

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

FRANCISCO RODRIGUES DE SOUZA

**O ENSINO DE FILOSOFIA NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA À LUZ DE
ALGUNS DIÁLOGOS SOCRÁTICOS PLATÔNICOS**

São Luís, MA

2025

FRANCISCO RODRIGUES DE SOUZA

**O ENSINO DE FILOSOFIA NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA À LUZ DE
ALGUNS DIÁLOGOS SOCRÁTICOS PLATÔNICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Jordão Baptista.

Linha de Pesquisa: Práticas de Ensino de Filosofia.

São Luís, MA

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Souza, Francisco Rodrigues de.

O ensino de filosofia numa perspectiva dialógica à luz de alguns diálogos socráticos platônicos / Francisco Rodrigues de Souza. - 2025.

196 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Alexandre Jordão Baptista.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luis- Ma, 2025.

1. Sócrates, Diálogo. 2. Experiência Filosófica, Problema Filosófico. 3. Elenchos, Aporia. I. Baptista., Prof. Dr. Alexandre Jordão. II. Título

2.

FRANCISCO RODRIGUES DE SOUZA

**O ENSINO DE FILOSOFIA NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA À LUZ DE
ALGUNS DIÁLOGOS SOCRÁTICOS PLATÔNICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-
FILO), da Universidade Federal do Maranhão
(UFMA), como requisito para a obtenção do
título de Mestre em Filosofia.

Avaliada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Jordão Baptista (Orientador)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa. Dra. Valcicléia Pereira da Costa (Membro externo)
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof. Dr. José Assunção Fernandes Leite (Membro interno)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

À minha querida esposa, Vanuza.

AGRADECIMENTOS

Início expressando minha profunda gratidão a Deus, Senhor de todas as coisas, SER do qual não se pode pensar nada maior. “Nele vivemos, e nos movemos, e existimos”.

À minha querida e amada esposa, Vanuza, pelo seu incansável companheirismo, incentivo e suporte nos momentos desafiadores. Sua alegria e apoio em minha trajetória são preciosos. Amo-te!

Aos meus pais, José Aroldo e Maria Rodrigues, que sempre serão minhas referências inabaláveis na vida e apoio incondicional nas adversidades.

À estimada Igreja Cristã Evangélica em Bacabal, pelo apoio e compreensão em relação às minhas ausências ao longo de 2023.

Aos meus sogros, seu Lima e dona Maria, pela acolhida calorosa e pela assistência nas minhas estadias em São Luís. Gratidão por tudo!

Ao meu orientador, Professor Dr. Alexandre Jordão Baptista, pelas valiosas orientações, minuciosas correções e paciência. Estou profundamente agradecido.

Aos professores doutores: Acildo Leite da Silva, Alexandre Jordão Baptista, Almir Ferreira da Silva Júnior, Hélder Machado Passos, José Fernandes, Marly Cutrim de Menezes e Plínio Fonteneles, dos quais tive a honra de aprender. Agradeço pelas aulas, observações, sugestões de leitura e críticas, que contribuíram de maneira significativa para o aprimoramento desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O presente trabalho foi realizado com apoio financeiro da CAPES. Muito obrigado!

À minha querida amiga e irmã na fé, Jessie Evangelista, agradeço de coração pela sua disponibilidade e apoio na criação das histórias em quadrinhos (HQs). Sou imensamente grato por tudo!

Aos colegas da turma 23/25, que contribuíram significativamente para a construção desta pesquisa, em especial ao meu amigo Haullerands, cuja ajuda na revisão dos textos e nas caronas às segundas-feiras foram inestimáveis. Minha profunda gratidão, meu amigo!

“Dialogar é dizer o que pensamos e suportar o
que os outros pensam”.

Carlos Drumond de Andrade.

RESUMO

O ensino de filosofia na educação básica brasileira configura-se como uma importante oportunidade para auxiliar no processo de maturação intelectual dos alunos, contribuindo, de maneira significativa, para o desenvolvimento de sua autonomia de pensamento. Em razão da grande importância da filosofia para a formação intelectual dos alunos, o tema central sob o qual a presente pesquisa está fundamentada é: *O Ensino de Filosofia numa Perspectiva Dialógica à Luz de Alguns Diálogos Socrático-Platônicos*. A pesquisa é direcionada pela seguinte indagação: de que modo podemos ensinar filosofia na educação básica brasileira numa perspectiva dialógica de tal maneira que favoreça a formação do saber pensar com autonomia? Para responder a essa e outras indagações, partimos das seguintes premissas: primeiramente, que o ensino de filosofia, mais do que um problema pedagógico, é um problema filosófico. O ensino de filosofia numa perspectiva filosófica apresenta algumas características peculiares que são desenvolvidas no presente trabalho, como, por exemplo, as perguntas filosóficas, a natureza criativa, que é própria da filosofia, e a importância das experiências vivenciais para aulas filosóficas. Em segundo lugar, a figura de Sócrates, tal como apresentada nos diálogos socráticos e o modo como ele desenvolvia sua prática dialógica com seus interlocutores, é o referencial teórico para responder às indagações a respeito do ensino de filosofia. Portanto, a presente pesquisa tem por objetivo principal apresentar o ensino de filosofia numa perspectiva dialógica à luz de alguns diálogos socrático-platônicos como uma proposta de ensino filosófico que possibilite a prática do filosofar.

Palavras-chave: Sócrates; diálogo; experiência filosófica; problema filosófico; *elenchos*; *aporia*.

ABSTRACT

The teaching of philosophy in Brazilian basic education represents an important opportunity to assist in the intellectual maturation process of students, significantly contributing to the development of their autonomy of thought. Due to the great importance of philosophy for the intellectual formation of students, the central theme of this research is: Teaching Philosophy from a Dialogical Perspective in Light of Some Socratic-Platonic Dialogues. The research is guided by the following question: how can we teach philosophy in Brazilian basic education from a dialogical perspective in such a way that fosters the formation of the ability to think with autonomy? To answer this and other questions, we start with the following premises: firstly, that the teaching of philosophy, more than a pedagogical problem, is a philosophical problem. Teaching philosophy from a philosophical perspective presents some peculiar characteristics that are developed in this work, such as philosophical questions, the creative nature inherent to philosophy, and the importance of lived experiences for philosophical classes. Secondly, the figure of Socrates, as presented in the Socratic dialogues and the way he developed his dialogical practice with his interlocutors, serves as the theoretical reference for answering questions about the teaching of philosophy. Therefore, the main objective of this research is to present the teaching of philosophy from a dialogical perspective in light of some Socratic-Platonic dialogues as a proposal for philosophical teaching that enables the practice of philosophizing.

Keywords: Socrates; dialogue; philosophical experience; philosophical problem; elenchos; aporia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Imagens das oficinas	114
--	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Diagnóstico: ensino dialógico	113
Gráfico 2 — Avaliação do ensino dialógico pós-intervenção	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

a.C	antes de Cristo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EUT.	Eutifron
H.	Hípias
HQ	História em quadrinhos
MA	Maranhão
MEN.	Mênnon
SO.	Sócrates
SÓC.	Sócrates

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	O ENSINO DE FILOSOFIA: mais do que um problema pedagógico, é um problema filosófico.....	17
1.1	O ensino de filosofia não se reduz às práticas pedagógicas	19
1.2	O ensino de filosofia não se reduz à transmissão de conteúdos	22
1.2.1	Institucionalização do ensino de filosofia.....	24
1.2.2	Formação dos professores.....	27
1.2.3	As consequências do ensino de filosofia como transmissão	29
1.3	O ensino de filosofia como um problema filosófico	33
1.3.1	A pergunta filosófica no contexto de sala de aula	37
1.3.2	Criação.....	41
1.4	O ensino de filosofia como experiência filosófica	46
1.4.1	Experiências individuais.....	48
1.4.2	Oficina de pensamento	50
2	SÓCRATES E O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DO DIÁLOGO.....	60
2.1	Os diálogos socráticos.....	61
2.1.1	A dialética como <i>elenchos</i>	63
2.1.2	Sensação de aporia: reconhecimento da ignorância	70
2.2	Elementos didáticos nos diálogos socráticos.....	79
2.2.1	Analogias	79
2.2.2	Investigação temática.....	83
2.3	A busca da definição/criação de conceitos	90
2.4	Investigação dialógica: o diálogo na perspectiva de ensino	95
2.4.1	Investigação dialógica: atitude crítica	100
2.4.2	Investigação dialógica: autonomia	103
3	INTERVENÇÃO EDUCACIONAL-FILOSÓFICA.....	108
3.1	Sequência didática	109
3.2	Avaliação da intervenção educacional-filosófica	110
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS.....	119
	APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO 1: Percepção do Ensino Dialógico (diagnóstico)	126

APÊNDICE B — QUESTIONÁRIO 2: Avaliação do Ensino Dialógico	
Realizada depois da Intervenção Educacional-Filosófica	127
APÊNDICE C — PRIMEIRA HQ: <i>Mênon</i>.....	128
APÊNDICE D — SEGUNDA HQ: <i>Construindo Saberes</i>	136
ANEXO A — AUTORIZAÇÃO PARA INTERVENÇÃO	146
ANEXO B — QUESTIONÁRIO 1 RESPONDIDO	147
ANEXO C — QUESTIONÁRIO 2 RESPONDIDO	172

INTRODUÇÃO

O ensino de filosofia, na educação básica brasileira, configura-se como uma grande oportunidade para auxiliar no processo de maturação intelectual dos alunos, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento da sua autonomia de pensamento, como destacam Manso e Martins (2011, p. 498):

A filosofia é, assim, indispensável para promover a autonomia individual e social, pois põe o indivíduo em contato com tudo aquilo que mais lhe interessa, obrigando-o a criticar, a rever aquilo que tem por certo, a fundamentar opiniões, a criticar teorias e argumentos, na assunção de uma atitude responsável e livre.

Em razão da grande importância da filosofia para a formação intelectual dos alunos, o tema central sob o qual a presente pesquisa está fundamentada é: *O Ensino de Filosofia numa Perspectiva Dialógica à luz de Alguns Diálogos Socrático-Platônicos*. Essa temática surgiu em virtude dos meus questionamentos oriundos do cotidiano de sala de aula na educação básica do ensino público do município de Santa Inês, Maranhão (MA), ao me deparar com os inúmeros obstáculos tanto de natureza metodológica quanto pedagógicas, além da realidade das condições estruturais precárias que as salas de aula apresentam.

A pesquisa é direcionada pela seguinte indagação: de que modo podemos ensinar filosofia na educação básica no contexto brasileiro numa perspectiva dialógica de tal maneira que favoreça a formação do saber pensar com autonomia?

Essa indagação surge a partir da compreensão de que a filosofia tem como objetivo principal a educação para o pensar, assim como o exercício do filosofar, ou seja, o ensino de filosofia se fundamenta, essencialmente, no fazer filosófico. Como destaca Severino (1994, p. 24), “filosofar coloca a consciência, a subjetividade humana, no ponto máximo do seu patamar de reflexão. É a capacidade da consciência não apenas de se exercer como vivência subjetiva, mas ainda de se ver enquanto tal”.

Entretanto, a realidade do ensino de filosofia, na educação básica brasileira, enfrenta diversos desafios de natureza pedagógica e metodológica, sendo um exemplo a manutenção de uma prática educativa centrada na mera transmissão de conteúdos. Ademais, existem problemas de ordem estrutural, como a falta de climatização nas salas de aula e o excessivo número de alunos por turma. Todas essas questões comprometem a possibilidade de que a filosofia exerça, de fato, seu papel de protagonismo no processo de ensino-aprendizagem, bem como no desenvolvimento da autonomia do pensamento dos educandos.

Em virtude do que fora apresentado, a indagação que se propõe é: em que consiste o ensino da filosofia?

O professor de filosofia, ao exercer sua prática de ensino, deve limitar suas preocupações apenas às questões metodológicas e pedagógicas? Essa questão representa um dos principais desafios no ensino da filosofia: a tendência de reduzir essa prática a meras estratégias pedagógicas. Embora a pesquisa evidencie a relevância da pedagogia e das metodologias como ferramentas úteis para o ensino, é fundamental lembrar que a essência do ensino filosófico vai muito além disso.

Outro problema suscitado na pesquisa é a relação entre ensino de filosofia e o conteúdo filosófico. O que realmente se ensina quando se ensina filosofia? Quando o professor, ao ensinar filosofia, foca exclusivamente na história da filosofia, nas teorias filosóficas, nos grandes filósofos, nas narrativas míticas e nas escolas filosóficas, ele está, de fato, ensinando filosofia ou apenas transmitindo conteúdos filosóficos predeterminados?

Para abordar e oferecer respostas a essas questões levantadas, fundamentamo-nos nas seguintes premissas que se seguem a seguir.

Primeiramente, que o ensino de filosofia, mais do que um problema pedagógico, é um problema filosófico como, destaca Cerletti (2004, p. 19): “o problema do ensino de Filosofia não é um problema pedagógico, mas, acima de tudo, uma questão filosófica”. Logo, o ensino de filosofia numa perspectiva filosófica apresenta algumas características peculiares que serão desenvolvidas no presente trabalho, como, por exemplo, as perguntas filosóficas, a natureza criativa, que é própria da filosofia, e a importância das experiências vivenciais para aulas filosóficas.

Assim, autores como Renata Lima Aspis, Alejandro Cerletti, Silvio Gallo, Evandro Ghedin, Walter Omar Kohan dentre outros são bases indispensáveis para responder e fundamentar esse primeiro capítulo. Os autores Gilles Deleuze e Félix Guattari também corroboram com esta pesquisa, ao definirem a filosofia como criação de conceitos. Tal definição apresenta a filosofia não como algo estático, mas dinâmico.

Em segundo lugar, a figura de Sócrates, tal como apresentada nos diálogos socráticos e o modo como ele desenvolvia sua prática dialógica com seus interlocutores, é o referencial teórico para responder às indagações a respeito do ensino de filosofia. Logo, os diálogos platônicos (*Apologia*, *Cármide*, *Eutífron*, *Hípias Maior*, *Laqueete*, *Mênon* e *Protágoras*) serão fundamentais para alicerçar este trabalho. Autores comentadores de Platão, como Victor Goldschmidt e Jayme Paviani, atuam como suporte complementar para fundamentar este trabalho.

Portanto, a presente pesquisa tem por objetivo principal apresentar o ensino de filosofia numa perspectiva dialógica à luz de alguns diálogos socrático-platônicos como uma proposta de ensino filosófico que possibilite a prática do filosofar.

A estrutura desta dissertação está dividida em dois capítulos.

O primeiro capítulo apresenta o título: *O Ensino de Filosofia: mais do que um problema pedagógico, é um problema filosófico*. O objetivo central deste capítulo é argumentar que, além de constituir um desafio pedagógico, o ensino de filosofia se configura como um problema de natureza filosófica. Essa abordagem visa examinar a essência do ensino de filosofia.

O primeiro capítulo está organizado em quatro subdivisões.

A primeira subdivisão é intitulada: *O ensino de filosofia não se reduz às práticas pedagógicas*. A finalidade é apresentar uma crítica sobre a forma como a filosofia é ensinada na educação básica brasileira. Observa-se uma ênfase excessiva na transmissão de conteúdo, nas técnicas didáticas, nos recursos e nas metodologias pedagógicas, em detrimento do verdadeiro fazer filosófico.

Na segunda subdivisão, é abordado o tema: *O ensino de filosofia não se reduz à transmissão de conteúdos*. O intuito é evidenciar que o ensino de filosofia não deve estar fundamentado apenas na transmissão de informações filosóficas. São analisadas as causas e as consequências dessa proposta de ensino que se caracteriza pela abordagem transmissiva.

Na terceira subdivisão, defende: *O ensino de filosofia como um problema filosófico*. Assim, para se configurar como um problema filosófico, a formulação da pergunta filosófica revela-se essencial para promover um ensino de filosofia mais criativo e significativo.

Na quarta subdivisão, é abordado que o ensino e a aprendizagem filosófica se fundamentam em uma experiência filosófica. Para isso, é imprescindível que as aulas de filosofia sejam concebidas como verdadeiras oficinas de pensamento.

O segundo capítulo tem como título: *Sócrates e o Ensino de Filosofia a partir do Diálogo*. O objetivo deste capítulo é reexaminar alguns diálogos socráticos e investigar a forma como Sócrates desenvolvia sua prática filosófica com seus interlocutores a fim de extrair subsídios para o ensino de filosofia na atualidade. Enfatiza-se que esta pesquisa não se propõe a uma análise exegética desses diálogos, mas sim a buscar fundamentos pedagógicos que possam ser aplicados ao ensino de filosofia.

Este capítulo está estruturado em quatro subdivisões.

Na primeira, propõe-se apresentar as características estruturais nos diálogos socrático-platônicos, como o *elenchos* e a aporia. Esses elementos são importantes para o desenvolvimento do processo dialógico.

Na segunda subdivisão, são apresentados os elementos pedagógicos presentes nos diálogos examinados. A finalidade desta análise é extrair subsídios que possam ser relevantes para o ensino de filosofia.

Na terceira subdivisão, é realizada uma análise da característica da busca da criação de conceitos presentes nestes diálogos.

E por fim, é abordado, no quarto subitem, o ensino de filosofia como prática dialógica.

Como forma de intervenção educacional-filosófica, propõe-se a utilização de histórias em quadrinhos (HQs) com base nos diálogos platônicos. Para a prática desta intervenção, utilizou-se o diálogo *Mênon*. O objetivo desta intervenção é evidenciar a relevância da leitura dos diálogos platônicos enquanto uma forma de iniciação à filosofia, considerando que o público-alvo desta pesquisa compreende os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Pedro Lima, localizada em Santa Inês, MA.

1 O ENSINO DE FILOSOFIA: mais do que um problema pedagógico, é um problema filosófico

O objetivo central deste capítulo é argumentar que, além de constituir um desafio pedagógico, o ensino de filosofia se configura como um problema de natureza filosófica. Essa abordagem visa examinar a essência do ensino de filosofia.

Ensinar filosofia é uma tarefa precípua para a emancipação intelectual e para o desenvolvimento da autonomia de cada indivíduo. Severino (2005, p. 187) destaca a indispensabilidade da filosofia para a formação da cosmovisão do indivíduo e da busca pela significação da própria existência:

É que só o conhecimento técnico-científico não é capaz de nos revelar todas essas dimensões dos valores da dignidade humana, da cidadania, uma vez que concentra em ensinar o que são as coisas, como elas funcionam e como o homem pode manipulá-las para fazer, construir, transformar os objetos materiais [...]. É preciso recorrer à modalidade do conhecimento filosófico, que é onde desenvolvemos nossa visão mais abrangente do sentido das coisas e da vida, que nos permite buscar, com a devida distância crítica, a significação de nossa existência e o lugar de cada coisa nela.

Conforme destaca o autor supracitado, é necessário recorrer ao conhecimento filosófico para encontrar o sentido das coisas e da vida. Um dos caminhos para alcançar esse conhecimento é por meio do ensino filosófico na escola pública, onde as camadas menos favorecidas da população podem ter acesso a ele.

Contudo, para que a filosofia alcance seu objetivo, na sala de aula, é fundamental que seu ensino esteja alinhado à sua própria natureza filosófica.

A natureza do ensino de filosofia está radicada na própria filosofia. Neste aspecto, Cerletti (2009, p. 13), ao abordar sobre o que é ensinar filosofia, diz que é “[...] preciso poder determinar, em primeiro lugar, o que será proposto sob essa denominação”. Ou seja, a princípio, para se apropriar de uma prática e didática de ensino, é necessário definir o que é filosofia, uma vez que essa relação, entre filosofia e seu ensino, é indissociável.

No entanto, “a pergunta ‘o que é filosofia?’ constitui um tema próprio e fundamental da filosofia mesma e não admite, de modo algum, uma resposta única” (Cerletti, 2009, p. 14). A própria busca por uma definição do que é a filosofia já constitui, por si só, um problema filosófico, visto que pode ser definida de múltiplas formas, a depender de quem a conceitua. Assim, a filosofia pode ser:

Essencialmente, o desdobramento de sua história, ou se a entendêssemos como desnaturalização do presente; se considerarmos sua atividade com uma cuidadosa exegese de fontes filosóficas, ou como um exercício problematizador do pensamento sobre todas as questões; se avaliamos que ela pode significar um auxílio para o bom viver ou a supomos uma complicação inexorável da existência; ou se assumimos que

ela serve para fundamentar a vida cidadã, ou para encarnar a ordem estabelecida, etc. (Cerletti, 2009, p. 17).

Neste sentido, a maneira como se define a filosofia refletirá, categoricamente, na forma de ensiná-la. Assim, conforme a definição atribuída à filosofia, pode-se compreender que ensinar e aprender filosofia é “[...] conhecer a sua história, adquirir uma série de habilidades argumentativas ou cognitivas, desenvolver uma atitude diante da realidade ou construir um olhar sobre o mundo” (Cerletti, 2009, p. 12).

