateus 27:45–46, 50.

pedir, que fazem e não esperam ser feitos; que são sempre voz ativa, não passiva (Silva, 2019, p. 70).

Com ironia, com humor, como também certa maiêutica, Navarro segue ensinando o jovem que a vida é bela e brutal e deve ser vivida a todo custo. Que aviõezinhos são estes que não aguentam trovoadas, que naviozinhos são estes que só podem navegar com o mar chão? (Silva, 2019, p. 71).

As cartas focadas neste trabalho abrangiam coisas substanciais à filosofia Agostiniana. Foram apresentadas ao jovem teorias prontas em um mundo de realidades que, mesmo contra vontades e gostos é, e sendo, não permite muito nossa interferência, ainda que no mundo das ideias. Foram abordados temas como: Sofrimento; Amor; Esforço no aprendizado; Força; Vigor; Lógica; e Virtude. Tudo isso ainda é possível nos dias de voga.

Aqui neste trabalho examinamos as propostas no Método Epistolar, inspirado nas Sete Cartas a Um Jovem Filósofo de Agostinho da Silva, de como se pode vislumbrar resultados satisfatórios na sala de aula no Ensino Médio.

## **4 A HISTÓRIA DA FILOSOFIA E A PRÁXIS PEDAGÓGICA DE VOGA**

### **4.1 A Base Legal, as atualizações e o conteúdo de Filosofia**

Ao analisar o histórico do ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro, uma trajetória marcada por desafios, conquistas e transformações, encontramos a inserção da disciplina no currículo escolar brasileiro ao final do século XIX, com a promulgação da Lei nº 1.331, de 1890, que estabelecia o ensino secundário no país. Contudo, foi apenas na década de 1930, com a Reforma Francisco Campos (2023), e uma série de decretos que modernizou o ensino brasileiro em 1931, que a Filosofia adquiriu um espaço mais consolidado no currículo, com a instituição de disciplinas como Introdução à Filosofia e História da Filosofia.

Durante o regime militar (1964-1985), o ensino de Filosofia enfrentou severas restrições e censuras devido ao caráter crítico e reflexivo da disciplina, visto como uma ameaça ao regime. A disciplina foi quase que completamente excluída do currículo escolar, sendo substituída por disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, que tinham um caráter mais ideológico e alinhado aos interesses do governo.

Com a redemocratização do país na década de 1980, o ensino de Filosofia passou por um processo de reestruturação e retomada. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, determinou a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, como forma de promover o desenvolvimento integral do educando e o exercício da cidadania. No entanto, a implementação efetiva da Filosofia no currículo escolar ainda enfrentou obstáculos como a falta de formação adequada dos professores e a ausência de materiais didáticos específicos.

Na virada do século XXI observa-se um movimento de valorização e fortalecimento do ensino de Filosofia no Ensino Médio, com a criação de políticas públicas e programas de formação continuada para professores, além da produção de materiais didáticos e recursos pedagógicos específicos.

Apesar dos desafios enfrentados, a Filosofia mantém sua relevância e importância na formação dos estudantes brasileiros, sendo uma área em constante evolução e transformação, outras vezes de retrocesso, que, frequentemente, reflete as mudanças políticas, sociais e educacionais do país ao longo da história.

Posto introdutoriamente, houve dispositivos legais que passaram por mudanças. Vale salientar que mais uma mudança foi sancionada no dia 31 de julho, pelo então presidente Lula, do Partido dos Trabalhadores (PT), que foi a Lei nº 14.945/2024, que tem por objetivo estabelecer as diretrizes para o Ensino Médio (Brasil, 2024a). O dispositivo legal de voga surgiu

após a pressão realizada, desde o ano de 2017, por representação de estudantes, professores/as, pesquisadores/as e diversas entidades representativas da sociedade civil, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), que pleiteava a revogação do Novo Ensino Médio (NEM).

Contudo, a revogação não surgiu em sua completude e o que ficou mais evidente foram algumas mudanças na última etapa da educação básica, principalmente uma delas que diz respeito à carga horária. Nesta Lei de nº 13.415/2017, em um dos itens do NEM, a colusão curricular era assim composta : 1.800 horas destinadas à Formação Geral Básica (FGB) e 1.200h aos itinerários formativos, totalizando 3.000h de aulas, no mínimo, ao longo do Ensino Médio. O dispositivo legal atual determina que a carga horária da FGB seja de 2.400h e que as 600h remanescentes sejam direcionadas aos itinerários formativos. Todavia, se o/a discente optar pelo itinerário formação técnica-profissional, a carga horária da FGB fica reduzida a 2.100h, podendo chegar a 1.800h, a depender do curso técnico pelo qual optar.

Pontos que geram tensão: a) Permissão para que o ensino médio presencial seja mediado por tecnologias; b) Autorização para trocar parte da carga horária destinada à FGB por atividades laborais; c) Manutenção do notório saber sem a devida regulamentação, permitindo a contratação de profissionais sem titulação mínima; e d) Fim do modelo pedagógico em vigor nos Institutos Federais, o denominado Ensino Médio Técnico Integrado, conhecido pelo seu nível de excelência educacional.

A Filosofia retoma seu status de componente obrigatório? É de amplo conhecimento que o Ensino de Filosofia perdeu seu *status* disciplinar em 2017, deixando de ser obrigatório. Ele foi fragmentado na área de conhecimento denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A Lei nº 13.415/2017 estabeleceu que na BNCC o Ensino de Filosofia fosse considerado como estudos e práticas, a exemplo da Sociologia, Educação Física e Artes (Brasil, 2017). Com sua implantação, o que se viu foi a redução da carga horária destinada ao Ensino de Filosofia.

O fato “novo” que tem provocado a afirmação de que a Filosofia voltou a ser disciplina obrigatória talvez não tenha o impacto esperado. É o mesmo que dizer que a lei mudou para não mudar nada. O texto diz que: a) a Filosofia está integrada na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e b) a BNCC deve ser cumprida integralmente ao longo do Ensino Médio.

Desse modo, quando se fala em integração, pressupõe-se que a Filosofia, a exemplo da Geografia, História e Sociologia, deve ser ensinada de modo integrado com os componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Assim sendo, a palavra integrada pode muito bem ser substituída por interligada, conectada e conexas. Em outros termos, a nova

lei manteve o caráter interdisciplinar da Filosofia, não reservando a ela nenhum *status* disciplinar, muito menos obrigatório.

## **4.2 Base Nacional Comum Curricular e o conteúdo de Filosofia**

Ao deliberar que as habilidades e competências da BNCC devem ser cumpridas integralmente, anseia-se que as 32 (trinta e duas) habilidades da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas sejam desenvolvidas totalmente. O dilema é que a noção de habilidades e competências guarda consigo um processo cognitivo, pautado em métodos ativos de ensino, que demanda a problematização e contextualização de questões cotidianas, mas sem a devida fundamentação teórica. Em síntese, mobilizam-se conteúdos não para aprendê-los, mas para utilizá-los diante de uma situação prática. Para ilustrar o que estamos dizendo, basta observar os livros do Objeto 1, do atual PNLD, que são inteiramente organizados por projetos integradores.

Outro aspecto a considerar da BNCC é que ao observar a presença das grandes áreas da Filosofia nos livros aprovados pelo PNLD - Ética, Filosofia Política, Epistemologia, Metafísica, Lógica e Estética -, nota-se que as atuais habilidades e competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas não mobilizam conteúdos de Estética e Lógica, e muito pouco de Metafísica e Epistemologia. Concentra-se, portanto, em temas relacionados à Ética e à Filosofia Política, porém em perspectivas meramente históricas.

Embora tenha havido o lançamento do novo edital do Programa Nacional do Livro Didático, feito pelo Ministério da Educação e Cultura no último mês de julho de 2024, no qual se prevê o retorno das obras por componentes curriculares, e não mais por áreas do conhecimento, pode-se especular que os livros de Filosofia deverão ser estruturados nos moldes da BNCC. Não há, portanto, garantias de que todas as grandes áreas da Filosofia sejam melhor distribuídas, visto que a orientação dos objetos de aprendizagem se dá pelas competências e habilidades gerais e específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Com a sanção presidencial há a expectativa de que a nova lei comece a ser executada nas escolas em 2025. Desse modo, caberá aos governos estaduais e ao Conselho Nacional de Educação (CNE) promover os ajustes, talvez na BNCC e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN). Na mesma direção o Ministério da Educação (MEC) deverá, além de financiar a implantação do Novo Ensino Médio, dar suporte técnico às redes estaduais através de consultorias ou algo do tipo.

Há uma definição de Filosofia pela nova Lei de Diretrizes e Base da Educação nº

9394/96; porém, neste momento, como um conhecimento que deve ser dominado sem um currículo específico. Verifiquemos no artigo 36: “§ 1º os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que, ao final do Ensino Médio, o aluno demonstre: domínio dos conhecimentos de Filosofia necessários ao exercício da cidadania” (Brasil, 1996).

Lima (2005) observa que para se formar cidadãos através do ensino de Filosofia será necessária certa renitência do professor para que este possa fazer um trabalho assertivo com seus alunos, no que se refere à formação intelectual e cidadã desses sujeitos. A interdisciplinaridade é elemento necessário, como prevê a Resolução da Câmara de Educação Básica nº 03/98, em relação à importância dos conteúdos a serem ministrados de forma interdisciplinar no Ensino Médio, inclusive no que se refere aos conhecimentos de Filosofia para o exercício da cidadania (Conselho Nacional de Educação, 1998).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, a Filosofia diz respeito apenas ao domínio acerca de conhecimentos, sem, contudo, ter uma grade curricular específica no ensino médio (Brasil, 1996). Vale salientar que a Filosofia teve uma história de negação, foi vista apenas como um apanhado de epistemologias que não tinha lugar no currículo escolar, tendo sido desprezada e posta em segundo plano e sem um currículo apropriado, o que se modificou com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNs), bem como de documentos diversos do MEC.

Em relação ao caráter interdisciplinar da Filosofia, segundo Oliveira (2004, p. 47):

Tudo o que é sólido desmancha no ar. É assim que vemos a Filosofia reduzir-se a um dos seus conteúdos e o papel do professor de Filosofia diluir-se entre todos os demais – a natureza interdisciplinar da Filosofia parece mesmo ter sido um bom argumento para um discurso que justifica sua presença em todo e em nenhum lugar, reservando a ela um estilo onipresente. Como um Deus, ela está no meio de nós – mas não podemos vê-la em lado nenhum.

Com a BNCC a educação nacional conheceu novas alterações. A Filosofia, bem como outros componentes curriculares, passariam por profundas mudanças. A BNCC é um documento que norteia a Educação Básica brasileira. De acordo com o Ministério da Educação, a BNCC

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar (Brasil, 2018, p. 7).

A BNCC é conduzida pelo prelúdio da Educação Integral. O documento define um conjunto de saberes essenciais que deverão ser adquiridos pelos estudantes ao longo da Educação Básica. A BNCC começou a ser discutida no ano de 2015. Em 2016 a Medida Provisória nº 746, de 2016, que trata da reformulação do Ensino Médio, já anunciava que o currículo do Ensino Médio seria formado por uma base comum e uma parte diversificada formada “[...] por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional” (Brasil, 2016, p. 2). A versão final da BNCC/Ensino Médio foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada em dezembro de 2018.

A BNCC define competências gerais para a Educação Básica que são organizadas por áreas do conhecimento: 1. Linguagens e suas Tecnologias; 2. Matemática e suas Tecnologias; 3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e 4. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. No documento, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é composta pelos saberes das disciplinas Filosofia, Geografia, História e Sociologia. As competências específicas dessa área são:

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1 Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica [...] COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2 Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações. [...] COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3 Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e 12 Ensino de Sociologia: perspectivas, desafios e práticas - ISBN 978-65-5360-071-3 - Editora Científica Digital - [www.editoracientifica.org](http://www.editoracientifica.org) - Vol. 1 - Ano 2022global. [...] COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4 Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades. [...] COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5 Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. [...] COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6 Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 571-578).

A Competência específica 6 trata de algo que é característico da Filosofia: o debate. Essa competência estava presente nos documentos que regiam o ensino de Filosofia no Ensino Médio (OCNs e PCNs) e foi mantida na BNCC. O ato de debater é imanente, intrínseco e

indissociável da prática da argumentação. A argumentação é indicada no documento como uma das sete competências gerais da educação básica:

Competências gerais da Educação Básica [...] argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil, 2018, p. 9).

A importância da argumentação é reiterada pela BNCC no momento em que o documento a aponta como uma das habilidades dentro das competências a serem desenvolvidas pela área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros) (Brasil, 2018, p. 571).

Para além de ser apontada pela BNCC como essencial aos alunos da Educação Básica como um todo, vale ressaltar que a argumentação é imprescindível à atividade filosófica, de modo que sem a utilização dessa prática, restaria ao ensino de Filosofia apenas a reprodução de conteúdos de sua história, o que acabou se configurando por verdade nos dias de voga, eliminando o filosofar como modo de vida e, portanto, o ato de viver a experiência do pensar. Por meio da prática da argumentação filosófica, os alunos podem se debruçar sobre os conceitos estudados, indo à raiz das questões filosóficas e formulando afirmações fundamentadas, sem a utilização de o que a Filosofia chama de doxa, o senso comum.

#### **4.3 Conteúdo Básico Comum do Estado de Minas Gerais e o conteúdo de Filosofia**

Outro exemplo de tentativa de abordar os temas filosóficos abordados no Ensino Médio é o da Proposta Curricular, fruto do trabalho de uma equipe de consultores em debate com professores e outros profissionais envolvidos com o ensino de Filosofia no Ensino Médio, em Minas Gerais. Trata-se de uma primeira proposta de Conteúdo Básico Comum (CBC) para a área de Filosofia, motivada pela Resolução nº 4 do CNE/CEB, de 16/08/2006 (Conselho Nacional de Educação, 2006), em seu documento *Currículo Básico Comum*, publicado em 13 de junho de 2020 (Belo Horizonte, 2020). Percebe-se uma tentativa de acordar os seguintes conceitos à realidade dos discentes.



Ser Humano, Natureza e Cultura - Distinguir entre as noções de natureza e de cultura. Compreender a noção de cultura como essencial à definição do ser humano. Compreender que, no ser humano as características biológicas da natureza e os dados culturais estão profundamente associados.

Conceitos: natureza e cultura. Problemas: O que distingue o ser humano dos outros animais? O que faz do ser humano um animal como os outros? Existe uma natureza humana? - O que pode significar a palavra “cultura”? É possível distinguir no ser humano o natural do cultural? O ser humano: frágil ou forte diante da natureza?

Corpo e psiquismo.

Analisar diferentes concepções filosóficas sobre a constituição do ser humano.

Discutir as relações entre racionalidade e desejo.

Compreender a questão da consciência como um aspecto fundamental do ser humano.

Discutir a relação entre mente e cérebro.

Conceitos: Corpo e Alma - Dualismo e Monismo - Racionalidade e Desejo - Consciência e Inconsciente - Mente e cérebro.

Problemas: O ser humano é dual? O que comanda o ser humano: sua razão ou seus desejos? O psiquismo é separado do corpo? O conhecimento é uma modalidade de desejo? Somos senhores de nossos desejos e sentimentos? O que significa ser consciente? É mais fácil conhecer a si do que as coisas ou os outros? A consciência nos engana? É possível conhecer-se a si mesmo sem enganar-se? O que significa dizer que pensamos com nosso cérebro?

Agir, poder e os valores Ser e dever ser. Reconhecer que o agir humano é de natureza valorativa. Distinguir e circunscrever a esfera da moral como o lugar das ações e escolhas humanas, das normas e dos valores. Distinguir entre as esferas dos fatos e dos valores. Conhecer algumas entre as diversas posições filosóficas a respeito do bem e o mal. Conceitos: ser e dever ser; fato e valor; juízos de fato e juízos de valor. Problemas: Qual a diferença entre dizer que algo é assim e que algo deve ser assim? “Seguir a natureza” pode ser uma regra moral? As convenções humanas são um prolongamento ou uma ruptura com a natureza? A moral é uma questão de sentimento?

Universalidade e relatividade dos valores: Compreender a diversidade cultural. Analisar criticamente o etnocentrismo. Confrontar as posições universalistas e relativistas em relação aos valores. Conceitos: Universalismo - Relativismo - Bem e Mal - Belo e Feio. Problemas: As noções de certo e errado são universais ou relativas aos costumes? Pode-se condenar um costume de alguma cultura em nome da humanidade? Devemos falar em cultura ou em culturas? Há culturas superiores às outras? É possível querer o mal? O bem e o mal dependem da

perspectiva de quem os define? Há uma beleza universal?

**Liberdade e determinismo:** Refletir sobre as condições do agir humano. Compreender e analisar o conceito de liberdade em sua relação com o conceito de determinismo.

Compreender que a liberdade humana se exerce em meio às determinações. Confrontar as concepções filosóficas que negam a existência de um livre-arbítrio com aqueles que o afirmam.

Compreender que o agir ético é indissociável da relação consigo mesmo e com os outros. Conceitos: Liberdade e Determinismo; Problemas: Somos livres ou determinados por fatores como genética, ambiente, etc.? A liberdade é ausência de coações? A liberdade é ausência de lei? Uma pessoa que não é livre pode ser responsabilizada por seus atos? Os desejos e paixões limitam nossa liberdade? - Podemos ser ao mesmo tempo livres e apaixonados? - O sentimento da liberdade garante sua existência? - Quem obedece a si mesmo é livre? - Somos livres mesmo dentro de uma prisão?

**Indivíduo e comunidade:** Conflito; delimitar as esferas do indivíduo, do social e do político. Refletir sobre o sentido do conflito nas relações humanas.

Compreender a esfera da política como o lugar da expressão e articulação de conflitos e eventual operação de consenso. Compreender o fenômeno da violência em sua diferença com o conflito. Pensar os fundamentos da desobediência.

Distinguir entre o exercício da força e o da autoridade (uso legítimo da força). Conceitos: Indivíduo e Sociedade; Conflito; Violência; Privado e Público; e Força e Autoridade. Problemas: O que leva os homens a viverem em comunidade? O que significa dizer que o ser humano é um animal político? É possível viver sem conflito? O conflito é necessariamente ruim? É possível lutar por direitos sem enfrentar o conflito de interesses? O homem é um animal violento? A violência é anterior à vida em sociedade? É possível justificar algum tipo de violência? Há uma guerra de todos contra todos? Todo conflito é violento? É possível construir uma sociedade pluralista? A autoridade é necessária? Há distinção entre a autoridade e a força?

**Lei e justiça; Conhecer - verdade e validade -** A verdade e a validade são diferentes. A verdade (tal como a falsidade) é uma característica das proposições. A validade (tal como a invalidade) é uma característica dos argumentos. Por isso, é incorreto dizer que uma proposição é válida ou inválida, tal como é incorreto dizer que um argumento é verdadeiro ou falso.