Todavia, o caminho mais viável para propor uma definição é recorrer às origens da filosofia. Desta maneira, encontrar-se-ão as pistas de um ensino de filosofia numa perspectiva filosófica e dialógica. Uma análise exegética da palavra filosofia já é suficiente para lançar luz à natureza do seu ensino.

Partindo-se da origem do termo Filosofia, como destaca Chauí (2006), encontra-se a palavra grega *Philo-sophia*, o termo *Philo* vem da raiz grega *Phileô*, que significa amar, um amor fraternal, amor entre amigos. Já o substantivo grego *sophia* denota sabedoria. Etimologicamente, significa, portanto, amigo da sabedoria, amor ao saber, desejo ao saber.

Esse conceito filológico traz consigo não apenas o significado original da filosofia, mas também sua função e relevância na prática filosófica, como também no ensino de filosofia. A filosofia, por sua essência, refere-se à amizade pela sabedoria ou ao amor e desejo pelo saber. Um filósofo é aquele que nutre uma profunda afeição pela sabedoria; é alguém que valoriza o conhecimento e está sempre em busca de compreendê-lo. A filosofia representa uma inclinação ao desejo pelo saber.

Observa-se, com isso, que a filosofia nasce baseada numa relação de afeto, de desejo, de busca por algo. No que lhe concerne, Cerletti (2009, p. 19) corrobora com essa ideia ao afirmar que:

Se nos remetermos, como é habitual fazê-lo, à etimologia da palavra filo-sofia, o que ela indica é fundamentalmente uma relação. De maneira específica, a palavra faz referência a uma relação com o saber e, em particular, a um vínculo de amor como aspiração ou desejo de saber, mais que ao domínio de um saber determinado. Ao assumir essa caracterização genérica, trata-se de um curso que se situa na filosofia – isto é, aquele que poderíamos chamar cabalmente “filosófico” –, o que parece como fundante não é tanto o recorte ocasional de um conhecimento a ser transmitido, mas a atividade de aspirar a “alcançar o saber”. Desde Sócrates, essa vontade filosófica se expressou através do constante perguntar e perguntar-se. Tal atividade é, justamente, o filosofar, com o que a tarefa de ensinar – e aprender – filosofia não poderia estar nunca desligada do fazer filosofia.

Por conseguinte, ensinar filosofia é desenvolver uma atitude filosófica, e tal atividade é o que constitui o filosofar. Nesse sentido, o ensino de filosofia está ancorado na busca da sabedoria, da verdade e das soluções problematizadas pela própria filosofia.

A busca pelo conhecimento é, sem dúvida, uma caminhada sem fronteiras. Desde tempos remotos, o ser humano se empenha em compreender a vida, seu próprio ambiente, os fenômenos, as causas, as questões metafísicas. Esse desejo incessante da busca pelo saber tem, em última análise, como objetivo maior alcançar a verdade. Conforme Ghedin (2008, p. 42):

Defender a busca, como característica fundadora do filosofar, é abrir uma possibilidade reflexiva e construtiva do conhecimento [...] para garantir a possibilidade da Filosofia como criação e construção de conceitos e como processo reflexivo, é preciso salvaguardar a busca como horizonte e perspectiva diante da verdade, entendida como construção permanente.

A filosofia não é ciência, não é teoria, não é doutrina. Em essência, a filosofia é uma atividade, uma busca constante, um exercício vivo do pensamento. Ela se manifesta de maneira inseparável do exercício do pensamento.

Como a filosofia se caracteriza por ser um tipo específico de exercício do pensamento, Aspis e Gallo (2009, p. 30) endossam que “ela não pode ser confundida nem substituída por outra disciplina do pensamento”. Desse modo, torna-se evidente que o ensino de filosofia, na educação básica brasileira, precisa ser, necessariamente, filosofia, já que se observa que, em diversas ocasiões, no espaço da escola, ele é confundido com a religião, com os bons costumes, com a arte, com a moral. De toda forma, consideramos que nenhuma outra área do conhecimento deve ocupar o lugar da filosofia no ensino de filosofia.

Ainda assim, porém, baseado nessa perspectiva da filosofia, o professor precisa superar determinadas práticas que, na verdade, representam distorções do ensino de filosofia, e que estão, em grande medida, presentes na sala de aula, sob a justificativa de um ensino filosófico.

1.1 O ensino de filosofia não se reduz às práticas pedagógicas

O ensino de filosofia não pode ser reduzido a meras práticas pedagógicas. Antes de tudo, é importante enfatizar que a didática e as metodologias são instrumentos indispensáveis para qualquer prática de ensino, uma vez que viabilizam a melhor compreensão e aprendizagem do educando, como advoga o teórico da educação Libâneo (2002, p. 5) ao afirmar que “a didática [...] estuda o processo de ensino [...], no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa”. A didática e os elementos pedagógicos estão ligados ao aprendizado e à prática do pensamento, proporcionando aos estudantes alternativas para desenvolverem autonomia na reflexão e na compreensão de conceitos, além de lidarem

com os desafios do dia a dia. Tanto a didática quanto a pedagogia servem como ferramentas, não como objetivos finais; são processos, não o fim.

No caso do ensino de filosofia, trata-se de uma questão que precisa ser muito bem definida e delimitada. Acerca dessa complexidade do ensino de filosofia, Obiols (2002, p. 88-89) discorre:

A relação entre a Filosofia e seu ensino é bastante conflituosa. Inicialmente, podemos conceber que há uma atividade filosófica ou uma atividade do filósofo que, seja como for que se entenda, parece que pode ser considerada alheia ao ensino. Fazer filosofia ou produzir Filosofia seria uma atividade marcadamente individual, e o ensino de Filosofia, ao contrário, supõe uma exposição pública. Seria o ensino apenas um meio de vida para o filósofo? A atividade filosófica seria prejudicada pelo ensino? Estas são algumas das interrogações que nos colocamos.

A atividade filosófica, praticada por um filósofo, é desvinculada do ensino? Fazer filosofia ou criar ideias filosóficas é diferente do ensinar filosofia? Essas questões demonstram a relação conflituosa entre o ensino de filosofia e a própria filosofia. Cabe destacar que uma das razões para esses fatores conflituosos é a relação do ensino de filosofia e as metodologias pedagógicas. A maioria dos professores que iniciam no magistério buscam por ferramentas pedagógicas que os auxiliem no ensino da filosofia e, nesse sentido, na sua prática docente, acabam por incorporar metodologias e didáticas comuns em outras áreas do saber.

O problema de saber como e por que ensinar-aprender filosofia não se resolve em termos exclusivamente pedagógicos. Essa relação didático-pedagógica-metodológica, por si só, não é suficiente para que o ensino de filosofia seja propriamente filosófico.

Referente a isso, Gallo (2012) demonstra, em seus argumentos, a existência de uma relação de causa e efeito entre o ensino, enquanto transmissão, e os aspectos pedagógicos. O professor que fundamenta a sua prática de ensino amparado apenas nas estratégias didático-metodológicas para ensinar determinados conceitos filosóficos, conseqüentemente, reduz suas aulas a uma mera transmissão:

De modo geral, experimentamos ensinar a filosofia de maneira *escolástica*, isto é, de modo que seja transmitido, de forma organizada e metódica, certo *corpus* de conhecimentos construídos ao longo da história. No âmbito de uma didática da filosofia, preocupamo-nos então com a transmissibilidade desses conhecimentos, como transpô-los a fim de que sejam assimiláveis pelos estudantes. Nesse registro, estamos mais preocupados com o ensinar do que com o aprender, uma vez que se toma como premissa que o que é aprendido é aquilo que é ensinado (Gallo, 2012, p. 69).

Logo, isso implica que o ensino de filosofia, subordinado apenas às práticas pedagógicas, acaba por ser reduzido a uma mera transmissão de conteúdo, nesse sentido, constituindo um dos fatores que corroboram para que não seja filosófico.

Não se trata aqui de um *negacionismo* pedagógico ou didático, mas de reforçar a importância de um ensino de filosofia propriamente filosófico, em outras palavras, de um ensino que seja capaz de provocar uma prática do filosofar, uma capacidade para pensar com autonomia; mas para isso, a filosofia precisa encontrar o seu próprio processo de ensino, como destaca Cerletti (2003, p. 65):

Considerar que a filosofia está em condições de pensar sua prática de transmissão, isto é, fazer filosofia do ensino filosófico, nos permite quebrar a tradicional dualidade: didática, por um lado, filosofia pelo outro, como se fossem terrenos independentes; rompe-se também com a ideia de aplicação de uma suposta didática geral [...] à filosofia [...] todos sabemos que no caso da filosofia isto não é nada fácil.

Assim, para o professor, o desafio é saber definir o papel das metodologias sem, contudo, transformar o ensino de filosofia em uma mera prática pedagógica. No que tange a isso, Gelamo (2009, p. 28) afirma que “o risco que se corria nesse tipo de questionamento era, por um lado, cair no erro de ‘pedagogizar’, ou, ainda, de ‘metodologizar’ o ensino da Filosofia e, por outro, recair nas questões curriculares sobre os conteúdos a serem ensinados”.

Embora se reconheça a relevância da prática pedagógica e didática no ensino de filosofia, é necessário destacar a existência de uma distinção sutil entre o ensino da filosofia e a pedagogia. Ambas as dimensões são interdependentes, mas é fundamental que cada uma respeite seus próprios limites. Dessa forma, é imprescindível que essa relação seja devidamente pautada por uma reflexão crítica filosófica, evitando que o ensino se reduza a uma mera apresentação da história da filosofia muito bem *didatizada*. Pelo contrário, a filosofia deve, sempre, viabilizar a autonomia argumentativa e uma leitura filosófica crítica por parte do educando.

É importante sublinhar a importância didática e pedagógica dos instrumentos críticos no ensino da filosofia, quer na universidade, quer no secundário. Num ensino orientado para a argumentação, para a crítica, para a discussão, não pedimos aos alunos que nos digam o que pensava Platão, ou Russell, ou Descartes. Pedimos-lhes que nos digam o que pensam do que eles pensavam. E o que avaliamos não é se o aluno concorda ou discorda; o que se avalia não são as ideias que o aluno defende, mas a maneira como as defende (Murcho, 2002, p. 98).

Nesse ensino de filosofia bem orientado com as práticas pedagógicas, sem perder sua essência de desejo pelo saber, a avaliação do processo de aprendizagem não se concentra em saber se os alunos concordam ou discordam; o foco está na maneira como eles defendem suas posições e articulam seus pensamentos. Logo, a atenção não está no conteúdo adquirido, mas na atividade do pensamento.

Dessa maneira, se o ensino de filosofia for essencialmente de natureza pedagógica, torna-se deficiente por perder o caráter filosófico que lhe é intrínseco:

Se tratarmos a problemática do ensino de filosofia exclusivamente no plano pedagógico – o que acabam fazendo quase todos os cursos de licenciatura em filosofia –, perdemos o âmbito filosófico da questão e ela fica “manca”. Acabamos caindo nas mãos de uma didática não-filosófica... a atividade filosófica é, em si mesma, educativa, não faz sentido falar em ensino de filosofia no contexto de uma didática apenas instrumental. Para que aqueles lugares-comuns possam ser, de fato, superados, é preciso que o sentido do ensino de filosofia seja tratado como uma “pedagogia do conceito”, que ele seja tratado de forma estritamente filosófica (Gallo; Kohan, 2000, p. 191).

Por essa razão, o ensino de filosofia, ancorado apenas nas metodologias pedagógicas, reduzirá o ensino a uma mera transmissão de conteúdo, uma vez que o cerne do processo educativo está em como ensinar determinado assunto. A atividade filosófica é, por sua própria natureza, educativa, e não faz sentido discutir seu ensino dentro de um modelo meramente instrumental.

1.2 O ensino de filosofia não se reduz à transmissão de conteúdos

Outro aspecto que deve ser enfatizado é que o ensino de filosofia não se caracteriza, unicamente, pela transmissão de conteúdos filosóficos.

A prática em sala de aula não é uma tarefa das mais simples, pelo contrário, é extremamente complexa devido aos seus desafios estruturais, socioemocionais e didático-metodológicos, tanto para o professor quanto para o aluno.

A sala de aula é o *locus* da aprendizagem, é um espaço em que os sujeitos do conhecimento, professor e aluno, deveriam construir juntos o conhecimento. No dicionário *Novo Aurélio Século XXI*, o verbo ensinar é definido como “transmitir conhecimento sobre alguma coisa a alguém; dar instruções sobre alguma coisa a alguém” (Ferreira, 2001, p. 270). Sob essa perspectiva, ensinar está reduzido apenas à ideia de transmissão.

Esse conceito reflete muito bem a realidade da prática em sala de aula, na qual os professores, de modo geral, assumem os moldes da transmissibilidade de conteúdo na sua prática de ensino.

O conceito de ensinar, a partir disso, pressupõe que o ensino seja, basicamente, uma relação de dois gêneros de sujeitos, aqueles que são detentores do conhecimento (os professores) e os sujeitos da recepção dos conteúdos (os alunos). Por conseguinte, o que se percebe é que a relação professor-aluno é baseada na autoridade do professor e numa hierarquia do saber, e o objeto a ser conhecido, o conhecimento, é dado como um produto pronto e acabado.

Essa proposta de ensino é denominada, pelos teóricos da educação, como ensino tradicional. Segundo Luckesi (1994, p. 55), “os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno, não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e, muito menos, com as realidades sociais”.

De acordo com essa perspectiva teórica, a realidade do aluno é completamente desconsiderada, com ênfase exclusiva no conteúdo e na competência do docente em transmiti-lo. A prática do diálogo, da investigação coletiva e da construção conjunta do conhecimento torna-se inviável nesse modelo educacional. O que o professor comunica passa a ser percebido como uma verdade absoluta.

O educador brasileiro Freire (2021) tece uma crítica a essa prática de ensino bastante comum na vivência de sala de aula. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, ele utiliza o termo “educação bancária” para esse método de transmissão do ensino. Ademais, afirma que “na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 2021, p. 160). E ainda, conforme ele, “é uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos” (Freire, 2021, p. 160).

Essa perspectiva de ensino é centrada na metodologia do educador e no próprio educador como protagonista. Baseado nisso, Freire (2021, p. 161-162) elenca dez características dos comportamentos dos sujeitos, professor e aluno, na conjuntura do ensino-aprendizagem, na concepção da educação bancária:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Nessa realidade de educação, espera-se que o educando se mantenha apenas como um ser controlável que aceita passivamente todas as orientações do educador, e não como sujeito *coprotagonista* na construção do saber.

A partir dessa abordagem, pode-se verificar também a postura do professor como alguém que, na sua prática de ensino, age de maneira mecanizada e pragmática, desprovido de qualquer autocrítica com relação à sua maneira de intermediar a aprendizagem:

A professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina [...]. Ela “ensigna”, dá ordens, comanda. Os mandamentos do professor não são exteriores e nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provêm de significações primeiras, não são a consequência de informações: a ordem se apoia sempre, e desde o início, em ordens, por isso, é redundância (Deleuze; Guattari, 2011, p. 11-12).

À luz disso, essa relação ensino-transmissão, na vivência em sala de aula, é quase que intrínseca em todas as áreas do conhecimento; na filosofia, não é diferente. Alguns professores acreditam que ensinar filosofia é apenas apresentar, em suas exposições didáticas e metodológicas, os filósofos, as ideias das escolas filosóficas, a moral, a ética, os costumes e cultura, a política e a religião.

Entretanto, ensinar filosofia ultrapassa, na sua natureza, as abordagens da sistematização e da historicidade da filosofia, pois o ensino da mesma não é “[...] uma preocupação pura e simples de descrição de fenômeno educativo enunciando o que é, mas busca-se também o seu dever ser” (Freire, 2002, p. 69).

Por sua vez, Gallo (2012, p. 69-70) acrescenta que o ensino de filosofia tem sido predominantemente transmissivo, e a razão é que “a presença da filosofia nas escolas tem sido pensada colocando-se o acento em seu ensino, e não no ato de aprender pelos estudantes. Posto o acento no ensino, uma palavra-chave se apresenta: transmissão”. Assim, ensinar por ensinar centraliza-se nos métodos do ensino, nos processos didáticos e no conteúdo, não na subjetividade, autonomia e na capacidade do indivíduo em aprender.

Considerando o que foi apresentado, é fundamental ressaltar as verdadeiras razões que contribuem para que o ensino de filosofia se concentre na mera transmissão de conteúdo, ao invés de se configurar, em sua essência, como uma prática verdadeiramente filosófica.

1.2.1 Institucionalização do ensino de filosofia

A primeira causa de o ensino de filosofia ser, predominantemente, transmissivo é a institucionalização do ensino de filosofia.

É importante destacar que a escola é um espaço de aprendizagem de múltiplos saberes e que se caracteriza pelo compromisso pedagógico, que viabiliza a educação cidadã do indivíduo, que propõe, como finalidade para o educando, a maturidade intelectual. Não

obstante, a escola, nesse cenário institucionalizado, não é neutra, como diz Cerletti (2002, p. 17): “sabemos bem que as escolas não são lugares neutros. Elas conformam o cenário – algumas vezes silencioso, outras buliçoso – de permanentes e múltiplas disputas políticas, econômicas, sociais e culturais”.

Assim, pode-se entender a instituição escolar como sendo um espaço para a formação do indivíduo:

Antes de tudo, uma instituição de controle social e de formação de subjetividades, um dispositivo que normaliza e simultaneamente totaliza enquanto engloba, ou procura englobar, os que assistem a ela, naquilo que uma instância exterior determina como normal e sanciona como correto. Como tal, a escola produz e reproduz saberes e valores afirmados socialmente. Para isso, se vale da complexidade do currículo (em suas dimensões explícita e oculta), isto é, não só dos conteúdos curriculares, mas também do conjunto de práticas, discursivas e não discursivas, que abriga: desde aspectos mais visíveis como as normas de comportamento, a exigência de uniformes, o posicionamento dos corpos em sala de aula, corredores, pátios e salas de direção, a disposição do espaço institucional, até outros menos visíveis como as relações de estima e autoestima, o ordenamento do tempo, a avaliação do êxito individual e a competição, medo da aposta e do fracasso (Kohan; Waksman, 1998, p. 85).

Nesse sentido, a escola pode ser vista como uma instituição que exerce controle social e molda subjetividades. Ela funciona como um dispositivo que normaliza comportamentos, totalizando e, ao mesmo tempo, tentando abranger todos aqueles que dela fazem parte, de acordo com o que é determinado externamente como normal e correto.

Esse aspecto da transmissibilidade do ensino de filosofia deve-se muito ao fato de, no Brasil, o ensino de filosofia ser, desde o seu início, institucionalizado. Essa institucionalização define a essência do ensino de Filosofia, resultando na elaboração de um currículo que estabelece os conteúdos a serem ensinados.

A situação evidencia a complexidade da presença do ensino de filosofia em um contexto educacional estruturado para aplicar, em sala de aula, aquilo que foi previamente determinado. Isso constituiria o principal desafio para o professor de filosofia.

Nesse contexto de ensino institucionalizado, a escola e, por conseguinte, os professores já recebem o currículo e os planos já preestabelecidos, prontos e definidos, ensina-se o que o Estado propõe, pois é ele quem instrumentaliza o currículo. Desta maneira, o princípio da liberdade individual e a subjetividade, princípios importantes e inerentes à filosofia, são totalmente obstruídos.

No tocante a isso, Deleuze e Guattari (2013), na obra *O que é Filosofia?*, criticam o caráter nacional que a filosofia adquiriu ao longo dos anos. Dessa maneira, a filosofia, segundo eles, tornou-se meras opiniões filosóficas. Outrossim, eles afirmam que “quando a filosofia se reterritorializa sobre o Estado de direito, o filósofo se torna professor de filosofia”

(Deleuze; Guattari, 2013, p. 127). Ou seja, o professor de filosofia, conforme os autores, é aquele que tem como compromisso prioritário servir profissionalmente a uma instituição, tornando-se um mero transmissor e explicador de conteúdos. O conceito de professor-filósofo inexistia nesse sistema que impõe diretrizes sobre o que se deve ser aprendido.

Ademais, Cerletti (2002, p. 16), ao abordar a relação entre filosofia e educação mediada pelo Estado, recorreu a Kant para demonstrar essa antiga tensão: “recordemos o *dictum* que Kant atribui a Federico: ‘raciocinai tudo o que queirais e sobre tudo o que queirais, mas obedeci’. A expressão explicita [...] a autonomia do sujeito e, por outro, a necessidade social de que este seja governável”. Consequentemente, nessa perspectiva, raciocinar, ou seja, pensar filosoficamente, não é suficiente, mas é necessário, acima de tudo, obedecer às normas preestabelecidas.