**Tipos de conhecimento:** quatro tipos de conhecimento que também são conhecidos como quatro dimensões do saber, quais sejam: empírico; religioso; científico; e filosófico.

O documento aborda uma série de assuntos a serem desenvolvidos tais como: A Emergência da Filosofia; Filosofia e Outros Saberes; A Racionalidade Científica; Teoria e Experiência; Objetividade e Verdade; e Os Temas Complementares. Porém, o que é observável, na prática, é a insistente permanência da história dos conteúdos, pois mesmo quando se aborda os temas, os conceitos, é absolutamente inevitável um retorno a uma espécie de linha temporal. Há um retorno aos temas como a História da Filosofia e sua Origem, os Pré-Socráticos, a Filosofia Clássica, a História da vida de Sócrates, de Platão, de Aristóteles, a Filosofia Helenística, o Epicurismo, o Estoicismo, o Cinismo, a Patrística, a Escolástica, a história da vida de Maquiavel, de Thomas Hobbes e de John Locke, o Estado Grande e Pequeno, o Iluminismo, os Modernos como Karl Marx, Kant, Nietzsche e ainda os Contemporâneos como Sartre, Arendt...

Desse modo, há um historicismo, não na concepção filosófica que surgiu no final do século XIX e início do século XX, desenvolvida pelo filósofo alemão <sup>6</sup>Wilhelm Dilthey (1883)<sup>6</sup> que percebe o ser humano e as sociedades como realidades em movimento, e não universais, que valorizam a diferença, a singularidade e o particular, que, contudo, também concebe a história como uma ciência específica, diferente das ciências naturais. Também não vê cada sociedade como importante em si e que novas formas culturais são criadas através do contato humano e que, por fim, resgata o passado, ao contrário do Iluminismo, que se interessa em construir o futuro. O historicismo percebido é o de mera narração histórica dos conteúdos e no máximo a discussão superficial de alguns dos filósofos citados; porém, sempre com a perspectiva do saudosismo e raramente por meio de uma contextualização aproveitável.

Ocupando um lugar central nas reflexões sobre o papel da disciplina no currículo escolar, a didática da Filosofia constitui-se como um campo próspero para o desenvolvimento do pensamento crítico, autônomo e reflexivo no contexto escolar. Os autores têm contribuído

---

<sup>6</sup> Filósofo alemão Wilhelm Dilthey, em detalhes disponível em: [https://www.ebiografia.com/wilhelm\\_dilthey/](https://www.ebiografia.com/wilhelm_dilthey/)

para o debate sobre as formas de ensinar Filosofia, destacando-se <sup>7</sup>Walter Kohan, <sup>8</sup>Silvio Gallo e <sup>9</sup>Matthew Lipman, com propostas pedagógicas que se articulam em torno da valorização da escuta, do diálogo e da problematização como métodos centrais no ensino filosófico, uma análise crítica das contribuições desses pensadores, a partir de suas obras, evidenciando os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam suas práticas didáticas.

Na importância de um ensino que não se limite à exposição da história da Filosofia, mas que envolva o estudante em práticas filosóficas autênticas, exploramos as contribuições de Walter Kohan, Silvio Gallo e Matthew Lipman — expoentes no campo da didática da Filosofia — e as relacionamos com os aportes pedagógicos de John Dewey, Paulo Freire e Agostinho da Silva, com vistas a propor uma visão integrada da prática filosófica na educação.

A experiência como eixo do filosofar de Kohan e Dewey, **quando** Walter Kohan parte da ideia de que ensinar Filosofia é criar experiências de pensamento. Em sua obra *Filosofia e Infância*, ele afirma:

[...] uma das principais forças ligada ao aporte da filosofia na escola consiste no seu poder de abrir o pensamento àquilo que ainda não foi pensado, àquilo que parece impensável. A experiência é uma espécie de viagem do pensamento, sem percurso previamente traçado (KOHAN, 2007, p. 21)

---

<sup>7</sup> **Walter Omar Kohan** é professor titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pesquisador do programa Cientista de Nosso Estado (CNE) na Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). É pós-doutor pelas Universidades de Paris VIII (França) e British Columbia (Canadá). Atual co editor do periódico *Childhood & Philosophy*, foi presidente do Conselho Internacional para a Investigação Filosófica com Crianças (ICPIC) e tem dado cursos de formação de professores e professoras em diversos países da América Lati-na e da Europa, além de outros como África do sul, Moçambique, Coreia do Sul, China e Japão. É orientador de mestrado, doutorado e pós-doutorado na área de Filosofia da Educação. Seus trabalhos estão publicados em castelhano, italiano, inglês, português, francês, húngaro, russo e finlandês. Seus principais livros em português são: Paulo Freire, mais do que nunca: Uma biografia filosófica (Vestígio, 2019) Manifesto por uma escola filosófica popular (NEFI, 2018); O mestre Inventor (Autêntica, 2013); A escola pública aposta no pensamento (Autêntica, 2012); Filosofia para crianças (Lamparina, 2008); Infância, estrangeiridade e ignorância (Autêntica, 2007); Infância. Entre educação e filosofia (Autêntica, 2003); Filosofia na escola pública (Vozes, 2000).

<sup>8</sup> **Silvio Donizetti de Oliveira Gallo** (Campinas, 17 de setembro de 1963) é um filósofo, pedagogo e filósofo anarquista brasileiro, autor de uma série de publicações fundamentais que o tornaram um dos principais expoentes da pedagogia libertária no Brasil. Membro de diversas associações científicas do campo da Filosofia da Educação no Brasil e no exterior, no biênio 2014-2016 é Presidente da SOFIE - Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação. É co-editor da Revista *Fermentario*, publicada pela FFyH da Universidad de la República (Uruguai) e pela FE-Unicamp. Editor associado da Revista *Pro-Posições*, da Faculdade de Educação da Unicamp. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia francesa contemporânea e educação, ensino de filosofia, ensino médio, filosofia e transversalidade, anarquismo e educação.

<sup>9</sup> **Matthew Lipman**, filósofo norte-americano, que viveu de 1922 a 2010. Era professor de Lógica na Universidade de Columbia University, em Nova Iorque, EUA. Para ele, toda a atividade educacional deriva do pragmatismo no sentido de que o útil é a atividade que produz seres humanos cada vez mais integrados à realidade, alterando-a positivamente no campo individual e social. Daniel (2000, p. 43, apud CIRINO, 2016, p.75)

Essa concepção dialoga com o pensamento de John Dewey, para quem a experiência é o ponto de partida da aprendizagem significativa. Na obra *Democracia e Educação*, Dewey defende que:

“Toda educação verdadeira ocorre por meio da experiência” (DEWEY, 1959, p. 25).

[...] O conhecimento não é algo separado, e autossuficiente, mas está implicado no processo pelo qual a vida se sustenta e envolve. Os sentidos perdem seu lugar de portões do conhecimento, para ocupar o posto, que de direito lhe compete, de estímulo à ação (DEWEY, 1959, p. 105).

Ambos os autores convergem na ideia de que o conhecimento filosófico se constrói na vivência, no questionamento do cotidiano e na problematização da realidade, e não apenas pela exposição de conteúdos prontos.

Filosofia como prática da liberdade: Gallo e Freire. Silvio Gallo, anárquico e influenciado pela filosofia da diferença e pelo pensamento de Paulo Freire, compreende o ensino da Filosofia como um exercício de liberdade. Ele afirma:

“afirmar a importância da filosofia para o exercício da cidadania significa atribuir a ela uma significação social” (GALLO, 2012, p.36)

“pode, de fato contribuir para o exercício da cidadania e mesmo para sua construção, ela não pode e não deve ser limitada a isso”. (GALLO, 2012, p.37).

“apostar no ensino de filosofia como um fim em si mesmo, para além de qualquer tutela, seja ela cidadã ou moral” (GALLO, 2012, p.22).

Paulo Freire, por sua vez, enfatiza que o ato de educar é inseparável da libertação humana. Em sua *Pedagogia da Autonomia*, ele declara:

“Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo. Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (FREIRE, 1996, p. 67).

Ambos propõem uma educação filosófica que se ancora no diálogo, na problematização e na superação das relações verticalizadas entre educador e educando.

Filosofia com crianças e a comunidade de investigação: Matthew Lipman é pioneiro na concepção de uma filosofia acessível às crianças. Para ele:

“Fazer filosofia não é questão de idade, mas de refletir escrupulosa e corajosamente sobre o que a gente considera importante” (LIPMAN, 1990, p. 84).

Lipman propõe a formação de comunidades de investigação filosófica em que todos aprendem juntos e constroem significados de forma colaborativa. Tal proposta está em sintonia com a pedagogia freireana que vê o conhecimento como resultado de uma prática dialógica. Freire afirma:

“Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 58).

Ambos acreditam que o pensamento crítico se desenvolve em comunidade, na troca horizontal de ideias e na problematização das experiências.

Quanto a ideal da liberdade integral, Agostinho da Silva apresenta uma visão radicalmente libertária da educação. Em *Sete Cartas a um Jovem Filósofo*, ele escreve:

“Nesse ponto se poderiam levantar e que seria o seguinte: se você, agora, é que vai aprender filosofia, se você ainda não tem a tal da concepção de mundo, por que razão se decide por um dos caminhos?” (SILVA, 2019, p. 32).

Seu pensamento convida à valorização do ser em sua totalidade, defendendo uma educação que permita ao indivíduo descobrir e realizar seu destino. Essa perspectiva aproxima-se da infância filosófica em Kohan, da liberdade pensante em Gallo, e da autonomia pedagógica em Freire.

A partir da análise das propostas de Kohan, Gallo e Lipman, em articulação com os pensamentos educacionais de Dewey, Freire e Agostinho da Silva, observa-se uma didática filosófica que se estrutura nos pilares da experiência, da liberdade e da escuta. Trata-se de uma filosofia ensinada não como sistema fechado, mas como exercício vivo do pensar, capaz de formar sujeitos autônomos, críticos e criadores. O diálogo entre esses autores revela uma convergência ética e política na defesa de uma educação que se coloca a serviço da emancipação humana.

## 5 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Este estudo é um relato de experiência de um professor de Filosofia do Ensino Médio brasileiro de uma escola pública, em uma sala de aula do 2º ano do Ensino Médio, no ano letivo de 2024. Durante a permanência do professor nesta sala de aula, foram aplicadas diversas atividades à luz do Método Epistolar de Agostinho da Silva.

Um estudo baseado em um relato de experiência possibilita a descrição de uma experiência vivida que pode contribuir para o avanço do conhecimento científico (GIL, 2002).

O relato de experiência é uma expressão da escrita baseada em vivências, sendo capaz de contribuir para a produção do conhecimento em diversas temáticas. O conhecimento humano está interligado ao saber escolarizado e aprendizagens advindas das experiências socioculturais (MUSSI et al., 2021).

O percurso desse relato de experiência foi construído inicialmente a partir de um levantamento sistemático da literatura realizado para compreender o estado atual da Filosofia no Ensino Médio brasileiro. A obra de Agostinho da Silva é analisada em profundidade, em especial com a utilização do Método Epistolar e com foco nos princípios que podem ser aplicados à educação. Por outro lado, Diretrizes Curriculares e documentos oficiais, como a BNCC, foram examinados para avaliar o lugar da Filosofia no sistema educacional. Em um segundo momento, no decorrer do desenvolvimento desse estudo, optou-se por observar e vivenciar aplicações de atividades com alunos do 2º ano do Ensino Médio, no ano letivo de 2024, em uma escola pública. As atividades propostas aos alunos foram desenvolvidas por meio de textos na forma de correspondências, reais ou fictícias, destinadas a um receptor específico, focando na interlocução. Ao escrever uma carta, o aluno foi levado a pensar no destinatário como um interlocutor ativo, o que incentivou a adequação do tom, vocabulário e estilo de escrita. Por exemplo, a escolha das palavras pôde variar dependendo se a carta era para um amigo, um parente, um personagem histórico ou um destinatário fictício.

O planejamento dos conteúdos para o desenvolvimento das atividades seguem no Quadro 1.

Quadro 1: Planejamento dos conteúdos conforme os bimestres/2024.

Bimestres	Conteúdos
1º Bimestre: Os Fundamentos do Pensamento Ocidental	No primeiro bimestre os alunos entram em contato com as bases da filosofia ocidental por meio dos

	<p>diálogos de <b>Sócrates</b>, registrados por <b>Platão</b>, e as obras de <b>Platão</b> e <b>Aristóteles</b>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <b>Sócrates</b>: Estimulando o uso da maiêutica, os textos exploram o questionamento como ferramenta para a busca da verdade.</li> <li>b) <b>Platão</b>: A teoria das ideias, a alegoria da caverna e os fundamentos da ética e políticas são temas centrais.</li> <li>c) <b>Aristóteles</b>: Com foco no método científico e no pensamento lógico, os alunos são introduzidos à metafísica e à ética como ciência prática.</li> </ul> <p>Esse período é marcado por reflexões sobre a busca do conhecimento e a construção de um pensamento crítico, elementos centrais na formação filosófica.</p>
2º Bimestre: Ética, Existência e o Divino	<p>O segundo bimestre aprofunda questões éticas e existenciais, conectando a filosofia grega à tradição cristã e medieval. Os autores estudados incluem:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <b>Epicuro</b>: Reflexões sobre o prazer, a felicidade e a busca por uma vida sem perturbações.</li> <li>b) <b>Escola Estóica</b>: Ideias de racionalidade, controle das paixões e harmonia com a natureza.</li> <li>c) <b>Santo Agostinho</b>: A fusão entre a filosofia clássica e a doutrina cristã, explorando o conceito de tempo, eternidade e a relação entre fé e razão.</li> <li>d) <b>São Tomás de Aquino</b>: A síntese do pensamento aristotélico com o cristianismo, discutindo a lei natural e os fundamentos da ética teológica.</li> </ul> <p>Esse período instiga os alunos a refletirem sobre a moralidade, a espiritualidade e a condição humana.</p>
3º Bimestre: Filosofia Moderna e as Crises do Sujeito	<p>No terceiro bimestre os alunos mergulham nas transformações do pensamento moderno e nas críticas do idealismo clássico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <b>Immanuel Kant</b>: A análise da razão, o papel da ética deontológica e os limites do conhecimento humano.</li> <li>b) <b>Friedrich Nietzsche</b>: Críticas ao cristianismo, ao niilismo e a celebração do “super-homem” como uma nova forma de existência.</li> </ul> <p>Esse momento da jornada filosófica é um convite ao enfrentamento das crises de valores e à análise do impacto do pensamento moderno na sociedade contemporânea.</p>
4º Bimestre: Reflexões Contemporâneas e Filosofia Aplicada	<p>No último bimestre os alunos exploram as contribuições de autores mais próximos do presente e se debruçam sobre a prática filosófica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <b>Agostinho da Silva</b>: Reflexões sobre liberdade, amor, sofrimento, resistência,</li> </ul>



	lógica e criatividade e a busca por uma educação emancipadora. b) <b>As Sete Cartas ao Jovem Filósofo:</b> Um diálogo com o pensamento jovem, fomentando a construção de uma filosofia viva e prática.
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Neste contexto, foram aplicadas várias atividades à luz do Método Epistolar baseado em Agostinho da Silva. Entretanto, durante a realização das aulas, sentiu-se a necessidade de avaliar a evolução do desempenho do aluno em sala de aula com aplicação dessas atividades em períodos como 1º Bimestre, 2º Bimestre, 3º Bimestre e 4º Bimestre. Foram consideradas as seguintes atividades: Leitura e interpretação; Debates; Produção Epistolar; e Engajamento. Dessa forma, as atividades foram avaliadas e uma métrica com base em uma escala de 0 a 100 foi estabelecida. Os resultados foram consolidados em porcentagens e apresentados em formato de gráfico (Figura 1).

Ressalta-se que a ideia de avaliação encontra-se presente apenas para verificar uma possível evolução do desempenho do ensino e aprendizado de forma geral, e não uma avaliação específica do aluno, pois não fez parte da composição de suas notas escolares. Em outras palavras, o foco deste estudo não foi o aluno e nem as atividades, mas a vivência de um professor em sala de aula propondo algumas atividades baseadas no Método Epistolar.

## **6 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os resultados desse estudo são apresentados em forma de relato de experiência de um professor de Filosofia que aplicou atividades com alunos de uma escola pública durante o período letivo de 2024, considerando o Método Epistolar. Além disso, o quadro 1 apresenta uma proposta de formas de interação pensando em um diálogo filosófico que pode ser desenvolvido com os alunos em sala de aula.

### **6.1 Relato da experiência de um professor aplicando atividades à luz do Método Epistolar**

Na perspectiva do relato de experiência deste pesquisador, durante a realização de atividades aplicadas com os alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública em sala de aula, no período em que fui professor do ensino público, pude observar:

#### **1.1 Perspectiva relacional**

Este formato ajudou o aluno a sair de uma perspectiva exclusivamente autoral, considerando também a experiência do leitor. Assim, a comunicação escrita deixou de ser unilateral, ganhando uma dimensão dialógica.

#### **1.2 Enriquecimento da empatia e criatividade**

Escreveram para um destinatário específico, sendo real ou fictício, exigindo que o aluno se colocasse no lugar do outro, compreendendo suas necessidades, sentimentos e contexto.

Na intenção de promover o desenvolvimento da empatia, os alunos aprenderam a criar cenários, histórias ou soluções que dialogassem com o perfil do receptor.

#### **1.3 Flexibilidade de temas e gêneros**

As cartas puderam abordar temas variados (históricos, literários, científicos, sociais) e adotar diferentes gêneros textuais (convite, pedido, agradecimento, desabafo, denúncia, entre outros).

Na prática, houve a inclusão da escrita de uma carta para um personagem de um livro, para um líder histórico ou para um "eu do futuro".

#### 1.4 Prática realista da escrita

O formato epistolar aproximou os alunos de situações reais em que a escrita é usada para se comunicar, ao contrário de produções textuais puramente acadêmicas, o que tornou o aprendizado mais significativo e aplicável.

#### 1.5 Desenvolvimento da identidade do escritor

Ao assumir um papel ou identidade específica (por exemplo, como remetente ou destinatário), os alunos exploraram diferentes vozes narrativas, estilos e intenções, fortalecendo sua capacidade de adaptação linguística.

#### 1.5 Aplicações do Método Epistolar no Ensino

**Contexto histórico e cultural:** Alunos puderam corresponder-se com figuras históricas, ou com colegas de uma época fictícia, promovendo o estudo de costumes, linguagem, e valores de outras eras.

**Interdisciplinaridade:** Este método pôde ser integrado a diversas disciplinas, como literatura, história, ciências sociais e até mesmo matemática (e.g., escrevendo problemas na forma de cartas).

**Tecnologia:** Além das cartas tradicionais, o método pôde ser modernizado com o uso de e-mails, mensagens de texto ou simulações de redes sociais.