É nesse espaço que a filosofia está inserida. Diante deste cenário, de tensão e de grandes dominações, está presente a filosofia como fenômeno estranho, no sentido de ser diferente dos padrões usuais, uma vez que não deve se conformar ou se subordinar aos padrões institucionalizados. Pelo contrário, a atitude filosófica deve ser essencialmente crítica, questionadora e problematizadora.

Sendo assim, a filosofia passa a ser um componente curricular que deve causar esse estranhamento ao sistema de ensino, como destaca Cerletti (2002, p. 17): “a filosofia que vai ao encontro da educação deverá ser vista então como uma tensão entre a liberdade (ou a irrupção do novo) e os mecanismos institucionalizados de reprodução social e cultural”. A filosofia está intrinsecamente relacionada à liberdade de pensamento. Engajar-se na atividade filosófica constitui um ato de emancipação, distando-se de qualquer forma de aceitação inquestionável. Filosofar é um ato libertário.

Quanto a isso, Sofiste (2007), na obra em que propõe o ensino de filosofia a partir do diálogo, questiona essa prática de ensino de filosofia institucionalizado em que a escola, por meio do estado, é a definidora do que é ensinado. Além do mais, ele chama essa prática de “pedagogia de armazém”, bem semelhante à pedagogia bancária de Freire:

Denominamos de “pedagogia de armazém” o modelo de educação onde: 1) A **escola** é entendida como a socializadora do conhecimento, uma espécie de intermediário entre alguém que produz e alguém que consome conhecimentos. 2) O **professor** é o balconista, alguém encarregado de transmitir ou vender o conhecimento, que ele não produziu, mas que copia de alguém. 3) O **estudante** é o consumidor, também a imagem e semelhança do professor e da escola, não pensa, não produz, apenas escuta aula, anota e faz prova. Pedagogia que se fundamenta e estrutura no mero ensino, como ainda é regra geral entre nós (Sofiste, 2007, p. 24-25, grifos nossos).

Assim, ensinar filosofia, subordinado aos conteúdos programados pela instituição, revela a distância entre a realidade do ensino de filosofia e o ideal de um ensino filosófico. Os professores de filosofia, por sua vez, perdem a própria autonomia, o direito à livre expressão do pensamento e a possibilidade de problematizar os poderes dominantes. É neste sentido que Sofiste (2007, p. 98) aborda o perigo desse ensino institucionalizado, do saber pronto:

Educar é possibilitar o humano. Considerando o princípio antropológico da inconclusão, da abertura para o mundo, podemos afirmar que educação tem relação direta com investigação. Pedagogia da resposta. A do saber pronto é, no mínimo, uma catástrofe pedagógica. Trata-se de um processo de desumanização.

A institucionalização do ensino de filosofia não apenas desumaniza professor e aluno, como também a escola deixa de cumprir sua função social de fornecer subsídios para participação crítica e ativa dos alunos. Isso impossibilita transformar a escola em um espaço para construção do pensamento e, conseqüentemente, inibe o desenvolvimento da autonomia do educando.

O ensino da filosofia nos coloca frente aos limites das instituições educacionais. As escolhas feitas em relação ao propósito do ensino filosófico podem levar a uma mera reprodução dos conhecimentos já consolidados ou, ao contrário, criar um ambiente nas salas de aula que favoreça a construção do pensamento crítico, reflexivo e ativo. Esse ensino deve estar em constante sintonia com os desafios do presente e a reinvenção responsável visando o futuro.

1.2.2 Formação dos professores

Outra causa que obstrui a atitude filosófica e reforça a prática do ensino como mera transmissão é a formação acadêmica do professor de filosofia.

Na sua maioria, os cursos de licenciatura em filosofia não preparam o professor para os desafios de sala de aula e para o ensino de filosofia como exercício do pensamento, visto que são, predominantemente, historiográficos, ou seja, reduzidos aos estudos dos filósofos e suas filosofias, como enfatiza Freire (2002, p. 70): “a filosofia é introduzida, nos diversos currículos das graduações universitárias, visando a uma formação humanística e interdisciplinar”.

Isso torna o curso de filosofia, na sua maioria, um espaço para leituras filosóficas e um reprodutor de ideias já problematizadas e solucionadas:

O modelo de formação do professor de filosofia que temos implantado tem levado, em larga medida, a que ele seja um “reprodutor do mesmo”. Com isso, quero dizer que tendência do professor de filosofia recém-formado, ao ver-se numa sala de aula diante de um grupo de alunos, sozinho na tarefa de agir como professor, é reproduzir

as experiências que ele mesmo, na condição de estudante, vivenciou em sala de aula (Gallo, 2012, p. 131).

Sendo assim, o autor supracitado faz um alerta ao discorrer sobre o perigo do professor ser, na sua prática, em virtude da sua formação historiográfica em filosofia, apenas um reprodutor e transmissor de conhecimentos, tornando as aulas monótonas, acríticas e sem criatividade.

No tocante a esse tema, Heidegger (2008, p. 5), em *Introdução à Filosofia*, chama a atenção para o fato de que a posse do conhecimento historiográfico da história da filosofia não constitui a atitude filosófica:

Todavia, tudo isto não resulta em que o caminho usual, constituído a partir de uma visão panorâmica e historiográfica da história da filosofia, poderia contribuir com algo essencial para o nosso intuito de introduzir o filosofar. Adquirir conhecimentos, mesmo conhecimentos eruditos e abrangentes quanto ao que e como os filósofos pensaram, até pode ser útil. No entanto, sua utilidade não se reverte para o filosofar. Ao contrário: a posse de conhecimentos sobre filosofia é a principal causa da ilusão de que, com isso, estaríamos alcançando o filosofar.

Portanto, a razão da lógica da transmissão no ensino de filosofia tem suas raízes na formação acadêmica onde, segundo Severino (2003), a formação dos professores de filosofia não é uma formação preparada para formar filósofos. Desta maneira, a filosofia deve primar pela formação essencialmente filosófica, e assim, o filósofo em formação precisa se reconhecer como filósofo, e não como apenas um reprodutor de conhecimentos filosóficos.

A preparação destes especialistas tem sua razão de ser no desempenho daquela primeira tarefa, ou seja, não se formam filósofos num mero processo de autorreprodução. Eles são formados para educarem filosoficamente todos os sujeitos educandos como futuros integrantes da *pólis*. O Curso de Filosofia não pode voltar-se para a reprodução de uma categoria técnica de alta especialidade, que girasse em torno de si mesma, ou para a sustentação de setores igualmente especializados da sociedade. É por isso mesmo que a formação filosófica deveria perpassar, impregnar capilarmente, todo o organismo societário e universitário. Trata-se de um tipo de formação que diz respeito a todo mundo (Severino, 2003, p. 52).

Em relação a isso, Cerletti (2009, p. 55) faz ressalvas sobre a formação do professor de filosofia ser reduzida a meras disciplinas pedagógicas ou filosóficas: “em realidade, vai-se aprendendo a ser professor desde o momento em que se começa a ser aluno. Em grande medida, se é como docente o aluno que se foi”. O autor acrescenta que:

A formação de um professor de filosofia não é a consequência de assistir a algumas disciplinas pedagógicas ou didáticas que se juntariam em algum momento com outras mais especificamente filosóficas, mas corresponde a toda a formação em seus conjuntos [...]. Converter a questão “ensinar filosofia”, em um problema filosófico, modifica também a sequência tradicional da didática da filosofia, que privilegia o “como” ensinar, para colocar então, em primeiro lugar, a análise do “que” ensinar. O “que” não será simplesmente um tema filosófico, mas segundo o que sustentamos até aqui, envolve uma tomada de posição perante a filosofia e o filosofar (Cerletti, 2009, p. 60-63).

Nesta mesma linha, Tomazetti e Benetti (2012, p. 1039), no artigo *Formação do Professor de Filosofia: entre o ensino e a aprendizagem*, mencionam que:

É preciso que os professores formadores se coloquem na posição de ensinar seus alunos a tarefa de “ensinar a pensar filosoficamente sobre a aula de Filosofia no ensino médio”, ou seja, que eles assumam uma didática filosófica. E mais, é preciso “ensinar a pensar filosoficamente durante o curso de Filosofia”, em todas as disciplinas. Ao término do curso, alguns estagiários enfatizaram que se propuseram a “ensinar seus alunos a pensar filosoficamente durante seus estágios”, embora com pouco êxito.

Portanto, para que a educação básica conte com professores de filosofia que rompam com a tradição predominantemente transmissiva, é crucial que os cursos de filosofia assumam a responsabilidade de formar seus alunos e futuros docentes. Isso implica não só ensinar a refletir filosoficamente as filosofias predominantes durante as aulas, mas também incentivar uma postura reflexiva da própria realidade. Além disso, é fundamental promover o desenvolvimento do pensamento filosófico, permitindo que os estudantes pensem de maneira crítica e profunda. Essa abordagem, por sua vez, impactará positivamente o público de discentes na educação básica.

1.2.3 As consequências do ensino de filosofia como transmissão

O ensino institucionalizado e a formação dos professores têm um impacto significativo na abordagem do ensino de filosofia, que frequentemente se concentra na mera transmissão de teorias filosóficas. No entanto, essa abordagem gera diversas consequências para todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem, tanto para os professores quanto para os alunos.

Entre as consequências, destaca-se o fato de que um ensino de filosofia que se limita à exposição de conteúdos mostra-se ineficiente para promover a formação intelectual, crítica e reflexiva do indivíduo, além de não contribuir para a transformação de posturas diante das realidades do mundo, como afirma Gelamo (2009, p. 113):

O ensino da Filosofia, muitas vezes, se restringe a uma transmissão de conteúdos cujo objetivo é fazer que o aluno acumule o máximo de informações possível no pouco tempo que lhe é reservado. Assim, aquilo que seria fundamental para a consolidação do processo formativo – a efetivação de uma mudança de atitude do aluno em face do mundo e de si mesmo, a partir de um pensamento crítico amparado pelas reflexões despertadas no encontro de seu pensamento com o pensamento dos filósofos – seria algo quase impossível de acontecer, por se fundamentar, muitas vezes, em um modo superficial de articulação entre as perspectivas dos filósofos apresentadas pelo professor acerca de um determinado tema e os conteúdos tidos como necessários no ensino da Filosofia.

A razão dessa ineficiência para efetivação de um pensamento crítico é que a finalidade dessa perspectiva de ensino é, basicamente, acumular informações. Isso se deve, em grande parte, a uma abordagem superficial na articulação entre as perspectivas filosóficas apresentadas pelo professor sobre um determinado tema e os conteúdos considerados necessários para o ensino da Filosofia.

Além da ineficiência para efetivação de um pensamento crítico, o ensino de filosofia, ao focar na transmissão de conhecimentos, provoca o empobrecimento da experiência. A experiência não pode ser desvinculada do ensino filosófico, porque a experiência filosófica transcende o acúmulo de conhecimentos históricos, permitindo uma vivência mais profunda e reflexiva, como expõe Gelamo (2009, p. 127):

O ensino da Filosofia, que está vinculado à transmissão de conhecimentos, não valoriza a experiência, mas a transmissão de saberes abstratos e a reprodução daquilo que foi dito pelos grandes filósofos. O empobrecimento da experiência contribuiu, assim, para o enfraquecimento dos modos de vida das pessoas, de um pensar filosoficamente sobre a vida; nesse lugar, foi colocado um modo de vida estilizado.

Além de empobrecer a experiência, o ensino transmissivo restringe a capacidade da filosofia enquanto forma de resistência. Gelamo (2009) enfatiza que, em vez de promover um espaço de resistência contra essa perda de experiência e, por consequência, contra o empobrecimento da vida, acaba contribuindo para o aprofundamento dessa crise, tornando a existência ainda mais empobrecida.

O ensino de filosofia deve provocar a insatisfação, o inconformismo e resistência contra qualquer tipo de opinião e ideias que são impostas. Resistência faz parte da natureza da filosofia. Um ensino de filosofia baseado na resistência supera qualquer sistema de controle social. O desafio do ensino de filosofia, como ato de resistência, é superar o ensino enquanto transmissão, superar as imposições sociais, as próprias crenças e opiniões que são impostas, além de contribuir para a construção de novos saberes.

Assim sendo, ensinar filosofia, nos moldes dos outros componentes curriculares, a exemplo das ciências exatas, é trilhar um caminho totalmente oposto à própria filosofia, pois a filosofia não se apoia na transmissão, nem nos conteúdos, visto que é algo que possa ser previsto, mas depende do vínculo entre o professor e o aluno. Ao focar apenas na transmissão do conhecimento filosófico como estratégia exclusiva de ensino, negligencia-se, em certa medida, a própria tradição da filosofia, que, em sua essência, nunca se limitou a um conteúdo específico previamente definido.

O ensino de filosofia, nos seus primórdios, era um processo de construção de conhecimento pautado na subjetividade, no diálogo e na liberdade em responder às

problemáticas da própria realidade que surgiam. Assim como também não era um conhecimento institucionalizado, pelo contrário, era independente, resistente às opiniões predominantes, crítico do sistema e, até mesmo, antagônico às instituições quando necessário.

Quando o ensino de filosofia se desvirtua de sua natureza filosófica, compromete, conseqüentemente, a efetivação de uma mudança de atitude por parte do aluno e também dos professores. Na sua crítica ao método de ensino ancorado na transmissão, Gelamo (2009) diz que a razão dessa prática se dá em virtude da incompreensão do verdadeiro significado do pensamento filosófico.

Sob esse panorama:

Cria-se, então, uma imagem distorcida do pensamento filosófico e do filosofar, transmitindo, ao aluno, não muito mais do que “fórmulas filosóficas” que passam a se constituir em modelos a serem aplicados na resolução de qualquer questão: tal como se utiliza a fórmula matemática para solucionar uma equação cotidiana, as “fórmulas filosóficas” apresentam-se como modelos a se imitar, para se pensar criticamente as situações com as quais o aluno depara. O ensino da Filosofia que se pratica nesses lugares privilegia a transmissão do conhecimento produzido no contexto da história da filosofia. Alunos e professores são avaliados por aquilo que conseguiram acumular de conhecimento a partir do seu enquadramento nos saberes estabelecidos. Essa lógica do ensino encaminha a relação ensinar/aprender para uma função: ensinar é transmitir as verdadeiras representações sobre aquilo que os filósofos disseram, e aprender é compreender adequadamente aquilo que foi explicado, fazendo uma correlação entre a explicação do professor e o que se encontra nas obras filosóficas para, posteriormente, repetir, de modo claro e distinto, aquilo que se aprendeu (Gelamo, 2009, p. 113-114).

Por conseguinte, o ensino de filosofia, nessa perspectiva, transforma a filosofia em ideias obtusas e em um conjunto de conteúdos que neutraliza a atitude filosófica, e como destaca Gallo (2012, p. 70): “[...] a Filosofia fica à mercê do que já foi pensado, e a aula de Filosofia não pode ser mais do que o contato dos estudantes com esse algo que é transmitido, mediado pelo professor [...]”. E, em razão disso, o aprendizado realizado por cada aluno é apenas uma consequência desse processo de ensino, meras repetições e apreensões de conceitos e ideias.

Com base nisso, ensinar filosofia, na perspectiva da mera transmissão das filosofias produzidas pela tradição, é o mesmo que declarar a morte da filosofia, já que o que se pode esperar do ensino (como transmissão) fica restrito às meras repetições das experiências de outrora, das problemáticas de outras gerações, ao passo que as experiências do inaudito, do novo, da criação, perdem o seu protagonismo.

Desta maneira, esse modelo de ensino traz consigo a consequência das restrições ao sujeito pensante, restrições à liberdade individual e prejuízos à democracia em sala de aula, uma vez que a sala de aula é o *locus* da aprendizagem, um ambiente próprio da manifestação da subjetividade do aluno.

Entretanto, o ensino de filosofia não deve se submeter a esse modelo que inibe a capacidade individual de pensar, uma vez que a filosofia é libertadora, e como tal, não deve ser usurpado o seu lugar no desenvolvimento da autonomia. É esse o entendimento de Freire (2021, p. 173), com relação à educação libertadora, quando afirma, por exemplo, que “a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos”.

O ensino filosófico, aos moldes do filosofar, é, por sua essência, problematizador e, por consequência, libertador.

A aula de filosofia não deve ser vista como um momento de imposição ao aluno. Ao contrário, trata-se de um espaço ideal para que cada um possa vivenciar sua própria experiência filosófica. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental, ele não deve se posicionar como um mero explicador ou um sábio, mas como alguém que se identifica como filósofo – uma pessoa que busca o conhecimento não em sua solidão, mas junto de seus alunos. A sala de aula deve ser, portanto, um ambiente dedicado à prática do filosofar.

É necessário romper com o modelo de ensino baseado na transmissão, uma vez que a filosofia é muito mais do que um produto pronto, mas sim um processo de construção coletiva de conhecimento. É neste mesmo sentido que Gallo (2012, p. 139), ao abordar o ensino de filosofia, destaca que essa proposta de ensino é improdutiva, ineficiente, e que nada se cria, apenas se reproduz:

Penso ser esse um dos principais desafios que se colocam hoje para as atividades de prática de ensino de filosofia, para a produção em torno de didáticas da filosofia. Precisamos escapar das malhas do método da explicação, que nos leva a sermos reprodutores do mesmo, mantendo esse círculo vicioso que nada transforma, que apenas ensina, quem sabe, aquilo que mesmo Nietzsche chamou de “desprezo pela filosofia.

Ao romper com a tradição de ensino que se baseia exclusivamente na transmissão de informações, é fundamental oferecer um ensino que capacite os alunos a se tornarem protagonistas da filosofia. A escola deve ser um ambiente de construção de conhecimento, em vez de um simples repositório de saberes já estabelecidos.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo de 2017, é instituída para estabelecer um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver nas diversas etapas e modalidades da Educação Básica brasileira, visando romper com a abordagem tradicional, que se baseia na mera transmissão de conhecimentos. E a finalidade maior é formar alunos autônomos, capazes de pensar de forma crítica e independente.

Em suas competências específicas para a área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental II, a BNCC assegura os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de cada estudante. Entre as competências específicas da área de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental II, pode-se destacar:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
[...]
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
[...]
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017, p. 355).

Ao se considerar essas competências, constata-se que o ensino de filosofia, inserido no âmbito das ciências humanas, transcende a simples transmissão de conhecimento. Tal ensino abrange, fundamentalmente, a compreensão de si mesmo e do outro, promove o exercício da curiosidade, a valorização da dignidade humana e a elaboração de argumentos coerentes. Em suma, o objetivo é a formação de alunos reflexivos e críticos, e essa finalidade só poderá ser alcançada se o ensino de filosofia for abordado como um autêntico problema filosófico.

1.3 O ensino de filosofia como um problema filosófico

Antes de tudo, é importante salientar o que afirma Cerletti (2004, p. 19): “o problema do ensino de Filosofia não é um problema pedagógico, mas acima de tudo, uma questão filosófica”. Isso significa que o ensino de filosofia não se restringe unicamente ao modo, aos recursos e a uma didática específica, em como ensinar, pois o ensino de filosofia se caracteriza como um problema filosófico em vez de ser tratado apenas como uma questão de natureza pedagógica.

Por conseguinte, observa-se que a habilidade metodológica, o domínio de uma didática específica e o domínio das teorias filosóficas não são suficientes para o sucesso do ensino filosófico. Pelo contrário, o ensino de filosofia vai além do conhecimento das metodologias e deve superar o ensino enquanto transmissão.

Os traços que conectam intimamente a filosofia ao seu ensino indicam que a prática do ensino filosófico deve ser compreendida como uma atividade formativa e educativa. Nesse sentido, o próprio processo de ensino é encarado como uma maneira de filosofar, como destaca Obiols (2002, p. 95-96):

Os delineamentos que tendem a demarcar uma estreita relação entre filosofia e ensino, tendem a considerar o ensino filosófico como uma atividade formativa, educativa, e ao trabalho com o ensino como uma instância do filosofar. Assim, em Sócrates, Platão ou Aristóteles está ausente a ideia de transmitir conteúdos alheios, ao menos como tais. Quando Aristóteles, por exemplo, na *Metafísica*, recorre ao pensamento dos filósofos pré-socráticos, ensina suas teorias, mas, sobretudo, está construindo sua própria perspectiva filosófica.

Sendo assim, o ensino de filosofia deve ser fundamentado na própria filosofia. Os primeiros filósofos, como Platão e Aristóteles, não dissociaram a filosofia do seu ensino, basearam-se na própria filosofia, mas construíram suas próprias filosofias. Uma característica própria da filosofia é a sua relação com os problemas. Os desafios enfrentados no ensino da filosofia não se restringem a questões pedagógicas, eles estão, na verdade, enraizados em problemas de natureza filosófica:

Os problemas que surgem com o ensino de filosofia decorrem profundamente daquilo que se pretende ensinar, isto é, da própria natureza da filosofia, do fato de ela não poder oferecer aqueles conteúdos e, portanto, ser aprendida *strictu sensu*, mas apenas poder propor, exercitar, a aprendizagem do filosofar (Carrilho, 1987, p. 44).