A produção de textos com destinatários específicos tornou o processo de escrita mais humano, reflexivo e contextualizado e incentivou os alunos a compreenderem e utilizarem a linguagem como um meio de interação social significativa.

Desse modo, pensando no Método Epistolar, ocorreu a personalização da comunicação, dando aos alunos a oportunidade de explorar sentimentos, opiniões e argumentos. Uma das suas características mais enriquecedoras permitiu que os alunos utilizassem a escrita para expressar suas próprias ideias, sentimentos e vivências de forma autêntica e criativa, aspecto que transformou a escrita em um exercício de autoconhecimento, comunicação interpessoal e desenvolvimento emocional.

Fazendo uma análise a partir dos textos escritos pelos alunos, foram observados os aspectos a seguir:

## 2.1 Construção de identidade autoral

No processo de redigir uma carta ou mensagem, o aluno foi desafiado a se posicionar como sujeito ativo da comunicação porque ele precisava decidir quem é, o que pensa e como deseja ser percebido pelo destinatário.

Aplicabilidade: Uma carta de desabafo a um amigo fictício pôde trazer reflexões profundas que revelam não apenas sentimentos, mas também o modo como o aluno enxerga o mundo e a si mesmo.

## 2.2 Adaptação ao destinatário

A necessidade de personalizar a comunicação ao perfil do receptor (idade, posição social, relação com o remetente) incentivou a exploração de diferentes registros emocionais e argumentativos, o que permitiu que os alunos praticassem empatia e desenvolvessem habilidades para se expressar de forma apropriada e respeitosa.

## 2.3 Expressão de sentimentos e opiniões

Exploração de emoções:

Escrever cartas permitiu que os alunos explorassem sentimentos que talvez seriam difíceis de verbalizar em outras situações. O formato epistolar ofereceu um espaço seguro no qual emoções como alegria, tristeza, frustração ou esperança puderam ser canalizadas e analisadas.

Aplicabilidade: Uma carta a um personagem fictício pôde se transformar em uma metáfora para expressar problemas reais enfrentados pelo aluno.

## 2.4 Reflexão crítica e posicionamento

Durante as aulas os alunos articularam suas opiniões sobre temas diversos. Eles puderam defender pontos de vista, debater questões éticas ou apresentar argumentos sobre assuntos polêmicos, sempre levando em conta o destinatário da mensagem.

## 2.5 Criação de narrativas íntimas

Interação ficcional com o receptor:

O método permitiu que os alunos criassem cenários imaginários que refletissem situações pessoais, como conflitos internos ou sonhos. Esses cenários, embora fictícios, muitas vezes traduzem verdades emocionais ou experiências vividas. Na prática, uma carta escrita para um eu do futuro, ou um amigo do passado, pôde ser uma forma de processar traumas, medos ou aspirações.

Construção de conexão afetiva:

Ao personalizar a escrita em função de um destinatário específico, foi criada uma conexão emocional que transcende a tarefa escolar. Escrever para alguém (real ou imaginado) pôde ajudar os alunos a se sentirem ouvidos e compreendidos, mesmo que indiretamente.

## 2.6 Desenvolvimento de habilidades de argumentação

Exploração de perspectivas individuais:

No processo de redigir uma carta, os alunos aprenderam a organizar suas ideias e articular seus pensamentos de forma clara e coerente. O formato epistolar, com sua estrutura natural de introdução, desenvolvimento e conclusão, favoreceu o uso de argumentos bem fundamentados.

Aplicabilidade: Em uma carta endereçada a um líder fictício ou histórico, o aluno pôde apresentar suas demandas ou discordâncias, aprendendo a defender seus pontos de vista.

Integração de emoção e lógica:

Uma das características mais interessantes do método é a combinação de emoção e raciocínio lógico. Assim, uma carta para convencer alguém de uma ideia não apenas utiliza fatos e argumentos, mas também apela para os valores e sentimentos do destinatário.

## 2.7 Impacto no desenvolvimento emocional

Autonomia emocional:

Escrever cartas permitiu que os alunos processassem suas emoções de forma estruturada, ajudando-os a entender melhor seus sentimentos e a lidar com eles de maneira saudável.

Na prática: Uma carta de despedida em uma fase da vida pôde ajudar o aluno a aceitar mudanças ou perdas.

Fortalecimento da autoestima:

Ao personalizar a comunicação, e perceber a importância de suas palavras, os alunos desenvolveram confiança em sua capacidade de expressão. Saber que suas ideias e sentimentos têm valor e podem impactar o receptor é um exercício de validação pessoal.

Prática de aplicação:

Em uma situação orquestrada, os alunos escreveram cartas em um projeto interdisciplinar sobre meio ambiente. Cada aluno pôde personalizar sua abordagem e um aluno pôde escrever uma carta fictícia para a Mãe Natureza, agradecendo por sua beleza, mas também expressando tristeza pelas ações humanas. Outro aluno pôde escrever para uma autoridade local, pedindo ações concretas contra o desmatamento, utilizando argumentos lógicos e apelos emocionais. Outro ainda pôde escrever para uma geração futura explicando as ações tomadas hoje e pedindo que continuem o trabalho. Os alunos exploraram sentimentos, opiniões e argumentos, transformando a escrita em uma experiência profundamente humana e pessoal. Foram abordados o autoconhecimento, a empatia e a habilidade de criar conexões significativas através da palavra. Assim, a personalização deixou de ser apenas um recurso estilístico e se tornou o próprio cerne do aprendizado e da comunicação.

Além disso, as cartas puderam ser ambientadas em contextos históricos, literários, científicos ou sociais, ampliando as possibilidades de ensino ao situar a produção de cartas em cenários históricos, literários, científicos ou sociais. Isso não apenas enriqueceu o conteúdo pedagógico, mas também envolveu os alunos em um processo de aprendizagem ativa por meio da qual foram convidados a interpretar, questionar e interagir com o contexto proposto. Foi realizada uma análise mais profunda desse aspecto que é apresentado a seguir..

## 2.8 Contexto histórico

Imersão na história:

Ao ambientar cartas em períodos históricos, os alunos foram estimulados a se colocarem no lugar de pessoas daquela época, utilizando o vocabulário, as preocupações e os valores pertinentes ao período.

Na prática: o aluno pôde escrever uma carta como um camponês medieval relatando as dificuldades da vida feudal, ou como um soldado na Segunda Guerra Mundial descrevendo suas experiências no campo de batalha.

Desenvolvimento da empatia histórica:

Escrever do ponto de vista de alguém de outra época promoveu o entendimento de que os eventos históricos não são abstrações, mas vivências humanas e isso contribuiu para uma compreensão mais rica e emocional da história.

Interação com figuras históricas:

As cartas puderam ser dirigidas a personagens históricos como Abraham Lincoln, Martin Luther King Jr., ou Cleópatra, permitindo que os alunos questionassem decisões ou expressassem admiração, enquanto demonstravam compreensão sobre o contexto e os feitos dessas figuras.

## 2.9 Contexto literário

Exploração de universos ficcionais:

As cartas puderam ser ambientadas em mundos criados por autores literários, permitindo que os alunos explorassem os temas, conflitos e personagens de obras literárias.

Aplicabilidade: Uma carta escrita por Romeu para Julieta pôde expandir as reflexões sobre o amor proibido, enquanto uma carta de Bilbo Bolseiro para Frodo pôde explorar as tensões de responsabilidade e coragem.

Interpretação criativa de personagens:

Ao escrever como ou para personagens, os alunos desenvolveram uma compreensão mais profunda das suas motivações e conflitos, enquanto exercitaram sua capacidade de criar narrativas consistentes e envolventes.

Diálogos intertextuais:

Os alunos puderam produzir cartas que conectaram diferentes obras ou autores, como uma carta de Dom Quixote para Hamlet discutindo loucura ou idealismo.

### 3.0 Contexto científico

Popularização da ciência:

Escrever cartas explicando conceitos científicos a um público leigo, como uma carta a uma criança explicando a gravidade, ou uma mensagem para uma sociedade do século XVIII explicando a energia nuclear, desafiou os alunos a traduzirem conhecimentos complexos em linguagem acessível.

Cartas para cientistas ou inventores:

Os alunos puderam redigir mensagens para cientistas históricos como Galileo, Newton ou Marie Curie, agradecendo por suas descobertas ou discutindo os desafios enfrentados por eles.

Exploração de dilemas éticos:

O formato epistolar também pôde ser usado para abordar questões éticas relacionadas à ciência como mudanças climáticas, edição genética ou exploração espacial, em cartas dirigidas a líderes, cientistas ou gerações futuras.

### 3.0 Contexto social

Reflexão sobre problemas sociais:

As cartas puderam ser ambientadas em cenários que abordaram questões sociais contemporâneas ou históricas como desigualdade, racismo, direitos humanos ou sustentabilidade.

Na prática: Uma carta para um líder fictício pedindo ações contra o desmatamento, ou uma mensagem de uma criança refugiada para a ONU pedindo ajuda.

Engajamento com causas:



O formato epistolar permitiu que os alunos explorassem o ativismo, escrevendo cartas como participantes de movimentos sociais, o que incluiu demandas fictícias como uma carta ao governo pedindo políticas inclusivas, ou uma carta de apoio a um movimento histórico como o sufrágio feminino.

Estímulo ao protagonismo social:

Ao contextualizar a escrita em questões sociais, os alunos foram incentivados a pensar sobre seu papel como cidadãos e a exercitar sua capacidade de argumentação para causas importantes.