É importante ressaltar que a filosofia surge a partir de problemas, questionamentos levantados. Chauí (2006, p. 12), afirma que a origem da atitude filosófica surge com a insatisfação das situações cotidianas e com a “[...] decisão de não aceitar as coisas óbvias e evidentes das coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana; sem jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido”.

A atitude filosófica, portanto, surge em decorrência do distanciamento da vida cotidiana, promovendo a reflexão, o questionamento e a problematização das questões ordinárias da própria existência humana. A recusa em aceitar os fatos tal como se apresentam implica a noção de que todos os aspectos da realidade são suscetíveis de análise e não se encontram em um estado definitivo ou encerrado, tornando-se, portanto, passíveis de problematização.

Em razão do que foi dito, a essência da filosofia e de seu ensino está intrinsecamente ligada à relação com os problemas. É a partir dos problemas que se desenvolve a atitude filosófica; é deles que emerge o inconformismo e o ato de resistência. Em outras palavras, são os problemas que possibilitam e sustentam a prática do filosofar.

Assim, acredita-se que, tal como ocorre na filosofia, o ensino de filosofia deve, impreterivelmente, iniciar-se pelo problema, é assim que defende Gallo (2012, p. 70): “se a filosofia é o sentimento de ignorância, é porque nela é fundamental a experiência do *problema*. Não se produz filosofia sem um problema, o que nos leva a afirmar que o problema é o *motor* da experiência filosófica de pensamento”. O que caracteriza a filosofia, como busca pelo saber, são os problemas suscitados pelos filósofos que causaram inquietações e exigiram uma resposta a esses problemas. Porta (2002, p. 25) diz que “o núcleo essencial da filosofia não é constituído de crenças tematicamente definidas e racionalmente fundadas, senão de problemas e soluções”.

O problema filosófico é um componente essencial para a prática do raciocínio. Os dilemas filosóficos são questões intrincadas e significativas que questionam nossas convicções, princípios e saberes. Eles nos incentivam a indagar e contemplar a realidade, a existência, a moralidade, a verdade e outras questões pertinentes. Assim, a filosofia somente se concretiza na presença de um problema; de outro modo, sua viabilidade tornar-se-ia impraticável. Nesse sentido, a prática da reflexão filosófica é contínua, pois sempre haverá justificativas para o exercício do filosofar, uma vez que os problemas são inerentes à condição humana, ou seja, os problemas sempre existirão.

Isso faz com que a filosofia mantenha a sua vivacidade, uma vez que só é possível a criação conceitual subjetiva a partir da problematização.

Se esperarmos da filosofia uma espécie de *ensino ativo*, mobilizado para que o estudante seja capaz de pensar por si mesmo (isto é, um *aprendizado ativo*), para além das experiências em que sua atividade não é mais do que uma “reconhecimento”, como afirmado anteriormente, então é necessário que ele faça a experiência do conceito, a experiência do pensamento conceitual. Para tanto, o processo educativo deve ter por base a experiência do problema como mobilizador e motor do pensamento, para que seja possível a criação conceitual (Gallo, 2012, p. 70).

Baseado no que foi exposto (o que é um problema filosófico?), Saviani (1984), ao dissertar sobre essa temática, assegura que nem todo problema é um problema filosófico, se problema for sinônimo de questão, ou seja, qualquer tipo de pergunta, essa resposta não serve para definir o problema, especificamente filosófico. Logo, “o conceito de problema implica tanto a conscientização de uma situação de necessidade (aspectos subjetivos) como uma situação conscientizadora da necessidade (aspectos objetivos)” (Saviani, 1984, p. 15).

Esse assunto reveste-se de grande interesse, uma vez que um determinado problema é considerado filosófico se, e somente se, ele — o problema — é passível de ser compreendido pelo sujeito e de se relacionar com sua realidade contextual. É importante ressaltar que os problemas filosóficos se referem às percepções das necessidades subjetivas do indivíduo. Tais problemas constituem reflexos das demandas de um período específico e do contexto social em

que estão inseridos. O professor de filosofia, assim como o aluno de filosofia, são filhos do seu tempo, imersos nas circunstâncias da sua própria realidade, esse é o objeto do filosofar.

Essa mesma perspectiva é corroborada por Gallo (2012, p. 72), que assegura que o problema é uma experiência empírica e não uma atividade advinda unicamente da racionalidade:

O problema não é uma operação puramente racional, mas parte do sensível; a experiência problemática é sentida, vivenciada, para que possa ser racionalmente equacionada como problema. Por isso, o problema é sempre fruto do encontro; há um encontro, uma experiência que coloca em relação elementos distintos e que gera o problemático. E se o problema é o que força a pensar, somos levados a admitir que o princípio (origem) do pensamento é sempre uma experiência sensível.

Os problemas desprovidos de sentido e significação podem até ser um problema, mas não filosófico. Os problemas suscitados, em sala de aula, devem ser, obrigatoriamente, problemas de situações vivenciadas pelos alunos. Os problemas suscitados pelos gregos foram respondidos por eles mesmos. Os problemas da moral, que foram levantados por Kant, foram respondidos por ele mesmo.

A filosofia é uma arte viva do pensar o agora, por isso, segundo Gallo (2012, p. 77), “é importante que cada um tenha direito a seus próprios problemas. [...] que cada um viva o problema como seu, faça sua própria experimentação, e não assuma falsamente o problema imposto por outrem”.

Em vista disso, a filosofia é atraída pelos problemas e pelas complexidades, essa busca pelos problemas é que impulsiona o pensamento:

A filosofia é atraída pelo problemático, pelo controverso, pelas dificuldades conceituais que se escondem nas frestas e interstícios de nossos esquemas conceituais. Não é que os filósofos estejam inclinados a celebrar apenas essas dificuldades e não fazer qualquer esforço para removê-las, propondo esclarecimentos e elucidações. É que simplesmente eles reconhecem tais esforços como inerentes ao sisifismo: o problemático é inesgotável e se reafirma desumanamente, quaisquer que sejam nossos esforços. [...] O significado dessa procura pelo problemático é que gera pensamento (Lipman, 1990, p. 51-52).

Até o momento, discutiu-se que o ensino de filosofia não é propriamente transmissão de conteúdo, como também que o mesmo não é apenas a apropriação dos recursos pedagógicos. Mais que isso, o ensino de filosofia é baseado numa busca de problemas e soluções, é isso que impulsiona o filosofar e o caracteriza como essencialmente filosófico.

Então, o ponto de partida é sempre um problema e a observação torna-se algo como um ponto de partida somente se revelar um problema; ou em outras palavras, se nos surpreende, se nos mostra que algo não está, propriamente, em ordem com nosso conhecimento, com nossas expectativas, com nossas teorias. Uma observação cria um problema somente se ela se conflita com certas expectativas nossas, conscientes ou inconscientes. Mas, o que, neste caso, constitui o ponto de partida de nosso trabalho científico é não tanto a pura e simples observação, porém, mais adequadamente, uma

observação que desempenha um papel particular, isto é, uma observação que cria um problema (Popper, 1978, p. 15).

Mas, como essa relação entre problema filosófico e ensino de filosofia se manifesta, na prática, dentro da sala de aula, isto é, como o professor deve relacionar os problemas na sua prática de ensino?

1.3.1 A pergunta filosófica no contexto de sala de aula

A pergunta é uma atividade fundamental e intrínseca à existência humana. Por meio dela, as curiosidades são elucidativas e os problemas são suscitados. É na interrogação que se encontra a origem do conhecimento. O ato de questionar representa a transição da aceitação incondicional para a recusa das situações tal como se apresentam. Constitui-se como uma forma de inconformismo em relação à realidade estabelecida, afastando-se do lugar-comum e constituindo um caminho para o saber, uma vez que o questionamento promove a criticidade.

Questões como “O que é? ”, “Qual é a causa? ” e “Qual a origem de todas as coisas?”, marcaram o início da filosofia, levando a respostas que ainda ecoam em nossos dias.

No que lhe toca, Cerletti (2009, p. 19) diz que o princípio do exercício filosófico se dá por meio da pergunta filosófica: “desde Sócrates, essa vontade filosófica se expressou através do constante perguntar e perguntar-se. Tal atividade é, justamente, o filosofar, com o que a tarefa de ensinar — e aprender — filosofia não poderia estar nunca desligada do fazer filosófico”.

Outrossim, Cerletti (2009) salienta que aquele que questiona e se interroga de forma filosófica não apenas observa o mundo, mas também estabelece uma posição subjetiva dentro dele. Esse ato representa um gesto de desnaturalização do que lhe aparece, desafiando as verdades estabelecidas e se dirigindo ao conhecimento com uma inquietude profunda. Ao desnaturalizar o que lhe aparece, a realidade social dos indivíduos pode ser construída e transformada.

No entanto, nem toda pergunta se configura como uma pergunta filosófica. A pergunta que desconsidera o público-alvo, a sua realidade e suas experiências não é filosófica. O ensino filosófico não deve ser fundamentado nessas perguntas descontextualizadas, pré-elaboradas, com respostas previstas. Isso é fazer do ensino uma transmissão de conteúdos e utilização da pergunta apenas como recurso pedagógico, ou seja, a pergunta não adquire um caráter filosófico, reflexivo. “O que o professor deveria ensinar — porque ele próprio deveria

sabê-lo — seria, antes de tudo, ensinar a perguntar. Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar” (Freire; Faundez, 1998, p. 46).

Se há perguntas não filosóficas, o que diferencia uma pergunta não filosófica de uma, essencialmente, filosófica? A pergunta que se caracteriza como filosófica tem as suas próprias características e peculiaridades.

Prosseguindo com a abordagem, Cerletti (2009, p. 24) propõe uma resposta ao afirmar que uma mesma pergunta pode ter um caráter filosófico ou técnico: “é possível perguntar ‘o que é a vida?’, ‘o que é a morte’ e ‘o que é a justiça?’ sem intenção filosófica”. Ou seja, a resposta a essas perguntas pode ser diversificada, pode ser no campo do direito, da medicina, da biologia e da religião. Essas perguntas podem ser respondidas fundamentadas em testes laboratoriais ou em pesquisa de campo, mas o que caracteriza uma pergunta filosófica é:

Em princípio, que a definição do caráter filosófico de uma pergunta depende do tipo de resposta esperada por aquele que a formula. Ou seja, o que faz com que uma interrogação possa ser considerada filosófica, fundamentalmente, está mais na intencionalidade de quem pergunta, ou se pergunta, do que na pergunta em si. Isto quer dizer que as mesmas palavras que compõem uma pergunta poderiam tanto sustentar uma inquietude filosófica, como não (Cerletti, 2009, p. 23).

A intencionalidade é o diferencial para identificar se uma pergunta é ou não filosófica. Intencionalidade é o mesmo que agir com uma determinada intenção. Logo, a pergunta filosófica é, por natureza, intencional. E essas perguntas precisam provocar uma inquietação, desconforto e reflexão filosófica, esta é a razão do porquê a pergunta filosófica depende de quem pergunta.

Desta maneira, o foco da pergunta filosófica é no sujeito que faz a pergunta com a intenção desejada, não na pergunta em si mesma. O princípio fundante da intencionalidade da pergunta filosófica é provocar o desejo ao saber, isto faz com que o perguntar filosófico seja permanente, uma vez que o desejo é insaciável.

Consideramos o que move o filosofar é o desejo de ter que dar conta, permanentemente, de uma distância ou de um vazio que nunca é preenchido, satisfeito. Poderíamos dizer que nós que nos dedicamos à filosofia atualizamos, a cada dia, esse desafio, porque tentamos responder cotidianamente àquela pergunta. E, ensinar, ou tentar transmitir filosofia, é também – antes de mais nada – um desafio filosófico, porque, na tarefa de ensinar, vemo-nos obrigado a enfrentar esse vazio e tentar reduzir, cada um à sua maneira, aquela distância que busca ser preenchida (Cerletti, 2009, p. 24).

Esse mesmo raciocínio é advogado por Saviani (1984, p. 10), ele destaca que os problemas filosóficos são sempre subordinados ao crivo das perguntas, as quais chama de questões, mas não é qualquer pergunta (questão) que é caracterizada como uma pergunta filosófica:

Com efeito, se eu pergunto a um dos leitores: “quantos anos você tem?”, parece claro que eu estou lhe propondo uma questão; e parece igualmente claro que isto não traz qualquer conotação problemática. Na verdade, a resposta será simples e imediata. Não se conclua daí, todavia, que a especificidade do problema consiste no elevado grau de complexidade que uma questão comporta. Neste caso, estariam excluídas da noção de problema as questões simples, reservando-se aquele nome apenas para as questões complexas. Não se trata disso. Por mais que elevemos o grau de complexidade, mesmo que alcemos a complexidade de uma questão a um grau infinito, não é isto que irá caracterizá-la como problema. Se eu complico a pergunta feita ao meu suposto leitor e lhe solicito determinar quantos meses, ou mesmo, quantos segundos perfazem a sua existência, ainda assim, não estamos diante de algo problemático. A resposta não será simples e imediata, mas nem por isso o referido leitor se perturbará. Provavelmente, retrucará com segurança: “dê-me tempo para fazer os cálculos e lhe apresentarei a resposta”; ou então: “uma questão como essa é totalmente destituída de interesse; não vale a pena perder tempo com ela”.

Percebe-se que, ao formular perguntas cujas respostas já são esperadas, claras e indiscutíveis, o professor tende a pressupor a resposta. Mesmo que tais perguntas incluam um certo grau de complexidade, elas acabam perdendo seu caráter filosófico. Segundo Saviani (1984), uma pergunta filosófica deve, por essência, gerar um desconforto (um problema), uma vez que é esse problema que impulsiona o ato de filosofar.

Isto posto, o desafio, para o professor de filosofia, é ensinar filosoficamente, que significa ensinar a filosofar. Mas antes de tudo, o professor precisa assumir uma postura crítica, inquiridora, problematizadora, que se utiliza da pergunta com a intenção de provocar, em seus alunos, o desejo pelo saber.

Em relação a isso, Porta (2002, p. 79) disserta que “a pergunta só tem sentido na dinâmica do saber e do não saber. Se não se sabe nada, nada se pode perguntar; se se sabe tudo, a pergunta não tem sentido. Que perguntemos é o signo de que temos acesso unicamente a uma porção do universo do sentido”.

A pergunta intencional, no ensino de filosofia, desconstrói aquela ideia tradicional que, na construção do conhecimento, vê o aluno como sujeito paciente e o recoloca, no protagonismo, como sujeito ativo da aprendizagem munido de autonomia intelectual. A pergunta filosófica tem como finalidade, sempre, a autonomia do pensar e nunca a recepção do que já foi pensado; sempre, o ato criativo, e nunca a reprodução:

A pergunta filosófica se dirige, com perseverança, ao coração do conceito. O deslocamento que se produz, por exemplo, entre a apreciação de uma pintura bela e a conceitualização da beleza, significa uma emigração desde uma circunstância particular em direção à universalidade das ideias (Cerletti, 2009, p. 25).

O aprendizado só acontece a partir da pergunta, e, quando se refere ao ensino de filosofia, o enfoque, na pergunta, é ainda mais acentuado, uma vez que “o perguntar filosófico é, então, o elemento constitutivo fundamental do filosofar e, portanto, do ensinar filosofia” (Cerletti, 2009, p. 21). A pergunta no ensino da filosofia é intrínseca à sua própria essência,

pois é através da pergunta que se desperta o ato de filosofar. Perguntar e filosofar são atos indissociáveis.

É nessa linha que Cerletti (2009) afirma que ensinar filosofia, essencialmente, implica em ensinar a arte de filosofar. Caracterizamos esse ato não apenas pela aquisição de conhecimentos ou pelo domínio de determinados métodos, mas por um aspecto fundamental: a intenção e a postura persistente de questionar, problematizar e, assim, buscar respostas.

E o que é filosofar? Filosofar “é procurar, é afirmar que há algo a ver e a dizer” (Merleau-Ponty, 1986, p. 55). Filosofar é um verbo cujo valor semântico indica ação, movimento, busca pelo saber, inquietude e atitude contínua do raciocínio. Sobre tal assunto, Cerletti (2009, p. 80) apresenta o exercício do filosofar como sendo um “[...] atrever-se a pensar por si mesmo, e fazê-lo requer uma decisão. Há que atrever-se a pensar, porque supõe uma maneira nova de relacionar-se com o mundo e com os conhecimentos, e não meramente reproduzi-los”. Ou seja, filosofar é, de antemão, uma ação de ousadia, de coragem e de rompimento com o senso comum; isso é o mesmo que fazer filosofia.

A Filosofia constitui uma prática que se adquire mediante a ação, não se configurando como um ato isolado, mas como um processo laborioso do pensamento. Através da experiência e da vivência, desenvolve-se o ato de filosofar. É imprescindível destacar que a essência do filosofar, a qual se manifesta no ensino da filosofia, emerge da necessária integração do pensamento filosófico à nossa vida cotidiana:

Aprender a filosofar [...] não é o mesmo que aprender Filosofia (conhecimento das doutrinas elaboradas por filósofos ou, mais comumente, como ensino de história da Filosofia), que significa, na concepção kantiana, tomar como seu um conhecimento de outro. O filosofar, por sua vez, exige que se use a razão para criar, produzindo novos conhecimentos, fazendo uma análise crítica aos que já existem. Filosofar, para Kant, é atingir a autonomia de pensar, é alcançar o esclarecimento. Ele define, de maneira geral, que a Filosofia é a atividade racional dos conceitos [...]. No ensaio Kantiano, “O que é esclarecimento”, predomina a noção da Filosofia como uma reflexão sobre a vida e atualidade. Vale lembrar que a ideia do filosofar, ou seja, do ensino de Filosofia, remonta à necessidade de trazer, para os fatos cotidianos, o pensamento filosófico (Teixeira; Horn, 2017, p. 55).

Esse processo filosófico deve se materializar em sala de aula, pois, tanto o conhecendo como o omitindo, traz os mesmos resultados daqueles que não os conhecem.

Portanto, o ensino de filosofia que aplica a natureza filosófica deve, inicialmente, se fundamentar na própria filosofia, isso evidencia que a base desse ensino será, sempre, uma atividade de desejo pelo conhecimento — de busca pelo saber. Assim, ensinar filosofia significa fazer filosofia, ou seja, filosofar:

Ensinar filosofia supõe, basicamente, ensinar a filosofar e caracterizamos o filosofar – mais do que pela aquisição de certos conhecimentos ou pelo manejo de alguns

procedimentos — por um traço distintivo: a intenção e a atitude insistente do perguntar, do problematizar e, de acordo com isso, de buscar respostas (Cerletti, 2009, p. 29).

Todavia, a pergunta não deve ter fim em si mesma, pois sentir-se satisfeito apenas com a qualidade da pergunta e com a maneira como ela foi recebida pelos alunos não é o verdadeiro objetivo da indagação filosófica, assim como o professor não deve satisfazer-se com as primeiras respostas.

A pergunta é um ponto de partida, integrante do processo, pois sua finalidade nas aulas de filosofia, sempre, é a criação. Isso vai além do ensino como mera transmissão de conhecimento, possibilitando uma abordagem mais crítica e criativa.

1.3.2 Criação

O que seria da filosofia e de seu ensinamento sem a ambição pela transformação, sem o anseio por mudanças e sem o desejo pelo ato criativo? A filosofia, no seu cerne, é uma busca constante, um desejo e uma inquietude que se direcionam para aquilo que ainda não foi alcançado. O verdadeiro objetivo dessa busca é a novidade.

O desafio é ensinar filosofia nesses termos, sem reduzir este ensino a apenas transmissão de conteúdo. É esta a preocupação de Cerletti (2009, p. 31) quando observa que “será importante analisar, então, o que se pode ensinar em nome do pensar crítico e criativo. Mas, sobretudo, avaliar o que há — ou pode haver — de repetitivo e o que há de criativo”. Esse desafio está posto, principalmente, na relação ensino-aprendizagem, pois, no ensino de filosofia, essa relação é o *sine qua non* de um ensino bem-sucedido.

Então, o ensino de filosofia deve provocar, naqueles que ensinam e naqueles que aprendem, o ato criativo. Esse ato criativo está presente na própria origem da filosofia e na sua etimologia, como desejo pelo saber, como busca pelo conhecimento, assim como Deleuze (2013) define filosofia como criação de conceitos. Ele acrescenta que:

A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora, essa gênese implica alguma coisa que violenta o pensamento, que o tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas, pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo. Traduzir, decifrar, desenvolver são a forma da criação pura (Deleuze, 2003, p. 91).

O ato de pensar é, em sua essência, uma atividade de interpretação, e as ações de traduzir, decifrar e desenvolver constituem a forma da criação em sua essência mais pura. Portanto, toda criação emerge a partir de algo que já existe, como assevera Cerletti (2009, p. 32): “afirmamos que não é possível criar a partir do nada, e que o que fazem os filósofos é bem

mais recriar os seus temas e reconstruir os seus problemas”. Logo, a atitude filosófica passa pelo viés da tradição, da história da filosofia, dos debates provocados e dos problemas suscitados.

O filosofar não olha apenas para o presente como ato de criação, mas também para o passado como repetição e recriação, só há criação a partir de algo já criado. A filosofia não é desprovida de fundamentos, como evidencia Porta (2002, p. 25):

Para quem não se dedicou a um estudo sistemático da filosofia e tem um contato primário com essa disciplina, a impressão de um certo caos é inevitável. A filosofia é vista como um espaço onde reina o capricho, podendo cada um dizer o que quiser. Seu caráter não-empírico é entendido como pura arbitrariedade, quando não como confusão crônica. Porém, essa impressão é falsa: a filosofia não é um caos de pontos de vista incomensuráveis, nem consiste simplesmente em possuir certezas. Trata-se de ter opiniões sobre certos temas bem definidos e sustentá-las em algo diferente de uma convicção pessoal.

Não se pode ensinar filosofia e a filosofar sem tomar como referência a sua própria tradição, aquilo que já foi posto, aquilo que já foi problematizado, isso ajuda a desenvolver o pensamento assim como possibilita que os alunos se unam com as suas raízes, promovendo um sentimento de identidade filosófica e pertencimento. Também, não é possível “[...] ensinar filosofia apenas pedindo que os alunos pensem e reflitam sobre os problemas que os afligem [...] sem oferecer-lhes a base teórica para o aprofundamento e a compreensão de tais problemas” (Silveira, 2000, p. 142). Neste sentido:

Os conteúdos da filosofia são temáticas que se apresentam na forma de certas perguntas e para as quais há diversas respostas. [...] faz parte dos conteúdos da Filosofia uma maneira própria de trabalhar as temáticas. Esta maneira própria, ou o método, torna-se conteúdo à medida que ele é constantemente examinado, estudado, avaliado e reconstruído (Lorieri, 2002, p. 51-52).

Os conteúdos e as temáticas da filosofia se expressam na forma de perguntas e que, por sua vez, podem receber múltiplas respostas. Esse método, ao ser continuamente explorado, estudado e avaliado, transforma-se em um conteúdo que se reconstrói constantemente. Nessa mesma direção, discorrem Aspis e Gallo (2009, p. 100) quando dizem que “o estudo filosófico, para dar conta do problema levantado [...], se dá através dos textos filosóficos e da história da filosofia”. E mais adiante, concluem que “todos os filósofos fizeram suas filosofias em diálogo com os outros. [...] em cada nova tentativa de se lidar com um determinado problema, sempre há o conhecimento das ideias de outros filósofos” (Aspis; Gallo, 2009, p. 101).

Ensinar filosofia não é um salto no escuro; ao contrário, é um convite para acolher, interpretar e refletir sobre as ideias que já foram formuladas. Trata-se de uma oportunidade de

receber o pensamento do outro com uma mente aberta e acolhedora, sempre buscando a compreensão e a repetição criativa dessas ideias.

Não se filosofa sem a filosofia. O diálogo com a filosofia existente e com os filósofos é determinante para o fazer filosófico, como destaca Obiols (2002, p. 104) na obra *Uma Introdução ao Ensino da Filosofia*:

Em qualquer circunstância que nos encontremos, se há um processo de ensino de filosofia, este deve apontar para facilitar que se produza uma aprendizagem filosófica, e os clássicos estabeleceram firmemente que esta aprendizagem é uma aprendizagem inseparável de um conteúdo e uma forma, que se trata de aprender filosofia e de aprender a filosofar e que apenas se aprende a filosofar estudando filosoficamente a filosofia efetivamente existente.

Logo, não se aprende filosofia sem dialogar com Sócrates, Kant, Santo Agostinho, Hegel e tantos outros filósofos que compõem o cânone da filosofia. Assim como as teorias e escolas filosóficas, “a ‘aprendizagem filosófica’ não pode deixar de ser integral, não pode deixar de incluir os textos, os conceitos, as teorias filosóficas e a Filosofia” (Obiols, 2002, p. 86).

O mesmo autor acrescenta que esse diálogo deve ser fundamentado numa criticidade, pôr à prova o que foi problematizado e respondido pelos pensadores do passado, não apenas decodificar e transmitir, mas deve ser posto à prova:

Aprender a filosofar só pode ser feito estabelecendo um diálogo crítico com a filosofia. Do que resulta que se aprende a filosofar aprendendo filosofia de um modo crítico, quer dizer, que o desenvolvimento dos talentos filosóficos de cada um se realiza pondo-os à prova na atividade de compreender e criticar com a maior seriedade a filosofia do passado ou do presente [...]. Kant não é um formalista que preconiza que se deve aprender um método no vazio ou uma forma sem conteúdo; tampouco se segue que Kant tivesse avalizado a ideia de que é necessário lançar-se a filosofar sem mais nem muito menos a ideia de que os estudantes deveriam ser impulsionados a “pensar por si mesmos”, sem necessidade de se esforçar na compreensão crítica da filosofia, de seus conceitos, de seus problemas, de suas teorias, etc. (Obiols, 2002, p. 77).

A finalidade deste diálogo com a tradição filosófica não se limita apenas à sua validação, mas visa também ao aprimoramento das habilidades de reflexão filosófica. Contudo, é imprescindível ter cautela em relação à forma como se apropria dessa tradição, a fim de não reduzir ao conteúdo das aulas, uma vez que o ensino de filosofia não deve ser caracterizado como um mero curso de história da filosofia. Embora esta não constitua o objetivo principal do ensino filosófico, a negação da história da filosofia e das figuras que a moldaram representa um erro grave que deve ser cuidadosamente evitado.

Se ao ensinarmos filosofia nos limitarmos a expor figuras e momentos da história da filosofia (a colocar as cartas do tarô filosófico, para acompanhar Savater), estaremos contribuindo para afirmar a filosofia como peça (ou peças) de museu, como algo que se contempla, se admira, mas se vê à distância, como algo intangível para nós. Mas,

por outro lado, se nos dedicarmos ao ensino de filosofia buscando o processo do filosofar, esquecendo-nos do historicamente produzido, perdemos a legitimidade para tal ato. A recusa da tradição (história da filosofia), que é a única forma de manter vivo o legado, continuamente criando e produzindo, só é possível a partir dessa mesma tradição: nada criaremos se não a tomarmos como ponto de partida (Gallo, 2012, p. 43).

Portanto, o ensino de filosofia é um momento de criação, de problematização, de criticidade, mas, como já citado, ninguém consegue criar do nada, não se problematiza desprovido de métodos que já foram propostos; assim, só se faz filosofia com as filosofias.

Nas colocações de Cerletti (2009, p. 32), como dito, “o que fazem os filósofos é bem mais recriar os seus temas e reconstruir os seus problemas. Refazem, desde cedo, o seu presente, [...] nesse refazer, o filósofo estende-se em direção ao passado”.

E ainda menciona que:

As circunstâncias de “dar aula” interpelam os professores na apropriação pessoal que fizeram, e fazem, dos filósofos que estudaram, já que os coloca diante do desafio de uma atualização constante de sua Filosofia. O professor-filósofo e seus alunos-filósofos-potenciais conformam um espaço comum de recriação no qual as perguntas se convertem em problemas que olham em duas direções: para a singularidade de cada um no perguntar-se (e a busca pessoal de respostas) e para a universalidade do perguntar filosófico (e as respostas que os filósofos se deram ao longo do tempo). Em um curso filosófico, essas direções confluem e se alimentam mutuamente (Cerletti, 2009, p. 32).

No entanto, não é apenas uma decodificação do pensamento do outro, o ato da recriação é “[...] uma ‘repetição criativa’. Em outras palavras, a filosofia estaria identificada sempre pelo jogo permanente daquilo que afirma e o que põe em dúvida; por essa tensão entre a afirmação, a oposição e a criação” (Cerletti, 2009, p. 34).

Todavia, há uma linha tênue, nesta perspectiva da repetição criativa, entre o conteúdo e a maneira como esse conteúdo será administrado. Sendo assim, quando o foco estiver no conteúdo, resultará na transmissão; quando, no entanto, a essência da aula estiver nos problemas e nas possíveis soluções, resultará na repetição criativa. Em vista disso, é preciso trilhar pelo caminho da repetição criativa, ao invés do caminho da transmissão propriamente dita.

De acordo com o que viemos sustentando, ensinaríamos filosofia no ato de filosofar e aprender-se-ia filosofia começando a filosofar. Portanto, em função da caracterização que fizemos da filosofia, a “repetição criativa” deveria ter lugar no ensino e na aprendizagem. Isto é, se os alunos começam a filosofar, eles começam também a levar adiante algum tipo de repetição criativa (Cerletti, 2009, p. 36).

Isto posto, o professor de filosofia recria e repete criativamente os problemas e as temáticas do passado, enfocando o seu ensino, acima de tudo, no processo do filosofar, uma

vez que a tradição filosófica, assim como a sistematização temática, é parte indispensável do ensino filosófico.

Em virtude disso, a filosofia não se desfaz de seu passado, mas reexamina e reinterpreta o pensamento dos seus filósofos. É na filosofia que os conceitos, as opiniões e os ideais do passado podem ser repensados e reconsiderados, avaliando sua relevância tanto para o presente quanto para o futuro.

O ensino de filosofia não é apenas recriação, o fato novo deve surgir em toda aula de filosofia. Toda aula de filosofia representa um momento de nascimento, um processo de gênese. Como diz Deleuze (2003, p. 91), “a criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento”. O mesmo autor, na obra *Conversações*, reafirma seu pensamento ao defender que:

A filosofia consiste sempre em inventar conceitos. Nunca me preocupei com uma superação da metafísica ou uma morte da filosofia. A filosofia tem uma função que permanece perfeitamente atual, criar conceitos. Ninguém pode fazer isso no lugar dela [...]. A filosofia é, por natureza, criadora ou mesmo revolucionária, uma vez que não para de criar novos conceitos (Deleuze, 2013, p. 170).

Assim, é esse processo de criação que, no ensino da filosofia, a torna uma atividade viva e dinâmica, lúcida, constituindo, nesse sentido, um verdadeiro exercício de afirmação da filosofia.

O trabalho com o ensino da filosofia, no contexto de uma pedagogia do conceito, seria, por sua vez, um exercício da afirmação da filosofia, um trabalho do pensamento que faça que a filosofia siga sendo uma força viva na medida em que pode ser um convite aos estudantes para experimentar o pensamento em seu registro filosófico (Goto; Gallo, 2011, p. 79).

A partir disso, pode-se inferir que “o desafio de todo docente — e muito em especial de quem ensina filosofia — é conseguir que, em suas aulas, para além da transmissão de informação, produza-se uma mudança subjetiva” (Cerletti, 2009, p. 36).

Para Gallo (2012), um ensino de filosofia que prima pela criação de novos conceitos fundamenta-se em uma dupla atividade: a exploração do problema e a construção do conceito. Essas duas dimensões não podem existir uma sem a outra. Ou seja, a sugestão apresentada, para aplicação dessa atividade criativa, é o contato direto com o problema filosófico:

Uma pedagogia do conceito, para a qual não há método possível, sob pena de cair na reconhecimento, na imagem dogmática, na não criação, estaria então baseada nesta dupla atividade: *experimental o problema, produzir o conceito*, uma não sendo possível senão por intermédio da outra, e seus modos de ação sendo sempre singulares, múltiplos, plurais. [...] Para tal programa, a pedagogia do conceito apresenta-se como um caminho viável, conforme já exposto, e, para esta, a experiência do problema é fundamental. É necessário maior investimento na problematização, na colocação dos problemas, do que nas soluções. O produto do pensamento (o conceito) é importante; mas ele será mais significativo se nascido da vivência do problema. E é igualmente importante que a produção do conceito não seja conclusiva, mas instigadora de novas interrogações (Gallo, 2012, p. 81-83).

O problema filosófico, como já destacado, é a raiz para um ensino filosófico. Os alunos precisam ter contato direto com os problemas que lhes afligem, sejam eles sociais, existenciais, políticos ou educacionais. Ao desconsiderar os problemas filosóficos, todo processo de criação e recriação fica comprometido. Neste sentido, o professor de filosofia deve estimular os alunos a perceberem os problemas em sua volta.

Se considerarmos que o pensamento e, conseqüentemente, a filosofia não são “atitudes naturais” no ser humano, mas atitudes às quais somos levados pela violência de problemas com os quais nos deparamos ao longo da vida, é preciso então que compreendamos o processo do filosofar, para que sejamos capazes de fazê-lo (Gallo, 2012, p. 91).

A sala de aula deve ser um ambiente enriquecido por um professor que atua como filósofo e alunos que também se tornam filósofos. Juntos, eles pensam criticamente, levantam questões e problematizam os temas discutidos quantas vezes for necessário, até alcançarem o objetivo maior do ensino da filosofia: a criação de novos conceitos.

Sendo assim, como afirma Larrosa (2019, p. 16-17), “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’, ou ‘argumentar’ [...], mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece”. Em suma, o pensamento crítico e criativo, que confere significado à prática filosófica, antes de tudo, é um processo de atribuir sentido à nossa identidade e às nossas vivências. Assim, deve encontrar suas bases na experiência filosófica.

1.4 O ensino de filosofia como experiência filosófica

Experiência é um processo humano natural que se constrói a partir de estímulos sensoriais e cognitivos. “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Larrosa, 2004, p. 6).

A vida, assim como a experiência, configura-se com a relação que se estabelece com o mundo, com as coisas, com as pessoas:

A vida, como a experiência, é a relação com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade (Larrosa, 2019, p. 74).

O fundamento central de um ensino de filosofia voltado para a experiência reside em considerar a experiência como um elemento necessário para a transformação. O ensino de

filosofia, enquanto experiência filosófica, implica exercitar o pensamento em torno das suas múltiplas relações com a vida.

O ensino de filosofia tem o pensamento – ou seja, o ato de pensar – como o sentido que precisa ser exercitado, uma vez que o pensar é equivalente à realização de experiências intelectuais. “Pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação, para a experiência, é idêntica à educação para a emancipação” (Adorno, 1995, p. 51).

À vista disso, “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (Larrosa, 2019, p. 16-17).

O ato de pensar, que atribui significado à vida e aos eventos, pode ser incentivado e exercitado, configurando-se, assim, como um autêntico exercício crítico. Refletir consiste em um ato de experimentação; pensar se traduz na evidência das experiências. Em suma, o pensamento caracteriza-se como um processo reflexivo que nos permite analisar e interpretar nossas vivências, conhecimentos e informações.

No que diz respeito a essa temática, Dewey (1979), em sua obra *Como Pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo como processo educativo*, chama esse tipo de pensamento de “pensar reflexivo”. Essa denominação serve para diferenciá-la de outras formas de pensamento. Além disso, o autor afirma que: “o pensamento reflexivo traz um propósito situado além da diversão proporcionada pelo curso de agradáveis invenções e representações mentais. Esse curso deve conduzir a algum lugar” (Dewey, 1979, p. 13).

Portanto, o pensamento reflexivo vai além de um simples ato de pensar ou de pensar de maneira isolada. Na verdade, ele é sempre guiado por um objetivo específico e segue trajetórias bem definidas.

O pensar reflexivo, diferentemente de outras operações a que se dá o nome de pensamento, abrange: (1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade (Dewey, 1979, p. 22).

Desta maneira, o espanto, a dúvida, a admiração, a busca e a inquirição são etapas que compõem o percurso lógico do pensar reflexivo e que deve ser uma realidade na *práxis* filosófica em sala de aula. Dewey (*apud* Brocanelli, 2010, p. 43) diz que “esse pensamento reflexivo é o que leva a pessoa a sair da beira da estrada e a examinar as coisas e seu próprio pensamento para que chegue a um pensar melhor”.

A própria palavra reflexão pressupõe a ideia de um olhar para si mesmo, e isso é indispensável para a construção do conhecimento, uma vez que impulsiona a buscar o conhecimento. O ensino de filosofia, ao se apropriar das experiências, transforma-se em uma atividade que vai além da especulação e da abstração, passando a estabelecer uma relação direta com a realidade e com a subjetividade.

O ensino de filosofia, na perspectiva da experiência filosófica, assume uma nova abordagem em relação ao processo ensino-aprendizagem filosófica. Uma abordagem que não se concentra na transferência direta de conhecimentos que sejam absorvidos imediatamente por quem está aprendendo; uma abordagem que não exige a submissão do aprendiz ao mestre; em síntese, uma postura que favoreça a interação com o outro, considerando o aprendizado como um ato de criação.

1.4.1 Experiências individuais

O ensino e a aprendizagem da filosofia são moldados por uma vivência filosófica enriquecedora. Essa vivência se desenvolve por meio de uma dinâmica de ensino-aprendizagem em sala de aula, onde tanto o professor quanto o aluno se tornam agentes ativos na construção do conhecimento. Juntos, eles problematizam, dialogam, questionam, criam e recriam novas filosofias.

Quanto a isso, Gallo (2012, p. 127) defende que o caminho a ser percorrido é um ensino ativo da filosofia, transformando as aulas de filosofia em laboratórios de experiências, pois deve proporcionar aos estudantes uma imersão na própria prática filosófica focando na criação de conceitos:

Caminhando nesta direção, penso que podemos fazer das aulas de filosofia laboratórios de experiências de pensamento, que gosto de chamar de oficinas de conceito. Um ensino ativo da filosofia, que coloque os jovens estudantes em contato com a própria atividade filosófica: a criação conceitual, mais do que com sua história, ou com os temas dominantes nessa história, ou com os temas hoje importantes. Claro que tudo isso está subentendido e articulado, mas proponho focarmos o ensino no conceito e em sua produção, no ponto de partida do pensamento, isto é, nos problemas que os motivam. Trata-se, então, de realizar, com os estudantes, o movimento de pensamento próprio da atividade filosófica, a criação conceitual. Um professor de filosofia que faça esse movimento precisa assumir-se ele mesmo como filósofo.

Essa abordagem é mais enriquecedora do que simplesmente se debruçar sobre a história da filosofia ou os temas que a dominaram ao longo do tempo, ou mesmo os assuntos atualmente relevantes. A sala de aula é este espaço para essa criação conceitual; as aulas de filosofia devem ser, necessariamente, esse espaço em que as experiências sejam vivenciadas. E

o ponto de partida para que essa experiência filosófica se concretize é a partir da própria realidade dos alunos.

Marcondes (2004, p. 64) apresenta algumas reflexões sobre os desafios enfrentados pelo professor ao transformar essas experiências, a partir da realidade dos alunos, em objeto de estudo das aulas de filosofia, ao afirmar que:

O grande desafio para o ensino da Filosofia consiste em motivar aquele que ainda não possui qualquer conhecimento do pensamento filosófico, ou sequer sabe para que serve a Filosofia, a desenvolver o interesse por este pensamento, a compreender sua relevância e a vir elaborar suas próprias questões [...], deve-se então partir da realidade destes estudantes, de seu contexto, de sua experiência de vida, de suas inquietações. É preciso ser sensível a seus dilemas e interesses.

A sala de aula é um espaço repleto de diversidade, onde alunos e professores coexistem, cada um trazendo consigo um universo único moldado por contextos familiares, sociais e existenciais distintos. A principal missão do professor é inspirar os alunos a refletir filosoficamente sobre suas próprias realidades, a questionar suas experiências e a buscar respostas para suas indagações pessoais.

Nesse sentido, a experiência individual se torna o ponto de partida para o pensamento filosófico. Esse é, sem dúvida, o grande desafio do ensino de filosofia, ensinar a pensar a partir da vivência própria, conforme ressalta Brocanelli (2010, p. 52): “pois nossa vida é constituída de experiências continuamente, pois são constantes as nossas relações com outras pessoas, outros objetos e condições que nos rodeiam”.

A admiração filosófica e os questionamentos frequentemente se originam da observação das experiências do dia a dia, refletindo o que ocorre diante de nossos olhos a cada momento. Assim, a reflexão emerge a partir dos desafios que encontramos ao longo da vida, oferecendo a oportunidade de exercitar o pensamento crítico e, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento humano de cada estudante.

Entretanto, não se trata apenas de questionar, por si só, mas de incentivar a busca por esses conhecimentos e mediar a saída da caverna; essa é a principal missão do ensino de filosofia. Um ensino que não permite aos alunos vivenciarem suas próprias experiências e explorarem seus próprios desafios não pode ser considerado verdadeiramente filosófico, já que não estimula o aprendizado genuíno, não provoca inconformismo com as ideias que lhes são impostas e não favorece o ato da resistência.