Além disso, no decorrer das aulas ministradas, foram propostas atividades envolvendo práticas de contextualização como o contexto histórico, o contexto científico e o contexto social, como vistos a seguir:

#### (1) Contexto Histórico

Atividade: Escrever uma carta como um habitante da França durante a Revolução Francesa, explicando suas expectativas sobre a liberdade, igualdade e fraternidade.

Objetivo: Promover o entendimento do impacto da Revolução na vida das pessoas e dos ideais que surgiram na época.

#### (2) Contexto Literário

Atividade: Escrever uma carta como o personagem Capitu, de Dom Casmurro, respondendo às acusações de Bentinho.

Objetivo: Estimular a análise literária e a discussão sobre narrativas não confiáveis.

#### (3) Contexto Científico

Atividade: Imaginar que é um astronauta em Marte escrevendo uma carta para crianças na Terra, explicando os desafios e as maravilhas do espaço.

Objetivo: Popularizar a ciência e incentivar o interesse pela astronomia.

#### (4) Contexto Social

Atividade: Redigir uma carta ao prefeito da sua cidade sugerindo melhorias na coleta de lixo e reciclagem.

Objetivo: Trabalhar cidadania e argumentação em questões práticas.

A partir dessas atividades desenvolvidas em sala de aula, com o decorrer do tempo vários benefícios ao ensino e aprendizagem dos alunos puderam ser observados e, dentre eles, destacam-se:

(1) Aprendizagem interdisciplinar:

As cartas situadas em diferentes contextos conectaram disciplinas, promovendo uma visão integrada do conhecimento.

(2) Engajamento ativo:

A contextualização tornou as atividades mais interessantes e relevantes para os alunos, já que os desafios propostos refletiam cenários concretos ou imaginários que despertavam curiosidade.

(3) Desenvolvimento crítico e criativo:

Os alunos não apenas reproduziram informações, mas as interpretaram e utilizaram de forma criativa e reflexiva, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico. Contextualizar cartas em cenários históricos, literários, científicos ou sociais transformou o ato de escrever em uma experiência significativa e rica. Ao mergulharem em diferentes realidades, os alunos não apenas aprenderam sobre os temas abordados, mas também desenvolveram a capacidade de conectar-se emocional e intelectualmente com os desafios, personagens e problemas apresentados, tornando a educação mais envolvente e transformadora.

(4) Desenvolvimento de habilidades:

Envolve a prática da escrita, leitura, argumentação e criatividade. Uma das maiores virtudes do Método Epistolar é a combinação de práticas de escrita, leitura, argumentação e criatividade em uma abordagem interdisciplinar e dinâmica. Cada uma dessas habilidades é trabalhada de maneira integrada e contextualizada, permitindo que os alunos desenvolvam

competências essenciais para a comunicação e o pensamento crítico. A seguir, aprofundamos cada um dos aspectos acima mencionados.

### (1) Prática da escrita

Estruturação textual:

O formato epistolar exigiu que os alunos seguissem uma estrutura clara com saudação, introdução, desenvolvimento, conclusão e despedida, o que os ajudou a organizar ideias de forma lógica e coesa.

Na prática: Uma carta argumentativa precisa apresentar uma tese logo no início e desenvolver pontos que sustentem o argumento ao longo do texto.

Estímulo à clareza e à concisão:

Ao escrever a um destinatário específico, os alunos aprenderam a evitar redundâncias, tornando suas mensagens objetivas e eficazes, mas sem perder a profundidade.

Domínio da linguagem formal e informal:

Dependendo do destinatário e do contexto, os alunos praticaram diferentes registros linguísticos, aprimorando sua capacidade de adequar o tom e o vocabulário às situações comunicativas.

### (2) Leitura interpretativa

Compreensão do contexto:

Antes de escrever uma carta, os alunos precisavam interpretar cenários, personagens ou situações, o que desenvolve a habilidade de leitura crítica e a capacidade de inferir informações implícitas.

Aplicabilidade: Uma atividade que pediu a escrita de uma carta de resposta a um personagem literário exigiu a leitura atenta do texto original para entender suas motivações e pontos de vista.

Desenvolvimento da empatia leitora:

A leitura, quando associada à produção epistolar, exigiu que os alunos se colocassem no lugar do destinatário ou do remetente, promovendo uma interpretação mais profunda e pessoal do material estudado.

Conexão com outros textos:

As cartas puderam ser usadas para estabelecer relações intertextuais, incentivando os alunos a comparar, contrastar ou dialogar com diferentes obras, épocas ou temas.

### (3) Argumentação

Defesa de pontos de vista:

O formato epistolar frequentemente requereu que os alunos defendessem suas opiniões, respondessem a críticas ou apresentassem sugestões de maneira convincente, o que aprimorou suas habilidades de construção de argumentos sólidos e bem articulados.

Aplicabilidade: Uma carta ao prefeito pedindo melhorias em políticas ambientais demanda argumentos embasados em dados e exemplos.

Trabalho com contra-argumentos:

Ao imaginar possíveis respostas dos destinatários, os alunos aprenderam a antecipar objeções e a responder a elas, desenvolvendo raciocínio lógico e persuasão.

Exploração ética e emocional:

A argumentação em cartas frequentemente combinava elementos racionais com apelos emocionais, ajudando os alunos a entenderem o impacto da combinação de *logos* (razão), *ethos* (ética) e *pathos* (emoção) em suas mensagens.

### (4) Criatividade

Criação de cenários e personagens:

A escrita epistolar incentivou a imaginação ao propor situações fictícias, personagens únicos e contextos alternativos, o que ficou especialmente evidente em cartas situadas em universos literários ou históricos.

Na prática: Escreveram uma carta como um astronauta em Marte exigindo que o aluno imaginasse detalhes do cenário, desafios e soluções.

Exploração de múltiplas perspectivas:

A criatividade foi estimulada quando os alunos assumiram diferentes papéis como o de um personagem histórico, um cientista explicando uma descoberta ou uma criança vivendo no futuro.

Uso de metáforas e narrativas:

O formato epistolar permitiu a inclusão de histórias dentro da história, metáforas ou até mesmo ilustrações de ideias complexas, de forma literária e inventiva.

#### (5) Integração de habilidades

A prática do Método Epistolar não apenas trabalhou essas habilidades de forma isolada, mas também promoveu sua integração, criando um processo de aprendizagem multifacetado.

Escrita e leitura em diálogo:

Ler textos históricos ou literários e, em seguida, escrever cartas neles baseadas, criou um ciclo de compreensão ativa no qual a leitura alimentou a escrita e vice-versa.

Argumentação com criatividade:

As cartas puderam explorar temas sérios de maneira criativa, como escrever uma mensagem ao planeta Terra pedindo perdão pelos danos ambientais, usando personificações para tornar o tema acessível e impactante.

Estímulo ao pensamento crítico e empático:

Os alunos assumiram diferentes papéis e perspectivas, o que promoveu não apenas a capacidade de argumentar, mas também a habilidade de compreender e respeitar pontos de vista diversos.

#### (6) Práticas

### Desenvolvimento da escrita e argumentação

Atividade: Redigiram uma carta a um rei medieval explicando por que ele deveria abolir os impostos abusivos.

Habilidades desenvolvidas: Estruturação do texto, defesa de pontos de vista e uso de linguagem formal.

### (7) Integração de leitura e criatividade

Atividade: Após ler *O Pequeno Príncipe*, os estudantes escreveram uma carta como se fosse o autor do livro, respondendo a uma crítica feita ao personagem.

Habilidades desenvolvidas: Leitura interpretativa, exploração criativa e desenvolvimento de empatia.

### (8) Interdisciplinaridade com a ciência

Atividade: Escrever uma carta como se fosse um cientista do futuro explicando a descoberta de uma fonte de energia limpa para resolver a crise climática.

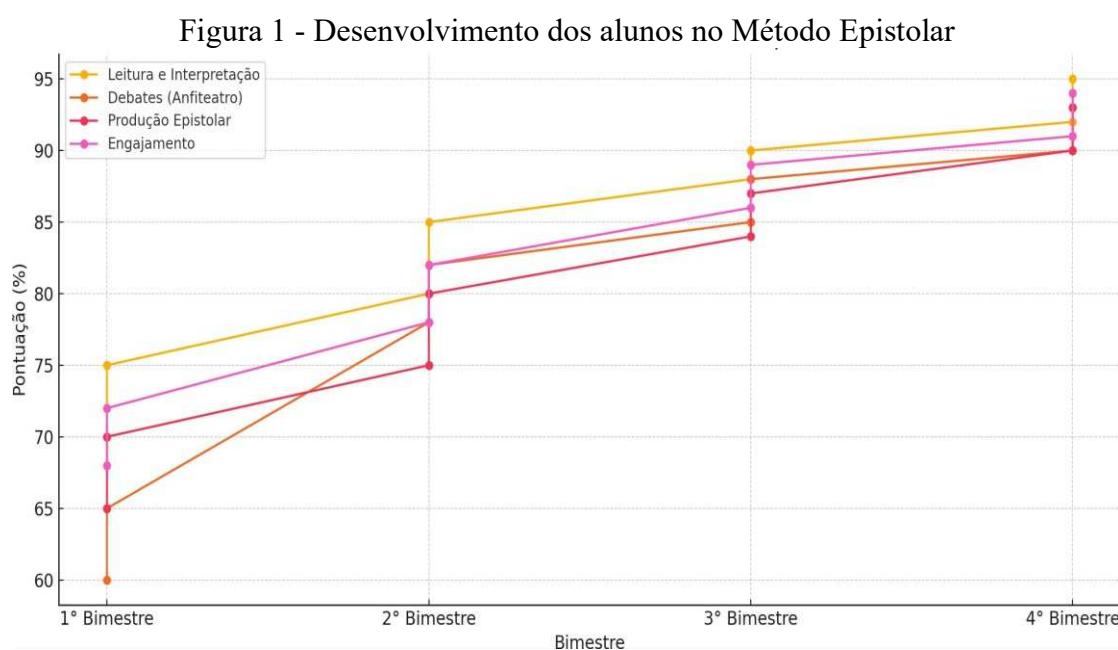
Habilidades desenvolvidas: Popularização do conhecimento científico, escrita criativa e argumentação ética.