Em virtude disso, é necessário:

Familiarizar o aluno [...] com um modo de pensar sobre aquilo que é aparente, desenvolvendo uma competência discursivo-filosófica, construindo e exercitando a capacidade de problematização, a competência de leitura significativa de textos

filosóficos, apropriando-se reflexivamente de seus conteúdos, reelaborando-os e contextualizando-os (Fávero; Rauber; Kohan, 2002, p. 178).

O mesmo raciocínio também é compartilhado por Saviani (1984, p. 10) ao afirmar que uma experiência do pensamento se origina dos desafios que o indivíduo encontra ao longo de sua vida, logo, são importantes para o ensino-aprendizagem essas experiências:

Ao pensar no ambiente educacional e as centenas de jovens inseridos nele, queremos pensar um processo em que o aluno possa experimentar o pensamento, fomentando uma interação entre o Ensino de Filosofia e as discussões fundamentais do mundo atual. Nesse sentido, no trabalho de Intervenção Pedagógico, observaremos [...] a importância do Ensino de Filosofia e o modo como essa disciplina contribui para o crescimento humano de cada um, levando em consideração que uma experiência do pensamento parte dos problemas que o sujeito enfrenta no transcurso de sua existência.

As aulas de filosofia devem ser um local propício para ser um laboratório de exercício do pensamento capaz de desenvolver a criticidade, a capacidade de pensar e, conseqüentemente, a criação de conceitos.

1.4.2 Oficina de pensamento

Se a essência da prática filosófica reside no exercício do pensamento e essa atividade pode ser aprimorada, como deve, então, ser conduzido esse processo no contexto do ensino filosófico no contexto de ensino fundamental II da educação básica no Brasil?

Uma alternativa possível é que as aulas de filosofia, concebidas como um exercício do filosofar, se transformem, no cotidiano, em verdadeiras oficinas de pensamento. Trata-se de uma experiência filosófica que coloca o estudante no centro do aprendizado, a partir de suas próprias vivências.

De acordo com Kohan (2013), é exclusivamente nesse enfoque de aulas enquanto oficina que o ensino de filosofia consegue ultrapassar a abordagem de ensino predominantemente histórica. Ele argumenta que a oficina, enquanto lugar, proporciona uma série de informações que podem ser conectadas às aulas de filosofia:

É nessa perspectiva que podemos pensar a aula de filosofia como uma oficina de pensamento. Uma oficina é um lugar onde se exerce um ofício; em filosofia, pratica-se o ofício de pensar, e ele é realizado com arte, com cuidado, com detalhe, com delicadeza e sensibilidade, exercitando algumas de nossas potências: a leitura, a escuta, a atenção, a escrita, o diálogo; em cada uma dessas potências, habita um conjunto de disparadores, ferramentas que, numa oficina, podemos aprender a empregar com alegria, força, manha, esforço, criatividade... dessa arte, surgem os artefatos: os afetos, dúvidas, perguntas, problemas, conceitos, ideias, projetos (Kohan, 2013, p. 78).

Oficina é lugar de processo, nada se realiza instantaneamente. Oficina é lugar de ação, de atividade laboriosa. Oficina é lugar de resolver problemas previamente diagnosticados. Oficina é lugar de construção coletiva, onde cada profissional junta seus saberes com a finalidade de resolver a problemática.

Uma oficina de pensamento é um ambiente propício para o aprendizado e a reflexão, onde os participantes têm a oportunidade de cultivar habilidades críticas e criativas. Nesse espaço, é possível criar novos conceitos e descobrir soluções inovadoras para diversos problemas suscitados no processo dialógico na aula.

O ensino de filosofia é uma atividade laboriosa, é uma tarefa desafiadora, uma vez que o pensamento reflexivo demanda busca, esforço, concentração e dedicação com o objeto pensado. Kohan (2013, p. 78) afirma que “[...] pode ser importante trabalhar por meio de oficinas, utilizando-se das dúvidas, perguntas, problemas, conceitos, ideias, projetos [...]”. O ensino de filosofia se configura como um espaço propício para problematizar questões do dia a dia. É também uma construção coletiva, onde a reflexão filosófica não ocorre isoladamente, pois não se filosofa sozinho. Nesse processo, professor, aluno e as questões fundamentais da existência estão presentes nesse processo filosófico, enriquecendo a experiência filosófica.

Ademais, Kohan (2013, p. 79) diz que “numa oficina de pensamento que concita a atenção de seus membros, todos se envolvem, participam de sua feitura, proporcionam textos, ideias, perguntas, sugerem temas a serem incorporados”. Portanto, o ensino de filosofia deve ser, na sua radicalidade, uma construção coletiva em que todos que compõem a engrenagem fazem parte do processo da aprendizagem.

Nesta prática de investigação dialógica e construção coletiva, o professor desempenha um papel fundamental. Em vez de se limitar a explicar, ele atua como um facilitador, dialogando tanto com a tradição filosófica quanto com os alunos. Seu foco está sempre nas experiências dos alunos, utilizando-as como ponto de partida para explorar o tema em estudo. É esta linha que Gallo e Kohan (2000, p. 182) defendem ao sustentarem que:

[...] o professor de filosofia é aquele que dialoga com os filósofos, com a história da filosofia e, claro, com os alunos, fazendo da aula de Filosofia algo essencialmente produtivo. A Filosofia não é produzida numa parte e ensinada noutra, ela é sempre produzida e ensinada ao mesmo tempo.

Observa-se, com isso, a cadeia dialógica necessária para essa oficina de pensamento que é o ensino de filosofia. O ensino de filosofia, numa perspectiva de uma oficina, o próprio pensamento, ganha vida própria. Em outras palavras, aprender e ensinar filosofia em uma oficina, impacta significativamente o próprio modo de pensar. Sobre isso, Kohan (2013, p. 79) afirma que o pensamento:

[...] se transforma, emerge diferente, elabora maneiras próprias de criar e enfrentar as perguntas trabalhadas; algumas perguntas são respondidas; surgem novas perguntas; outras são transformadas; certos problemas filosóficos emergem com força da elaboração de algumas perguntas. Numa oficina, o pensamento se abre a outros pensamentos e, então, das falas, irradiam ideias, e do atravessamento entre as ideias propostas, novas ideias irrompem; laços afetivos se externalizam, criam e recriam no pensamento, com um filósofo, com uma ideia, com uma pergunta, com outros afetos; a escuta permite dar atenção ao que não parecia importante ser pensado; alimenta-se o desejo de querer pensar outra vez, de novo, mais outra vez o que tínhamos pensado, tantas outras vezes, sem reparar no que agora percebemos como decisivo. Oficinando, pensamos e repensamos o que parece o mesmo, e de tanto ser pensado, torna-se diferente.

A oficina de pensamento é uma espécie de conexões que vão encadeando outros pensamentos, aos fluxos de ideias, favorecendo o surgimento do inaudito, a criação do novo, a recriação a partir daquilo que é consolidado. Assim, a oficina de pensamento favorece o pensar filosófico por meio da experiência.

Na “oficina filosófica” que se torna a aula nessa dimensão, cada aluno procurará então, manejando essas diferentes ferramentas, recriar conceitos ou mesmo criar novos conceitos que possam iluminar o problema colocado. Produzir o acontecimento, por meio dessa experiência, dessa aventura do pensamento, criando conceitos que sejam importantes, interessantes e instigantes, pelo menos para aqueles que ali estão: nisso, consistirá a aula de filosofia, se tomarmos a perspectiva de filosofia proposta por Deleuze e Guattari como elemento norteador de nossa prática de ensino (Gallo, 2012, p. 94).

Mas como podemos transformar essa oficina de pensamento em uma realidade, considerando que o próprio conceito de pensamento é tão abstrato e subjetivo? De acordo com a abordagem proposta por Gallo (2012), a oficina de pensamento a ser vivenciada, em sala de aula, deve se fundamentar em quatro etapas essenciais: sensibilização; problematização; investigação e conceituação.

Primeiramente, a sensibilização:

Sensibilização: Trata-se, nessa primeira etapa, de chamar a atenção para o tema de trabalho, criar uma empatia com ele, isto é, fazer com que o tema “afete” os estudantes. Sabemos que os conceitos só são criados para enfrentar problemas, e que só enfrentamos os problemas que efetivamente vivemos. Ora, de nada adiantaria que o professor *indicasse* um problema aos alunos. Para que eles possam fazer o movimento do conceito, é preciso que o problema seja vivido como um problema para eles (Gallo, 2012, p. 96, grifo nosso).

Nesta etapa inicial, o objetivo é despertar, nos alunos, a atenção para o tema em questão, promovendo uma conexão com ele. É importante lembrar que os conceitos surgem para nos ajudar a enfrentar os problemas que são realmente experienciados. Neste estágio, o papel do professor é determinante, uma vez que provocará a atenção e o interesse dos alunos pelo que será construído em sala de aula, por meio de recursos didáticos. A respeito desta inserção no mundo filosófico, Rodrigo (2009, p. 46) diz que “é preciso partir de sua realidade,

de seus modos de vivência e apreensão do real, se sua linguagem e de seus conceitos pré-filosóficos ou não-filosóficos, de seu mundo cotidiano”.

A segunda etapa é a problematização, que, por sua vez:

Trata-se de transformar o *tema* em *problema*, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções. Na etapa anterior, o objetivo era apenas afetar, chamar a atenção, motivar (se quisermos usar uma expressão pedagógica um tanto ou quanto em desuso). Nesse segundo momento, tendo a atenção mobilizada pela questão, o objetivo é problematizar vários de seus aspectos, de diferentes perspectivas (Gallo, 2012, p. 96).

A problematização é o processo de problematizar os temas que foram suscitados na primeira etapa. Ao problematizar, os alunos desenvolverão a capacidade crítica e a própria autonomia, ou seja, eles buscarão possíveis soluções e, como resultado, desenvolverão habilidades para novos conceitos. Rodrigo (2009, p. 46) salienta que “a problematização da experiência vivida, quando bem conduzida, acabará por revelar os limites e insuficiências do senso comum e estabelecer a necessidade de uma reflexão mais aprofundada [...] das questões levantadas”. Desta maneira, a problematização desvenda os olhos para a luz do conhecimento e, conseqüentemente, “[...] poderá despertar interesse e mostrar-se necessária se for apresentada como uma possibilidade de descoberta de novas significações sobre o real, para além do senso comum” (Rodrigo, 2009, p. 46).

A terceira etapa é a investigação:

Investigação: Trata-se de buscar elementos que permitam a solução do problema. Uma investigação filosófica busca os conceitos, na história da filosofia, que possam servir como ferramentas para pensar o problema em questão. Terá Platão se deparado com esse problema? Em caso afirmativo, como ele o pensou? Produziu algum conceito que tenha dado conta dele?

O conceito platônico ainda é válido em nosso tempo? Ele dá conta do problema, tal como o vivemos hoje? E na modernidade, Descartes ou Espinosa lidaram com o mesmo problema? Criaram seus conceitos? São esses conceitos mais adequados ou menos adequados que aquele criado por Platão? (Gallo, 2012, p. 97).

Este é o momento do diálogo com a história da filosofia, é uma investigação filosófica que procura identificar conceitos, na própria história da filosofia, que possam atuar, como ferramentas, para abordar o problema surgido na problematização. Ao dialogar com a história da filosofia, ela não se transforma no foco principal das aulas, mas sim em uma ferramenta fundamental para abordar as questões contemporâneas. Por sua vez, Rodrigo (2009, p. 51) concorda com esse posicionamento, mas ressalva que essa inserção, na história e doutrinas filosóficas, não deve ser de imediato, uma vez que:

A história da filosofia ganha novo sentido quando, em lugar de apresentar-se como uma crônica do passado, passa a ser solicitada por interrogações postas no presente. A referência aos autores não constitui mera erudição ou um conhecimento pelo conhecimento, mas um recurso precioso e indispensável para pensar as questões que

desafiam o homem na contemporaneidade. Esse modo de relacionar-se com a tradição filosófica institui uma reciprocidade entre a história passada e a pesquisa contemporânea, na medida em que se repõe as questões e busca as respostas de novo, aqui e agora.

Já a quarta e última etapa é a conceituação:

Conceituação: trata-se de *recriar* os conceitos encontrados de modo que equacionem nosso problema, ou mesmo de *criar* novos conceitos. Aprendemos com Nietzsche e com Deleuze e Guattari que há parentescos entre os conceitos, e que o mero deslocamento de um conceito do contexto em que ele foi criado para um outro contexto – o nosso próprio – é uma recriação do conceito, pois ele já não é mais o mesmo (Gallo, 2012, p. 97-98).

Este é o momento de criar e recriar conceitos. É o auge dessa dimensão didática, onde todas as etapas se entrelaçam para formar um novo conceito; aqui, encontra-se o principal intuito da oficina de pensamento. Alcançar essa fase indica que a autonomia do aluno está em processo de desenvolvimento, e que as aulas de filosofia estão se transformando, de fato, em uma prática do filosofar, pois a essência do filosofar é sempre a criação.

Aqui, nessa etapa final, trata-se de fazer o movimento filosófico propriamente dito, isto é, a criação do conceito. Se, por um lado, na investigação pela história da filosofia encontramos conceitos que são significativos para nosso problema, tratamos então de deslocá-los para nosso contexto, recriando-os para que apresentem possíveis soluções; se, por outro lado, não encontramos conceitos que deem conta de nosso problema, certamente encontramos vários elementos que nos permitam criar um conceito próprio (Gallo, 2012, p. 98).

As etapas didáticas da “oficina do pensamento”, tão bem elaboradas por Gallo (2012), não podem se restringir ao âmbito teórico; ao contrário, precisam ser integradas à prática pedagógica nas salas de aula. Esse é o verdadeiro desafio enfrentado pelos professores: dar vida a essa abordagem educacional, especialmente diante dos diversos fatores que, muitas vezes, dificultam essa implementação. Contudo, o docente de filosofia deve buscar superar esses obstáculos, visando o êxito do ensino e da aprendizagem filosófica.

Diante disso, é fundamental destacar a relevância do professor nesse processo da oficina de conceito. Na dinâmica da atividade do pensamento, o educador de filosofia desempenha um papel essencial: despertar o desejo pelo conhecimento. É ele quem motiva os alunos a se engajarem na atividade de problematização, sendo fundamental para o desenvolvimento dessa prática:

Nessa perspectiva da aula como laboratório conceitual, surge o papel do professor filósofo, não como um especialista profissional de Filosofia, mas como alguém que se coloca no ambiente da prática do filosofar. É um provocador do pensamento, alguém que cria condições para que os alunos filosofem. Nosso pressuposto é de que o profissional só se constitui como professor-filósofo se, na sua Licenciatura, ele tiver vivenciado uma experiência do filosofar (Gabriel; Pereira; Alves, 2020, p. 7).

A sala de aula é muito mais que um local monótono de aglomeração de estudantes, deve ser um local convidativo que estimula a participação. Neste sentido, nas aulas de filosofia, o professor assume o papel de transformar a sala de aula num local convidativo. No que lhe toca, Kohan (2013, p. 80) diz que “o filosofar adquire, assim, um caráter de convite. ‘Alguém que convida outros a pensar’: isso é um professor de filosofia”. Além do mais:

Os convidados são os alunos, mas também os textos que ajudam a pensar, que mostram como, quando e onde se coloca um problema; que afirmam criações conceituais que podem inspirar outras criações. É importante notar que o próprio professor deve estar também incluído no convite: com efeito, ele se convida a pensar com seus alunos tanto quanto convida seus alunos a pensar com ele. Sendo a filosofia uma relação com o pensar, uma paixão de pensar (*philo-sophía*), a presença do professor, ativa e inteira, é principal: o que os alunos aprenderão é também sua relação com o pensamento, sua paixão de pensar e convidar outros a pensar junto (Kohan, 2013, p. 80).

O professor, a partir de uma perspectiva filosófica, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do ensino da filosofia. Ele não é apenas um transmissor de conhecimento ou um mero explicador, mas sim um filósofo ao modo socrático, que não ensinava filosofia, mas filosofava.

É essencial resgatar o legado dos primeiros filósofos, que se dedicavam à investigação, à problematização e à provocação, despertando, nos seus interlocutores (os alunos), o desejo de buscar o conhecimento. Esse resgate não visa apenas reproduzir as ideias que eles desenvolveram, mas também aprofundar-se na essência do ato de filosofar.

No âmbito disso, Kohan (2008, p. 31) acrescenta que “estamos diante de uma razão importante pela qual um professor de filosofia não pode deixar de olhar para Sócrates: porque ele afirma que fazer filosofia não está dissociada de ensiná-la [...] ensinar filosofia exige também fazê-la, praticá-la, vivê-la”.

Se a filosofia é essencialmente criação, ao modo de Deleuze e Guattari (2010), se a aula de filosofia é uma oficina de pensamento baseada numa criação, nesse sentido, o professor-filósofo é amigo do conceito. Como relatam Deleuze e Guattari (2010, p. 13), “o filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência”.

Essa é a mesma perspectiva do conceito etimológico de filosofia, amigo do saber, amigo do conceito; é exatamente isso que Deleuze e Guattari (2010, p. 13) descrevem: “amigo é um desses personagens, do qual se diz mesmo que ele testemunha a favor de uma origem grega da filosofia: as outras civilizações tinham sábios, mas os gregos apresentam esses ‘amigos’ que não são simplesmente sábios mais modestos”.

Os gregos privilegiam os amigos, e não os sábios, sendo esse personagem conceitual indispensável para a criação do conceito na perspectiva filosófica. O filósofo, por

sua vez, sente uma forte atração pela sabedoria, nutrindo uma amizade especial, por ela, e buscando-a constantemente. Quanto a essa questão, Gallo (2007, p. 21) comenta acerca da amizade *deleuziana* da seguinte forma:

A palavra grega filosofia cruza amizade, que nos remete a proximidade, a encontro, com saber (deleuzianamente, conceito). O amigo é um “personagem conceitual”, que contribui para a definição dos conceitos, e é assim que Deleuze e Guattari leem o personagem do filósofo que nasce com os gregos: alguém que, na busca pela sabedoria – que nunca é de antemão, mas sempre procura, produção – inventa e pensa o conceito, diferentemente dos sábios antigos, que pensavam por figuras, por imagens. Ao definir o filósofo como “amigo do conceito”, admite-se que a tarefa da filosofia é necessariamente criativa.

Na filosofia, Deleuze e Guattari (2013) afirmam que, na filosofia, o conceito de amigo deixa de ser apenas um mero personagem externo, um exemplo ou uma circunstância do mundo empírico. Em vez disso, ele se torna uma presença essencial no próprio pensamento, uma condição necessária para que o pensamento exista, uma categoria viva, uma experiência transcendental.

Amigo designaria uma certa intimidade competente, uma espécie de gosto material e uma potencialidade, como aquela do marceneiro com a madeira: o bom marceneiro é, em potência, madeira, ele é o amigo da madeira? A questão é importante, uma vez que o amigo tal como ele aparece na filosofia não designa mais um personagem extrínseco, um exemplo ou uma circunstância empírica, mas uma presença intrínseca ao pensamento, uma condição de possibilidade do próprio pensamento, uma categoria viva, um vivido transcendental (Deleuze; Guattari, 2013, p. 8).

Dessa forma, o professor de filosofia deve ser um autêntico amigo da sabedoria. É essencial que ele consiga inspirar seus alunos a se tornarem amigos da sabedoria e engajarem nessa contínua busca pelo conhecimento. Entretanto, essa provocação se torna viável apenas se o próprio professor compartilhar desse mesmo desejo de aprender.

Portanto, a aula se configura como um verdadeiro espaço de reflexão coletiva, onde todos os participantes desempenham um papel essencial. Tanto os alunos quanto os professores são fundamentais nesse processo. Nas aulas de filosofia, é imprescindível que cada aluno tenha a oportunidade de vivenciar a filosofia de forma ativa. Logo, essa aula deve se assemelhar a uma oficina, um espaço de experimentação, de curiosidades e descoberta, onde se promovem atividades práticas e significativas para o saber pensar.

Nesse contexto, os aspectos didáticos, metodológicos e pedagógicos são fundamentais e possuem uma função essencial quando relacionados ao problema filosófico. Sem esses instrumentos pedagógicos, a operacionalidade se torna inviável.

Os instrumentos são descritos por Kohan (2013) da seguinte forma: na filosofia, o ofício de pensar se manifesta como uma arte que requer cuidado, atenção aos detalhes, delicadeza e sensibilidade. Essa atividade envolve o cultivo de algumas de nossas habilidades

— como a leitura, a escuta, a atenção, a escrita e o diálogo. Acima de tudo, esse processo demanda um trabalho interno e intenso, que deve ser feito antecipadamente, envolvendo reflexões sobre o que se espera de si mesmo, dos outros e do espaço que será compartilhado.