O Método Epistolar como recurso para desenvolver a prática da escrita, leitura, argumentação e criatividade, de maneira integrada e significativa, transformou a sala de aula em um espaço dinâmico de expressão e aprendizado no qual os alunos não apenas demonstraram por meio de suas falas e escritas que aprenderam técnicas e conteúdo. Além disso, eles demonstraram terem desenvolvido habilidades essenciais para a comunicação, a reflexão crítica e a criatividade. Durante todo o ano letivo de 2024 estive na escola pública com os alunos do 2º ano do Ensino Médio para abarcar a práxis de modo epistemológico e expor os resultados apresentados neste trabalho. Mesmo com as limitações inerentes das dificuldades de leitura, interpretação e compreensão de texto, muito característico do ensino brasileiro de voga, os alunos desenvolveram várias habilidades como abstrações, uso do imaginário, bem como aplicações em tecnologias disponíveis.

## 6.2 Resultados das atividades relatadas

Ao longo do ano escolar foram aplicadas várias atividades com os alunos do 2º ano do Ensino Médio, tais como Leitura e Interpretação de texto, Debates (Anfiteatro), Produção Epistolar e Engajamento, que foram recolhidas para uma possível avaliação da evolução do desempenho dos alunos em sala de aula.

De maneira geral, o desempenho dos alunos durante as aulas é demonstrado por meio da figura que segue.



A Figura 1 mostra a evolução do desempenho dos alunos em sala de aula com aplicação das atividades no 1º, 2º, 3º e 4º Bimestres, considerando as atividades de Leitura e interpretação, Debates, Produção Epistolar e Engajamento.

Em cada bimestre foram observados os desempenhos dos alunos nas diversas atividades de Filosofia, consolidando as notas em uma escala de pontuação de 0 a 100.

### **1º Bimestre: Introdução aos Clássicos Filosóficos**

No início do ano as atividades focaram nos textos de Sócrates por Platão e Aristóteles, cujos conteúdos exigiam uma base sólida em leitura crítica e interpretação. Assim, observou-se que:

- a) A Leitura e Interpretação apresentou uma pontuação inicial de 70% dos alunos, indicando um nível satisfatório, mas com espaço para melhorias.
- b) O engajamento ficou em 68% dos alunos, apontando um envolvimento moderado,

natural para o início de um método novo.

- c) Debates e Produção Epistolar tiveram desempenhos iniciais mais baixos (60% e 65% dos alunos, respectivamente), sugerindo que os alunos estavam ainda se adaptando ao formato.

## **2º Bimestre: Filosofia Helenística e Teologia**

Com textos de Epicuro, Diógenes, e pensadores cristãos como Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, os resultados mostram um progresso significativo:

- a) Leitura e Interpretação subiram para 80% dos alunos, demonstrando maior familiaridade com o pensamento filosófico.
- b) O engajamento avançou para 78% dos alunos, motivado pelas discussões dinâmicas em anfiteatro e as conexões com temas éticos e existenciais.
- c) As atividades epistolares ganharam destaque, alcançando 75% dos alunos, evidenciando um maior domínio da escrita reflexiva.

## **3º Bimestre: Filosofia Moderna**

A introdução dos textos de Kant e Nietzsche trouxe desafios adicionais devido à complexidade de suas ideias. Apesar disso, o progresso foi mantido.

- a) Leitura e Interpretação e Debates atingiram 88% e 85% dos alunos, respectivamente, sugerindo um aprofundamento nas habilidades analíticas e argumentativas.
- b) A produção epistolar avançou para 84% dos alunos, evidenciando o impacto do método na qualidade das reflexões escritas.
- c) O engajamento aumentou para 86% dos alunos, reforçando o sucesso do formato dialógico e criativo.

## **4º Bimestre: Reflexões Contemporâneas**

O trabalho com Agostinho da Silva e suas Sete Cartas ao Jovem Filósofo encerrou o ano com os melhores resultados:

- a) Leitura e Interpretação chegaram a 95% dos alunos, representando um domínio quase pleno das habilidades textuais.
- b) Debates (Anfiteatro) alcançaram 93% dos alunos, destacando o envolvimento crítico dos alunos em discussões mais abstratas e filosóficas.
- c) Produção Epistolar e Engajamento encerraram em 93% e 94% dos alunos, respectivamente, evidenciando uma consolidação geral do aprendizado.

O progresso contínuo observado ao longo dos bimestres reflete a eficácia do Método



Epistolar em estimular o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos. As atividades de leitura, debate e escrita foram integradas de forma harmoniosa, permitindo que os estudantes construíssem uma base sólida de pensamento crítico e habilidades comunicativas. Os resultados finais demonstram que o método não apenas atingiu seus objetivos pedagógicos, mas também gerou um impacto positivo na relação dos alunos com a Filosofia e o aprendizado como um todo.

Neste período a ênfase está na aplicação da Filosofia ao cotidiano e na conexão entre o passado e os desafios da aplicabilidade no presente.

Ao longo dos quatro bimestres o Método Epistolar proporcionou uma jornada diversificada não só pela história do pensamento, mas incentivando o desenvolvimento de habilidades analíticas e reflexivas na prática, cuidando das especificidades individuais e inclusão. Cada autor e os textos contribuíram para que os alunos compreendessem diferentes perspectivas filosóficas e se tornarem pensadores críticos, capazes de dialogar com o mundo à sua volta.

O desenvolvimento do Método Epistolar aplicado aos alunos demonstrou uma evolução significativa nas competências de leitura, interpretação, debate e produção textual. Apesar das dificuldades iniciais, especialmente ligadas ao baixo nível de leitura e compreensão de textos filosóficos complexos, o método revelou-se eficaz na superação dessas barreiras, integrando teoria e prática de maneira criativa e envolvente.

A estruturação das atividades em torno de autores clássicos e modernos como Sócrates, Platão, Aristóteles, Kant, Nietzsche, entre outros, possibilitou que os alunos experimentassem o pensamento crítico de forma progressiva. O uso de anfiteatros para debates e as representações dialógicas promoveram não apenas o engajamento, mas também a articulação de ideias e o fortalecimento da argumentação lógica. Tais práticas foram complementadas pela produção de textos epistolares que consolidaram a capacidade reflexiva e comunicativa dos estudantes.

Os resultados finais demonstraram ser amplamente satisfatórios, indicando que:

- a) Houve um aumento contínuo no desempenho das métricas avaliadas (interpretação textual, participação em debates e qualidade das produções escritas);
- b) O envolvimento emocional e cognitivo dos alunos foi intensificado, especialmente nas atividades de caráter abstrato e criativo;
- c) O método ampliou a percepção dos estudantes acerca da relevância do pensamento;
- d) O filosófico, no contexto contemporâneo, alinha-se às demandas pedagógicas de uma educação crítica e humanizadora.

Desse modo, o Método Epistolar ofereceu uma experiência transformadora aos alunos. Sugere-se que a metodologia seja expandida para outras turmas e níveis de ensino e o desenvolvimento de atividades que incorporem adaptações que levem em conta os desafios e características específicas de cada grupo. Este relato de pesquisa reforça a importância de abordagens interdisciplinares e criativas no cenário educacional atual. O homem não nasce para trabalhar, nasce para criar, para ser o tal poeta à solta (Silva, 1990)<sup>10</sup>.

### 6.3 Proposta de formas de interação que exploram recursos tecnológicos

O quadro 2 apresenta uma proposta de formas de interação pensando em um diálogo filosófico que pode ser desenvolvido com os alunos em sala de aula.

Quadro 2: Formas de interação pensando em um diálogo filosófico que explora os meios digitais contemporâneos.

Formas de interação	Especialidade técnica	Linguagem tecnológica	Práxis pedagógica
Cartas Digitais em Formato de Newsletter	Uso de Plataformas de Automação de E-mail (Mailchimp, Substack, Revue). Aplicação de Markdown e HTML para formatação de e-mails interativos.	Desenvolvimento de um sistema de e-mails personalizados com automação e segmentação de público. Uso de APIs de envio de e-mails para interatividade dinâmica.	Baseada na Pedagogia Humanista, permitindo que os alunos enviem questões e recebam respostas em estilo epistolar. Aplicação do conceito de aprendizagem assíncrona, permitindo reflexões profundas sem pressa. Utilização de avaliações reflexivas, aonde os alunos escrevem respostas críticas às cartas.
Fios de Conversa em Redes Sociais	Uso de APIs de redes sociais (Twitter/X API, Threads API) para automação de postagens. Aplicação de Machine Learning para análise de engajamento e respostas personalizadas.	Uso de Bots de Interação Baseados em NLP para gerar respostas inteligentes e epistolares. Implementação de interfaces de usuário acessíveis (UI/UX) para melhorar a experiência de diálogo.	Aplicação da Educação Midiática, analisando como argumentos filosóficos se propagam <i>online</i> . Uso da Gamificação, com desafios e missões aonde os alunos devem formular respostas críticas. Introdução da Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), com discussões filosóficas sobre temas contemporâneos.