Por um lado, a oficina exige um dispor-se, abrir-se, lançar-se... aos textos, aos problemas, aos conceitos e ao outro que pensa junto. Há um trabalho intenso, consigo mesmo, a ser feito previamente, em relação ao que se espera de si e dos outros e do espaço compartilhado; não apenas na seleção e apresentação dos eventuais textos, problemas, conceitos, habilidades e outras ferramentas que se compartilharão com a turma, mas numa certa disposição que esteja aberta a uma relação tão livre e potente entre o ensinar e o aprender (Kohan, 2013, p. 82).

A leitura se mostra, sem dúvida, uma ferramenta didática indispensável, especialmente na criação de um ambiente propício para compreender conceitos. O ensino da filosofia, concebido como uma vivência filosófica, fundamenta-se na prática da leitura de obras filosóficas e na reflexão sobre as diversas correntes que se desenvolveram ao longo da história. Nesse sentido, é crucial que as aulas de filosofia integrem a leitura e a escrita, como instrumentos valiosos, para facilitar o processo de aprendizagem:

A Filosofia não tem a tarefa de ensinar a ler e a escrever, mas precisa usar mediações da leitura e da escrita, não como forma de avaliar determinado conteúdo filosófico desenvolvido pelos estudantes, mas como uma modalidade de desenvolvimento do pensamento dos alunos, como forma de ampliar seu universo interpretativo, permitindo que elaborem sentidos para o conteúdo filosófico mediante a construção de significados (Ghedin, 2008, p. 160-161).

A importância da leitura filosófica transcende a mera apropriação de conceitos; envolve, na verdade, a incorporação de uma forma de pensar, assim como se apresenta como uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento do ato de filosofar. Como afirma Cossutta (2001, p. 216), “ler um texto filosófico, portanto, não é somente informar-se do conteúdo de uma doutrina, é muito mais reapropriar-se dos gestos, familiarizar-se com os sistemas de atos pelos quais ela se engendra. E, além disso, é simplesmente aprender a pensar”.

É importante ressaltar também que a leitura não se reduz apenas à compreensão dos códigos e signos linguísticos, pelo contrário, sobrepuja essa perspectiva. A leitura é também a leitura do mundo, das vivências, das experiências, das interseccionalidades que atravessam várias esferas da vida. É assim que Freire (1992, p. 11) diz: “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Exercitar essa leitura ajuda a compreender as complexidades peculiares da vida.

Por conseguinte, essa ideia se concatena com o que foi já descrito no presente trabalho, que assevera que a experiência filosófica se inicia com as vivências individuais, se estende e se conecta com a percepção do mundo ao nosso redor. Martins (1982, p. 34) segue

esta mesma linha de raciocínio quando enfatiza que a leitura é, antes de tudo, “aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados”.

É urgente investir na formação de leitores, de palavras e de mundo, para que possam ser agentes que problematizem e pensem reflexivamente o mundo em sua volta e ampliem suas cosmovisões e *cosmopercepções*.

Além da leitura, a escrita é outro elemento que fomenta a produção intelectual. A escrita esteve sempre ligada ao processo de ensino-aprendizagem. No que envolve isso, Geraldi (2015, p. 98) diz que “*escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação*”.

Pode-se inferir que a escrita filosófica:

É, poderíamos dizer, o elemento donde culmina esse processo. Neste ponto, através da questão que os professores elaboram para provocar a escrita, é que se lembra, aos corações, o que passaram na fase da sensibilização, que se volta as preocupações causadas pelos problemas, e armados dos conceitos estudados, os alunos terão a possibilidade de ensaiar uma criação de elaboração de respostas. É o momento dos alunos poderem criar as suas subversões, ou seja, munidos do estudo filosófico desenvolvido até o momento, os alunos podem elaborar uma versão própria do problema (Aspis; Gallo, 2009, p. 110).

Observa-se que, por meio da escrita, o processo didático da pedagogia do conceito, a sensibilização, problematização, investigação e conceituação, poderá ser efetivado. Desta maneira, faz-se necessário, ao professor, munir-se com essas ferramentas para tornar as suas aulas de filosofia um local da criação, uma oficina de pensamento, um ambiente que problematize e investigue as demandas da vida.

Um outro aspecto indispensável, nessa proposta de pedagogia do conceito, é a escuta. A filosofia, na sua origem, foi estruturada a partir do diálogo, que é exatamente a relação de quem fala e de quem ouve. Logo, escutar é indispensável para uma construção filosófica. Não se filosofa sem diálogo, e acerca disso, Freire (2022, p. 117) relata:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala.

A partir dessa perspectiva, a escuta é a maneira mais notável de recepcionar o outro, é a capacidade de aceitar o outro, é a habilidade de romper com as barreiras dos preconceitos linguísticos e sociais, e isso é a essência da filosofia:

A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me

preparo para melhor me colocar, ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos, o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura (Freire, 2022, p. 117).

No que lhe tange, Heidegger (2009, p. 226) disserta que: “a escuta é constitutiva da fala. [...] Escutar é o estar aberto existencial da presença enquanto ser-com os outros”. O professor deve estar aberto à escuta, uma vez que essa postura possibilita o encontro das experiências dos indivíduos em sala de aula.

Em síntese, a escuta é a condição necessária e primordial para o diálogo, isso porque promove o sentimento de valorização e confiança nos alunos, o que, por sua vez, favorece o processo ensino-aprendizagem.

Assim, torna-se claro quão complexa é a tarefa de ensinar filosofia e os obstáculos que os educadores enfrentam, em sala de aula, para que esse componente curricular se concretize como um verdadeiro ensino filosófico. Uma estratégia promissora para os professores de filosofia é explorar a própria história da filosofia. Ao revisitarmos Sócrates e seus diálogos, descobrimos uma fonte inspiradora que pode fundamentar um ensino filosófico pautado no diálogo.

2 SÓCRATES E O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DO DIÁLOGO

O objetivo deste capítulo é reexaminar alguns diálogos socráticos e investigar a forma como Sócrates desenvolvia sua prática filosófica com seus interlocutores a fim de extrair subsídios para o ensino de filosofia na atualidade. Enfatiza-se que esta pesquisa não se propõe a uma análise exegética ou historiográfica desses diálogos, mas, sobretudo, buscar fundamentos pedagógicos que possam ser relevantes para o ensino de filosofia.

Com base nas considerações expostas no primeiro capítulo, que se referem ao ensino de filosofia a partir de uma perspectiva filosófica, destacou-se a impossibilidade de desenvolver a atividade filosófica sem considerar a tradição que a embasa. Ignorar a própria história da filosofia resulta em uma deslegitimação da prática do filosofar.

Dessa forma, no que tange ao ensino da filosofia, para que a experiência de criação de novos conceitos seja viável, é imprescindível preservar a relação entre o ensino da filosofia e sua própria história e tradição. Tal relação constitui o princípio fundamental e o ponto de partida para a prática do ensino filosófico:

Em qualquer circunstância que nos encontremos, se há um processo de ensino de filosofia, este deve apontar para facilitar que se produza uma aprendizagem filosófica, e os clássicos estabeleceram firmemente que esta aprendizagem é uma aprendizagem inseparável de um conteúdo e uma forma, que se trata de aprender filosofia e de aprender a filosofar e que apenas se aprende a filosofar estudando filosoficamente a filosofia efetivamente existente (Obiols, 2002, p. 104).

Considerando que é de suma importância que a compreensão sobre o ato de filosofar seja adquirida por meio do estudo aprofundado da filosofia já estabelecida, ao analisarmos a história da filosofia, constatamos a existência de numerosos exemplos que podem contribuir para a compreensão da natureza do ensino da filosofia. Esses exemplos podem, ainda, servir como paradigmas para as aulas de filosofia na contemporaneidade.

Neste sentido, a figura de Sócrates, o patrono da filosofia, que nada escreveu, mas que se utilizava dos diálogos para fazer filosofia, pode servir de referência para a prática de ensino de filosofia na atualidade, visto que, para muitos, ele foi um mestre por excelência, como destaca Jaeger (1995, p. 511), “Sócrates é o mais espantoso fenômeno pedagógico da história do Ocidente”.

No entanto, ao se analisar os fundamentos propostos por Sócrates para um ensino de filosofia, a intenção não é a apropriação *ipsis litteris* do que foi lançado por ele. Considerando que o próprio Sócrates não se autodenominava professor, muito menos exercia

seu filosofar num contexto de uma educação institucionalizada e voltada para alcançar metas, nos moldes de uma educação atual que se estabelece no âmbito escolar.

A intenção do filósofo, na qualidade de professor, ao analisar os procedimentos socráticos, consiste na busca por revisitar aquilo que já foi posto. Entretanto, de maneira simultânea, ele também se projeta para as questões da própria realidade, elaborando novos questionamentos. Em outras palavras, o objetivo primordial dessa retomada dos diálogos socráticos é a apropriação dos fundamentos apresentados na prática dialógica de Sócrates, com a finalidade de viabilizar um ensino de filosofia que seja criativo, crítico, radical e coerente com a tradição.

Segundo Sofiste (2007, p. 87), a investigação e o diálogo, no ensino de filosofia, “são os princípios pedagógicos e metodológicos usados por Sócrates para fazer filosofia”. Isto é, o diálogo e a investigação constituem as práticas filosóficas socráticas que definem o exercício do fazer filosófico. Sob essa perspectiva, esses elementos possuem uma importância considerável e, por conseguinte, são indispensáveis para enriquecer a experiência filosófica no ambiente de sala de aula. Tal enriquecimento é essencial, pois promove a prática do filosofar, que se revela fundamental para o ensino da filosofia na contemporaneidade:

A prática efetiva do método socrático, isto é, da investigação dialógica, possibilita colocar em ação o filosofar, uma vez que, do ponto de vista filosófico, podemos afirmar: a) o fundamento do método, o diálogo, supõe a natureza mesma do filosofar, no caso desenvolvido comunitariamente; b) o método rompe com a lógica da afirmação, é garantia de liberdade intelectual e abertura da consciência frente às verdades constituídas, aos dogmatismos, totalitarismos e ideologias; c) o método não subtrai nenhuma ideia à livre discussão, é busca de fundamentação e verificação da validade dos raciocínios; e d) é construção coletiva de conhecimentos com validade intersubjetiva (Sofiste, 2007, p. 98).

Desta maneira, faz-se necessário observar algumas características peculiares dos diálogos socráticos, como por exemplo a dialética entendida como *elenchos*, a sensação de aporia, assim como os elementos didáticos, que podem corroborar para a compreensão de um ensino de filosofia que seja mais filosófico.

2.1 Os diálogos socráticos

O diálogo filosófico era um meio pelo qual os mestres, juntamente com seus discípulos, se utilizavam para questionar suas problemáticas, para investigação, para indagação das suas preocupações últimas e para construir pontes entre o saber e o não saber.

Essa dinâmica de ensino foi importante para a formação da cultura grega e pertinente para a compreensão das questões epistemológicas, jurídicas, éticas, religiosas e políticas.

Jaeger (1995) destaca que os diálogos eram meios para relacionar-se e compreender o outro, além disso, Sócrates utilizava-se desse método de ensinamento, baseado em perguntas e respostas, para construir conhecimento.

O diálogo socrático de Platão é uma obra literária indubitavelmente baseada num sucesso histórico: no fato de Sócrates ministrar os seus ensinamentos sob a forma de perguntas e respostas. É que ele considerava o diálogo a forma primitiva do pensamento filosófico e o único caminho para chegarmos a nos entender com os outros. E era esse o fim prático que ele visava (Jaeger, 1995, p. 500).

No que se refere aos diálogos filosóficos platônicos, Laêrtios, define-os como um discurso caracterizado por uma estrutura composta por perguntas e respostas:

Um discurso composto de perguntas e respostas em torno de uma questão filosófica ou política, com uma caracterização conveniente dos personagens apresentados e com uma elocução acurada. A dialética é a arte da discussão com o objetivo de refutar ou aprovar uma tese por meio de perguntas e respostas dos interlocutores (III, 48).

Os diálogos exibiam uma estrutura específica, sendo conduzidos por meio de personagens, perguntas, respostas, refutações e aprovações das respostas. Os temas abordados não eram escolhidos de maneira aleatória, mas apresentavam uma justificação para a sua escolha, como enfatiza Santos (2011, p. 14):

Cada diálogo é composto como uma unidade literária, uma narrativa ficcionada, mas não fictícia, na qual se reproduzem debates, por vezes investigações, inseridos num contexto dramático. O texto [...] apresenta-se como um produto cuidadosamente elaborado.

No que se refere à estrutura e aos significados dos diálogos platônicos, Reale (1997, p. 81) diz que “a forma dialógica, segundo a qual são redigidos quase todos os escritos de Platão, tem a sua matriz na forma do filosofar socrático. Para Sócrates, filosofar significa examinar, provar, cuidar e purificar a alma”. O filósofo deve empenhar-se na purificação da alma, maculada pela ignorância, para adquirir o conhecimento, e tal prática filosófica somente pode ser realizada através do diálogo.

Além desse caráter investigativo e intersubjetivo, Goldschmidt (2002) destaca que os diálogos são essencialmente vivos, atemporais. Isso significa que esses diálogos são da sua própria época e de um período determinado, mas também são atuais e pertinentes para cada geração que os lê:

Longe de ser uma descrição dogmática, o diálogo é uma ilustração viva de um método que investiga e que, com frequência, se investiga”. Em sua composição, o diálogo articula-se segundo a progressão deste método e compartilha seu movimento. É pelo

método que se deve explicar a composição do diálogo, ou mais precisamente, sua estrutura filosófica (Goldschmidt, 2002, p. 3).

Dessa forma, os diálogos platônicos, embora tenham sido elaborados em uma época remota e apresentem personagens historicamente contextualizados, mantêm, contudo, sua atualidade em relação a estilo, estruturas, temáticas e propósitos.

Permanece, assim, a sua relevância nos dias atuais, em virtude do seu caráter atemporal. Cossutta (1994) descreve que o diálogo estabelece a sensação de uma presença viva dos interlocutores, resultado de um esforço contínuo na escrita. Ele incorpora todas as figuras discursivas essenciais à filosofia, representando a multiplicidade de pontos de vista e evidenciando sua diminuição por meio da argumentação. Ademais, esse formato integra o leitor, permitindo-lhe usufruir de uma experiência semelhante à ubiquidade, ou seja, de uma onipresença.

Para que esse processo dialógico se desenvolva, dois elementos atuam nesse processo: o método dialógico entendido como *elenchos* e a sensação de aporia.

2.1.1 A dialética como *elenchos*

O diálogo, como fundamento para o fazer filosófico, nos moldes socráticos, é um processo caracterizado pelas interconexões dos indivíduos envolvidos em prol de uma temática, normalmente de natureza ética ou política.

É nesta dinâmica de trocas de experiências que o desejo pelo saber é provocado por meio das perguntas. A problematização e os questionamentos filosóficos configuram-se, assim, como o elemento principal e fundamental do exercício do filosofar e, por conseguinte, do ensino de filosofia.

Nesta atividade interrogante, destaca-se o *elenchos*, que conforme Abbagnano (2007), se caracteriza pela interrogação e refutação das respostas do interlocutor, objetivando evidenciar as contradições, as fragilidades e as incoerências das primeiras respostas do interlocutor. Para ser mais claro, o *elenchos* era um método da investigação que consistia, basicamente, na interrogação e na refutação das primeiras respostas, visando, ao interlocutor, a consciência do não saber, requisito necessário para o conhecimento.

O método dialógico, compreendido como *elenchos* e que suscita o desejo pelo saber, constituía uma prática investigativa empregada por Sócrates em seus diálogos com atenienses e estrangeiros, que foi posteriormente recuperada por Platão, seu discípulo. O ato de

filosofar socrático fundamenta-se, assim, nesta provocação, a qual é estimulada pelo incessante ato de questionar.

A finalidade principal do *elenchos*, para Sócrates, não era ufanar-se do conhecimento, muito menos constranger os seus interlocutores, pelo contrário, a intenção era construir, juntos, um conhecimento, por meio da desconstrução de um suposto saber, tendo como ponto de partida a consciência da própria ignorância e consequentemente, provocar o desejo pelo conhecimento.

Paviani (2001, p. 254) diz que “este recurso discursivo está na raiz da dialética platônica. Tem relação com a indução ou *epagoge*¹. É a modalidade de interrogação, o *elenchos* socrático, com o objetivo de purificar a alma de falsas opiniões”.

A base do *elenchos* socrático é a interrogação e refutação. “Platão sempre considerou esse procedimento como a propedêutica indispensável da investigação científica” (Abbagnano, 2007, p. 839).

No tocante a isso, Jeanniere (1995) destaca ainda que o *elenchos* tinha por objetivo transformar o monólogo em diálogo, pois, somente pelo diálogo, o processo investigativo poderia chegar à verdade.

A habilidade socrática consistia em fazer os interlocutores passarem de monólogos justapostos a um verdadeiro diálogo. Para isso, era inútil introduzir um novo monólogo. Um monólogo que invertia a preocupação do orador e fazia com que a procura da verdade passasse à frente do interesse do indivíduo continuava sendo um monólogo. A procura da verdade, a exposição mais adequada, só podia aparecer como uma opinião a mais no conflito de opiniões (Jeanniere, 1995, p. 45).

Segundo Santos (2011), o *elenchos* se estrutura a partir da relação de três elementos que se comunicam entre si, a saber: a pergunta “o que é?”; em seguida, segue a exposição da contraproposta a resposta dada pelo interlocutor; e finalmente, chega-se à indução, que é o processo de eliminar as diferenças apresentadas nas respostas dadas até chegar ao conhecimento.

Percebe-se, pelo esquema de inquirição, que a intenção é sempre provocar, no interlocutor, a inquietude com as primeiras respostas, induzi-lo a se aprofundar no tema em destaque, colocar em suspeição as ideias preconcebidas.

Portanto, a partir da dinâmica, interrogação e refutação, Sócrates coloca, em destaque, as possíveis inconsistências das crenças e do suposto conhecimento do interlocutor, demonstrando que todo conhecimento necessita ser submetido à prova.

¹ Do grego *epagoge*: indução. Na lógica, sinônimo de indutivo. Indução (*epagogé*) é entendida como um certo tipo de ensinamento, um processo de se levar alguém a adquirir um determinado tipo de conhecimento ou a adotar uma determinada atitude em relação a algo (Japiassú; Marcondes, 2001).

Esta estrutura pode ser verificada, por exemplo, no diálogo *Mênon*². Mênon inicia o diálogo lançando a pergunta a Sócrates a respeito da virtude (70a): “A virtude é coisa que se ensina? Ou não é coisa que se ensina, mas que se adquire pelo exercício? Ou nem coisa que se adquire pelo exercício, nem coisa que se aprende, mas algo que advém aos homens, por natureza ou por alguma outra maneira?”.

A resposta de Sócrates é categórica, ele afirma que não sabe sobre as características da virtude, visto não saber o que ela é, e não somente isso, ainda afirma não conhecer ninguém que a saiba:

SO. Eu próprio, em realidade, Mênon, também me encontro nesse estado. Sofro com meus concidadãos da mesma carência no que se refere a esse assunto, e me censuro a mim mesmo por não saber absolutamente nada sobre a virtude. E, quem não sabe o que uma coisa é, como poderia saber que tipo de coisa ela é? Ou te parece ser possível alguém que não conhece absolutamente quem é Mênon, esse alguém saber se ele é belo, se é rico e ainda se é nobre, ou se é mesmo o contrário dessas coisas? Parece-te ser isso possível?

MEN. Não, a mim não. Mas tu, Sócrates, verdadeiramente não sabes o que é a virtude, e é isso que, a teu respeito, devemos levar como notícia pra casa?

SO. Não somente isso, amigo, mas também que ainda não encontrei outra pessoa que o soubesse, segundo me parece.

MEN. Mas como? Não te encontraste com Górgias quando ele esteve aqui?

SO. Sim, encontrei-me.

MEN. Assim então, pareceu-te que ele não sabe?

SO. Não tenho lá muito boa memória, Mênon, de modo que não posso dizer no presente como me pareceu naquela ocasião. Mas talvez ele, Górgias, saiba, e tu saibas o que ele dizia. Recorda-me então as coisas que ele dizia. Ou, se queres, fala por ti mesmo. Pois sem dúvida tens as mesmas opiniões que ele.

MEN. Tenho sim.

SO. Deixemos pois Górgias em paz, já que afinal está ausente. Mas tu mesmo, Mênon, pelos deuses!, que coisa afirmas ser a virtude? Dize, e não te faças rogar, para que um felicíssimo engano seja o que eu tenha cometido, se se revelar que tu e Górgias sabeis o que é a virtude, tendo eu dito, ao invés, jamais ter encontrado alguém que soubesse (Platão, 2001. 71b,c, d).