<sup>10</sup> Em entrevista in “Conversas Vadias. Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=cBEBHxpdt04>.

<b>Podcast Interativo de Cartas Respostas</b>	Uso de ferramentas de edição de áudio (Audacity, Adobe Audition). Integração com Plataformas de Streaming (Spotify API, Apple Podcasts, SoundCloud).	Utilização de Text-to-Speech (TTS) e Speech-to-Text (STT) para acessibilidade. Desenvolvimento de sistemas de feedback via áudio, permitindo respostas assíncronas dos alunos.	Aplicação do Ensino Híbrido, unindo materiais escritos e áudio. Uso da Metodologia Dialógica de Paulo Freire, promovendo a construção coletiva do conhecimento. Exploração da Educação Inclusiva, permitindo que alunos com dificuldades na leitura participem ativamente.
Chatbots Filosóficos Personalizados	Implementação de IA Conversacional via GPT-4, Rasa ou Dialogflow. Criação de bancos de dados epistemológicos para alimentar o chatbot.	Desenvolvimento em Python (NLTK, Transformers) para treinar o chatbot. Integração com APIs de Mensageiros (WhatsApp, Telegram, Discord).	Uso de Microlearning, permitindo interações rápidas e objetivas. Aplicação de Adaptive Learning, aonde o chatbot ajusta as respostas com base no nível do aluno. Utilização de aprendizagem colaborativa, permitindo que os alunos refinem as respostas do chatbot.
Vídeo-Cartas no YouTube ou TikTok	Produção de vídeos usando Adobe Premiere, DaVinci Resolve ou CapCut. Uso de Motion Graphics para visualizações filosóficas.	Aplicação de Inteligência Artificial para Edição Automática. Uso de Sistemas de Recomendações (SEO) para alcançar um público maior.	Exploração da Educação Visual, facilitando a compreensão de conceitos filosóficos abstratos. Uso do Storytelling Pedagógico, tornando a aprendizagem mais envolvente. Aplicação de aprendizagem baseada em projetos, incentivando os alunos a produzirem suas próprias vídeo-cartas.
Cartas por E-mail com Interação Coletiva	Desenvolvimento de Sistemas de Discussão Baseados em E-mail (Discourse, Google Groups). Uso de Ferramentas de Enriquecimento de Conteúdo (GPT, Grammarly, Hemingway App) para melhorar a escrita epistolar.	Aplicação de Bancos de Dados Relacionais para armazenar correspondências. Uso de APIs de Correção Gramatical e Análise de Sentimento para personalizar respostas.	Aplicação da Aprendizagem Colaborativa, quando os alunos respondem às cartas uns dos outros. Utilização de Ensino por Pares, permitindo que alunos mais experientes guiem os menos experientes. Uso da Metodologia Reflexiva, estimulando a escrita e o pensamento crítico contínuo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro mostra algumas recomendações que combinam tecnologias emergentes com o Método Epistolar, mantendo a essência dialógica e adaptando-se às novas formas de comunicação. Para adaptar esse método às tecnologias contemporâneas, podemos pensar em novas formas de interação que mantenham a essência do diálogo filosófico e que também

explorem os meios digitais.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação propôs uma reflexão sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro, com base no pensamento de Agostinho da Silva, especialmente no que tange à necessidade de ressignificar a prática pedagógica da disciplina. A análise partiu do pressuposto de que o ensino de Filosofia, historicamente marcado por uma abordagem conteudista e cronológica, tem se mostrado distante da realidade dos estudantes, comprometendo sua efetividade na formação crítica e existencial dos sujeitos.

Sob a ótica agostiniana, a principal contribuição deste trabalho consiste na defesa de uma Filosofia que se constitua como experiência de vida. Ao invés de se restringir à transmissão de doutrinas filosóficas, propõe-se um ensino que desperte no estudante a autonomia do pensar, o autoconhecimento e a busca pelo sentido da existência. Tal abordagem dialoga diretamente com a ideia de uma educação emancipadora, na qual o processo formativo está intrinsecamente vinculado à liberdade interior e à realização pessoal.

Para além da Filosofia, a proposta apresentada nesta pesquisa também contribui para a educação de forma mais ampla. Ao valorizar a singularidade do educando, a escuta sensível, o diálogo autêntico e a subjetividade, reafirma-se a importância de uma escola que seja espaço de formação integral. Neste sentido, o pensamento de Agostinho da Silva aproxima-se das concepções pedagógicas de Paulo Freire, John Dewey e didáticas de Walter Kohan, Silvio Gallo e Matthew Lipman, ao propor uma educação que vai além da técnica e da racionalidade instrumental e é comprometida com a transformação do ser humano e da sociedade.

Todavia, reconhece-se que a presente investigação permaneceu no plano teórico-reflexivo, relatos e vivência docente em sala. Não foi possível, em seu escopo, desenvolver atividades práticas em contextos escolares que permitissem aferir, empiricamente, os efeitos pedagógicos da proposta agostiniana. Assim, recomenda-se que estudos futuros avancem nesse sentido, por meio de projetos de intervenção didático-pedagógica, estudos de caso ou práticas formativas que incorporem os princípios filosóficos aqui discutidos.

Deste modo, esta dissertação se apresenta como um convite à reinvenção do ensino de Filosofia e da própria escola. Propõe-se uma Filosofia que inspire a vida e uma escola que seja espaço de autenticidade, liberdade e formação crítica. Em meio aos desafios contemporâneos

da educação brasileira, o pensamento de Agostinho da Silva oferece uma alternativa fecunda para pensar e construir novas possibilidades de ser, de saber e de conviver.

## REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Filosofia: proposta curricular (ensino médio)*. Belo Horizonte: SEE, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1M9AhGxsDYWdY8Ar9NMn6Tsy0aT6S4uMN/view>. Acesso em: 1º nov. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. *Lei nº 11.684, de 2 junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm). Acesso em: 23 jul. 2024.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 4 nov. 2024. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.773>

BRASIL. *Lei nº 14.495, de 31 de julho de 2024*. Altera a Lei nº 9.394 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2024a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 4 nov. 2024.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm). Acesso em: 4 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *O que muda no ensino médio a partir de 2025*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>. Acesso em: 4 nov. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. *Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998*. Brasília, DF: CNE/CEB, 1998. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/resolucao-federal-sobre-as-diretrizes-curriculares-nacionais-para-o-ensino-medio,bbadb97c-f635-4d43-b10f-36c3ae4ebbcf>. Acesso em: 30 jun. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. *Resolução CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006*. Brasília, DF: CNE/CEB, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf). Acesso em: 30 jun. 2024.

DEWEY, John. *Democracia e educação: uma introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Nacional, 1959.

FREIRE, Paulo. *A educação é um ato político*. Caderno de Ciências, Brasília, DF, n. 24, p. 20-23, jul./set. 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

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

GALLO, Silvio. *As múltiplas dimensões do aprender*. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/3491>. Acesso em: 15 abr. 2025.

GALLO, Silvio. *Filosofia no Ensino Médio: experiência, diferença e liberdade*. Campinas: Autores Associados, 2008.

GIL, Antônio Carlos *et al.* *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

KOHAN, Walter Omar. *Filosofia e infância: ensaios sobre o tempo e a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KOHAN, Walter Omar. *Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de M. Lipman*. In: KOHAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Miriam. *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LIMA, Marco Antônio Cardoso. *A prática de ensino de Filosofia num contexto de reestruturação capitalista: construção de uma experiência problematizadora com o ensino*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

LIPMAN, Matthew. *A Filosofia vai à escola*. Trad. Maria Elice de B. Prestes e Lúcia Maria S. Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew. *Filosofia para crianças: manual para o programa de filosofia para crianças*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

LOURENÇO, Eduardo. *Poesia e metafísica*. Lisboa: Gradiva, 2002.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 maio 2025. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>.

OLIVEIRA, Renato José. *O livro didático de filosofia em foco*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004. p. 1-14. Disponível em:

<https://filosofianreapucarana.pbworks.com/f/texto+2+encontro+o+livro+didatico+de+filosofia+em+foco+.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2024.

PINHO, Romana Valente. *A educação universalista de Agostinho da Silva*. Cadernos de História da Educação, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 818-831, set./dez. 2017. <https://doi.org/10.14393/che-v16n3-2017-16>

PORTUGAL. *Lei n° 2098, de 29 de julho de 1959*. Da nacionalidade portuguesa. Diário do Governo, Lisboa, n. 172, p. 1-6, 1959. Disponível em: <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1959/07/17200/08690874.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2025.

PORTUGAL. *Lei n° 37/81, de 3 de outubro [de 1981]*. Lei da Nacionalidade. Diário do Governo, Lisboa, n. 228, p. 2648-2651, 1981. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/37-1981-564050>. Acesso em: 30 mar. 2025.

REFORMA Francisco Campos. In: *WIKIPEDIA: a enciclopédia livre*. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation], 2023. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Reforma\\_Francisco\\_Campos](https://pt.wikipedia.org/wiki/Reforma_Francisco_Campos). Acesso em: 1º nov. 2024.

SILVA, Agostinho da. *Filosofia enquanto poesia: Sete cartas a um jovem filósofo, Conversação com Diotima, Filosofia nove e outros escritos*. Organização de Amon Pinho; prefácio de Eduardo Giannetti. 1. ed. São Paulo: É Realizações, 2019.

SILVA, Agostinho da. *Sete cartas a um jovem filósofo*. Lisboa: Âncora Editora, 2001.

SILVA, Rodrigo Basílio da. *O sentido da educação que vem da experiência em John Dewey*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Filosofia e Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.