A respeito disso, Tupinambá (2007, p. 42-43), ao comentar sobre esse processo dialógico, assevera o seguinte:

Como responder à pergunta: o que (quem) é? Apresentando um *logos*, uma definição, do que se pergunta, pois, não se pode saber se tal qualidade convém a tal objeto quando ainda se ignora o que é esse objeto, ou seja, tudo sobre ele. Sócrates recusa toda resposta antes que se tenha respondido previamente à questão: o que é a virtude? Um *logos*, para a virtude, é condição necessária ao início da pesquisa; tal proposição, no entanto, deverá satisfazer certas exigências para que a resposta possa ser considerada uma boa definição e, assim, ter condições de suportar o *elenchos* socrático, para poder valer como saber.

Sócrates rejeita qualquer resposta antes de ter sido respondida à questão prévia: o que é a virtude. A definição é uma questão necessária para o início da investigação. O diálogo

² PLATÃO. *Mênon*. Texto estabelecido e anotado por John Burnet. Trad.: Maura Iglésias. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Loyola, 2001.

prossegue sob o direcionamento de Sócrates, em que o teor da pergunta muda. Ao invés da pergunta inicial de Mênon (a virtude é coisa que se ensina?), Sócrates pergunta a Mênon sobre a natureza da virtude: “‘o que é?’: (Platão, 2001. 71d) ‘SO. [...] Mênon, pelos deuses!, que coisa afirmas ser a virtude? Dize, e não te faças rogar, para que um felicíssimo engano’”.

Santos (2008, p. 47) diz que “‘o que é?’ é a pergunta inicial, é o *elenchos* ‘[...] à pergunta ‘o que é?’ o interlocutor oferece uma resposta, um *logos*, uma declaração que vai ser submetida à prova (ou refutação)’”.

Portanto:

A pergunta “O que é?” dirige-se a uma entidade moral “X” – uma “virtude”, ou a virtude, em bloco –, que Sócrates pede que o interlocutor defina através de um enunciado. Obtida essa resposta fixada num enunciado da forma “X é Y”, Sócrates acha-se em condições de iniciar o processo da refutação (Santos, 2011, p. 24).

Observa-se, a partir dessa etapa inicial da metodologia do *elenchos*, que a pergunta é essencial para a consolidação e prosseguimento do diálogo. O exercício do perguntar é o que move e dá sentido à prática do filosofar, é nessa direção que aponta Chauí (*apud* Lorieri; Rios, 2004, p. 29-30):

Eu imagino que a filosofia busca uma atitude precisa: perguntar. E perguntar não para encontrar imediatamente respostas. Perguntar para que respostas sejam dadas e voltar a fazer perguntas sobre as respostas que foram dadas. É nunca abrir mão da atitude crítica, sabendo que é uma atitude desgraçada, na medida em que não teremos nunca a vantagem de quem, em um navio, possui um mapa, uma bússola, todos os aparelhos eletrônicos, de tal modo que o piloto possa, até mesmo, dormir e o navio vá sozinho para o seu destino. A ideia de assumir, até o fim, um pensamento crítico é aceitar que navegamos sem mapa, sem bússola, no máximo com uma estrela, e que essa estrela seja: continuar perguntando.

A razão pela qual a pergunta é considerada a essência do filosofar reside precisamente em seu mecanismo provocador, que estabelece os interlocutores como sujeitos ativos do processo dialógico e, conseqüentemente, da construção do conhecimento, incentivando a reflexão além dos limites convencionais.

O exercício do perguntar corrobora para a superação de um pensamento simplista e limitado, possibilitando, ao aluno, uma educação para criticidade e para pensamento mais radical e rigoroso.

Assim, o método socrático, que se baseia na formulação de perguntas, respostas e refutações, conhecido como *elenchos*, estava fundamentado em uma investigação dialógica que problematizava de maneira profunda a realidade, com o objetivo de promover a autonomia do indivíduo e sua capacidade de buscar, por meio de seu próprio discernimento, o conhecimento verdadeiro.

Era uma espécie de movimento de volta a si mesmo (reflexão) executado pela alma, que põe, em pauta, os saberes de que é proprietário. A experiência da vida nos dá uma abundância de impressões e opiniões. Apesar disso, por mais magnífica que seja a nossa experiência da vida, por mais completos que sejam nossos saberes técnicos, nada disso atua como filosofia. Ser filósofo é refletir sobre estes saberes, interrogar-se sobre eles, problematizá-los (Tupinambá, 2007, p. 58).

Se a intenção consistia em formular perguntas e persistir nelas, qual seria o indicativo de que o processo estava se aproximando de um desfecho? Até o momento em que uma definição se torna irrefutável, ou seja, até o ponto em que a possibilidade de refutação seja excluída, possivelmente em razão de essa definição constituir uma descrição precisa da entidade em análise. Portanto, a finalidade era, primordialmente, incitar a busca por uma definição clara e precisa, como defende Santos (2008, p. 60):

A metodologia deve poder progredir até o momento em que uma definição se mostre irrefutável, ou seja, em que a refutação não seja possível, porventura pelo fato de constituir uma adequada descrição da entidade visada. Mas isso nunca acontece porque os interlocutores não dominam a metodologia, nem conhecem dela os pressupostos e as finalidades.

Essa mesma perspectiva é corroborada por Pagotto-Euzebio e Almeida (2022), que asseveram que a técnica das perguntas e respostas não era considerada uma arma para Sócrates, mas sim um instrumento. Sua intenção, ao utilizá-la, não consistia em silenciar seu oponente, o objetivo de Sócrates, portanto, era verificar, investigar e questionar os juízos e definições manifestos na fala, visando essa profundidade. A intenção era sempre de zelo para com as palavras e com o pensamento:

A técnica das perguntas e das respostas não era uma arma para Sócrates, mas um instrumento. Sua intenção, ao usá-la, não era calar o oponente, ainda que isso acontecesse em meio ao processo, tampouco fazê-lo cair em contradição – o que também acontecia. Havia a convicção de que algo restava por detrás do discurso [...] a tarefa de Sócrates foi verificar, investigar, colocar em questão os juízos e as definições, expressos pelo discurso, tendo em vista essa profundidade, poucas vezes percebidas, ou deliberadamente ignorada, como no caso dos sofistas. Esse zelo, com o discurso, terá uma importante função terapêutica, pois o cuidado com as palavras será o cuidado com o pensamento e cuidado com o humano (Pagotto-Euzebio; Almeida, 2022, p. 81).

Por conseguinte, o *elenchos* socrático apresenta suas implicações e relevância para o ensino de filosofia, na atualidade. Mesmo num contexto educacional caracterizado por um modelo transmissivo, uma educação institucionalizada que se preocupa com a reserva de mercado restringe qualquer iniciativa de autonomia do indivíduo. Em vista disso, a sua importância torna-se substancial.

Entre as implicações da metodologia do *elenchos* para o ensino de filosofia, é possível destacar que essa abordagem: fortalece a capacidade dos alunos no processo de aprendizagem; desconstrói a imagem do professor como único detentor do conhecimento;

propicia a criação de um ambiente de inconformismo em relação às opiniões; e reconhece que o saber se configura a partir da relação com o não saber e na interação com o outro.

Todos esses fatores podem corroborar para o desenvolvimento da subjetividade e da criticidade. Além disso, fazem da sala de aula o *locus* da aprendizagem e reflexão, um espaço comum para construção do conhecimento e para o desenvolvimento da habilidade de pensamento, conforme aponta Cerletti (2009, p. 19) ao abordar sobre a tarefa do exercício filosófico em sala de aula: “portanto, ensinar filosofia e ensinar a filosofar conformam uma mesma tarefa de desdobramento filosófico, em que professores e alunos compõem um espaço comum de pensamento”.

O *elenchos* socrático evidencia que o professor de filosofia não deve esgotar a capacidade de indagar, devendo continuar a questionar até que uma definição se torne irrefutável e não suscetível à contestação. Por essa razão, as primeiras respostas não devem ser consideradas satisfatórias para aqueles que formulam perguntas.

Nenhum dos diálogos de Sócrates que nos conservou Platão – onde reproduz, com bastante exatidão, os espetáculos ou cenas que presenciara – consegue chegar a uma solução satisfatória; todos se interrompem, como dando a entender que o trabalho de continuar perguntando e continuar encontrando dificuldades, interrogações e mistérios, na última definição dada, não pode acabar nunca (Morente, 1980, p. 38).

Ao estabelecer uma relação entre o método socrático, denominado *elenchos*, e a prática pedagógica, é possível destacar a relevância da valorização do debate, ou seja, da troca e do confronto de ideias na construção do conhecimento. O embate de ideias potencializa a criatividade e a habilidade de contra-argumentação, características evidentes nos diálogos socráticos.

Dessa forma, o exercício filosófico de Sócrates, por meio do *elenchos*, exerce uma função decisiva ao dissipar os conhecimentos supostos e o pretense saber. No que se refere àquele que desempenha a função de professor, o *elenchos* evidencia que a capacidade e a criatividade na formulação de perguntas são indispensáveis para o processo do conhecimento. Assim, possibilita a compreensão de que o docente, enquanto mestre, não é o detentor das respostas absolutas, mas constrói o saber em conjunto com os alunos.

O *elenchos*, como aborda Dixsaut (2012), tinha uma outra função fundamental na construção do conhecimento, a saber: possibilitar diferenciar a opinião do saber. Isso é importante, uma vez que, para Platão, a opinião não era o verdadeiro conhecimento, e que, para se chegar ao conhecimento real, precisaria superar as opiniões obtidas pelas sensações. Assim, o *elenchos* contribui para a saída da mera opinião e a chegada ao verdadeiro conhecimento.

O fim do *elenkhos* — não é realizar a troca de um conjunto de opiniões por outro, ainda que o novo conjunto seja verdadeiro e coerente enquanto o antigo fosse falso e incoerente. Ao fazer seu interlocutor tomar consciência de sua ignorância, Sócrates desperta nele o sentimento, ainda que obscuro, da diferença que existe entre o saber e a opinião, seja esta falsa ou verdadeira. — O *elenkhos* não transmite nenhum saber positivo, mas fornece, a alguém, pela primeira vez, a ideia do que é um saber real (Dixsaut, 2012, p. 61).

Considerando que cada aluno apresenta uma diversidade de abordagens em relação à vida, às suas crenças, à moral e à religião, o *elenchos*, enquanto prática de questionamento e refutação, permite a superação das opiniões pessoais, isto é, dos conhecimentos preconcebidos, muitas vezes, considerados absolutos, com o intuito de buscar o verdadeiro conhecimento.

Na ética socrática, a ignorância é concebida como um vício que leva os indivíduos ao erro. Dessa forma, o processo de busca pelo conhecimento, baseado no *elenchos*, tem como objetivo a purificação da alma desse vício.

Por essa razão, o *elenchos* é apresentado na obra *O Sofista* como um instrumento de purificação da alma, com a finalidade de erradicar a ignorância em benefício da aquisição de um novo saber:

Estrangeiro – Formulam uma série de perguntas sobre assunto em que o interlocutor pensa responder com vantagem, quando a verdade é que não diz coisa com coisa; depois, aproveitando-se de sua desorientação lhe rebatem facilmente as opiniões, que eles amontoam, na crítica, a que as submetem e, confrontando umas com as outras, mostram como se contradizem sobre os mesmos objetos em idênticas relações e igual sentido. Os que se veem assim confundidos acabam por desgostar-se de si próprios e passam a mostrar-se mais dóceis com relação aos outros; isso os livra do exagerado conceito que faziam deles mesmos, o que, de todas as liberações, é a mais agradável de se ouvir e a de melhor efeito para o interessado. O que se dá, meu caro menino, é que esses purificadores pensam exatamente como os médicos do corpo, os quais acreditam que o corpo não tira benefício algum dos alimentos sem primeiro remover alguém que o perturba. O mesmo pensam aqueles a respeito da alma, que não pode colher vantagem dos ensinamentos ministrados, enquanto não for submetida a crítica rigorosa e a refutação não a fizer enrubescer de vergonha, com livrá-la das falsas opiniões que servem de obstáculo ao conhecimento e, assim purificada, levá-la à convicção de que só sabe o que realmente sabe, nada mais do que isso.

Teeteto — Sem dúvida; essa é a melhor e mais sábia disposição.

Estrangeiro — Por isso mesmo, Teeteto, devemos dizer que a refutação é a maior e mais eficiente purificação, sendo forçoso concluir que o indivíduo que se eximir a esse processo, ainda mesmo que se trate do grande Rei, é impuro no mais alto grau, ignorante e deformado naquilo em que deveria mostrar-se mais extreme e mais belo, caso queira alcançar a verdadeira felicidade.

Teeteto — Perfeitamente (Platão, 1980. 230b-d, p. 20, grifos nossos).

Esse processo purificador, provocado pelo *elenchos*, desconstrói todos os argumentos apresentados, proporcionando à mente um estado de clareza propício para a aquisição de novos conhecimentos. É nesse momento que a consciência da ignorância se apodera do interlocutor, colocando-o em um estado de aporia.

2.1.2 Sensação de aporia: reconhecimento da ignorância

A prática filosófica de Sócrates não se limitava unicamente ao método do *elenchos*; na verdade, representava um percurso a ser trilhado com o objetivo de alcançar o conhecimento. Ademais, o fato de que os diálogos platônicos da juventude, denominados diálogos socráticos, nunca conduzem a uma resposta definitiva, revela que essa falta de conclusão já caracteriza um estado de aporia.

O termo aporia tem, em sua etimologia, o significado de “não-saída” ou “sem-saída”. Na filosofia dialógica socrática, a aporia é o resultado das inquições e refutações, em que Sócrates, intencionalmente, provocava a dúvida, a incerteza e o impasse nos seus interlocutores, deixando-os em dificuldade em responder às perguntas, ou seja, deixava-os sem saída.

Para Abbagnano (2007), a aporia é uma dúvida racional, é a impossibilidade de chegar a uma resposta conclusiva. No entanto, a intenção da aporia é abrir novos caminhos e possibilidades para o conhecimento.

Retomando o diálogo *Mênon*, observa-se que Sócrates realiza perguntas e questiona as respostas concernentes à definição da virtude. Após esgotar todas as suas possibilidades de oferecer uma resposta satisfatória, Mênon declara que não possui mais condições de se pronunciar sobre o tema, uma vez que já não consegue definir aquilo que anteriormente afirmava saber, isto é, o que é a virtude.

MEN. Sócrates, mesmo antes de estabelecer relações contigo, já ouvia <dizer> que nada fazes senão caíres tu mesmo em aporia, e levars também outros a cair em aporia. E agora, está-me parecendo, me enfeitiças e drogas, e me tens simplesmente sob completo encanto, de tal modo que me encontro repleto de aporia. E, se também é permitida uma pequena troça, tu me pareces, inteiramente, ser semelhante, a mais não poder, tanto pelo aspecto como pelo mais, à raia elétrica, aquele peixe marinho achatado. Pois tanto ela entorpece quem dela se aproxima e a toca, quanto tu pareces ter-me feito agora algo desse tipo. Pois verdadeiramente eu, de minha parte, estou entorpecido, na alma e na boca, e não sei o que te responder. E, no entanto, sim, miríades de vezes, sobre a virtude, pronunciei numerosos discursos, para multidões, e muito bem, como pelo menos me parecia. Mas agora, nem sequer o que ela é, absolutamente, sei dizer (Platão, 2001. 80 a,b).

Portanto, conforme se pode observar no diálogo, Mênon se viu em um caminho sem saída, completamente confuso diante das confrontações de Sócrates, ou seja, em um total estado de aporia. Não apenas Mênon, mas também o próprio Sócrates declara que frequentemente se encontrava em estado de aporia. Sócrates sustenta que tal condição é superior àquele estado de certeza:

SO. Quanto a mim, se a raia elétrica, ficando ela mesma entorpecida, é assim que faz também os outros entorpecer-se, eu me assemelho a ela; se não, não. Pois não é sem cair em aporia eu próprio que faço cair em aporia os outros. Mas, caindo em aporia eu próprio mais que todos, é assim que faço também cair em aporia os outros. Também agora, a propósito da virtude, eu não sei o que ela é; tu, entretanto, talvez anteriormente soubesses, antes de me ter tocado; agora, porém, estás parecido a quem não sabe. Contudo, estou disposto a examinar contigo, e contigo procurar o que ela possa ser (Platão, 2001. 80 d).

Não obstante, o objetivo primordial das aporias não consistia em permanecer encurralado e inerte diante da impossibilidade de uma definição. Pelo contrário, buscava-se conduzir os interlocutores ao conhecimento por meio da eliminação da presunção do saber e, conseqüentemente, à conscientização de sua própria ignorância: “Contudo, estou disposto a examinar contigo, e contigo procurar o que ela possa ser” (Platão, 2001. 80 d).

Os diálogos socráticos, caracterizados por uma abordagem aporética, não oferecem uma resposta conclusiva. Isso ocorre porque o interlocutor, imerso em incertezas e dúvidas, sempre se verá diante de um impasse. O interlocutor percebe, então, que não possui um entendimento genuíno acerca das razões que fundamentam suas ações. Todo o seu sistema de valores aparenta, de maneira abrupta, carecer de sustentação.

Eterno questionador, Sócrates levava seus interlocutores, por hábeis interrogações, a reconhecer a ignorância deles. Ele os enchia assim de uma perturbação que os levava eventualmente a colocar em questão toda a sua vida. [...] O interlocutor se dá conta então de que ele não sabe verdadeiramente por que age. Todo o seu sistema de valores lhe parece bruscamente sem fundamento (Hadot, 2012, p. 11-20).

Portanto, a intenção do *elenchos* e, conseqüentemente, do estado de aporia era provocar, nos interlocutores, a consciência do não saber e, assim, servir como ponto de partida para o conhecimento: “Sócrates, frequente e incansavelmente, negava saber qualquer coisa [...] essa assumida ignorância era sua marca registrada” (Gottlieb, 1999, p. 14).

Numa passagem de Teeteto, Sócrates declara a Teeteto que sua arte consiste em provocar a consciência do vazio diante do conhecimento:

Sócrates — E ainda estaremos, amigo, em estado de gravidez e com dores de parto a respeito do conhecimento, ou já se deu a expulsão de tudo?

Teeteto — Sim, por Zeus! Com a tua ajuda, disse mais coisas do que havia em mim.

Sócrates — E não declarou nossa arte maiêutica que tudo isso não passa de vento que não merece ser criado?

Teeteto — Declarou.

Sócrates — Se depois disto, Teeteto, voltares a conceber, e conceberes mesmo, ficarás cheio de melhores frutos, graças à presente investigação. Mas se continuares vazio, serás menos incômodo aos de tua companhia, porque mais dócil e compreensivo, visto não imaginares saber o que não sabes. Isso, apenas, é que minha arte é capaz de fazer, nada mais; nem conheço o que os outros conhecem, esses grandes e admiráveis varões do nosso tempo e do passado (Platão, 1988, 210, b – c, p. 98).

Apenas mediante a conscientização acerca de sua própria ignorância, Teeteto conseguiu iniciar sua trajetória em direção à busca pelo conhecimento; de outra forma, tal empreitada seria inviável.

É nesta etapa que entra em cena a maiêutica socrática. Sócrates, por meio do *elenchos*, aplica o método de perguntas e respostas para examinar e desafiar crenças e argumentos, evidenciando contradições e incoerências nas opiniões, com o objetivo de purgar e purificar a alma de falsas opiniões. O *elenchos* pode levar à aporia, que é uma situação de confusão ou dúvida, em que as certezas e crenças são questionadas. É neste momento que a maiêutica se torna relevante, buscando ajudar as pessoas a encontrar a verdade e o conhecimento por meio da reflexão crítica e da autorreflexão. Este procedimento é empregado por Sócrates com o jovem Teeteto.

A minha arte obstétrica tem atribuições iguais às das parteiras, com a diferença de eu não partejar mulher, porém homens, e de acompanhar as almas, não os corpos, em seu trabalho de parto. Porém a grande superioridade da minha arte consiste na faculdade de conhecer de pronto se o que a alma dos jovens está na iminência de conceber é alguma quimera e falsidade ou fruto legítimo e verdadeiro. Neste particular, sou igualzinho às parteiras: estéril em matéria de sabedoria, tendo grande fundo de verdade a censura que muitos me assacam, de só interrogar os outros, sem nunca apresentar opinião pessoal sobre nenhum assunto, por carecer, justamente, de sabedoria. E a razão é a seguinte: a divindade me incita a partejar os outros, porém me impede de conceber. Por isso mesmo, não sou sábio, não havendo um só pensamento que eu possa apresentar como tendo sido invenção de minha alma e por ela dado à luz. Porém os que tratam comigo, suposto que alguns, no começo, pareçam de todo ignorantes com a continuação de nossa convivência, quantos a divindade favorece progridem admiravelmente, tanto no seu próprio julgamento como no de estranhos. O que fora de dúvida é a que nunca aprenderam nada comigo; neles mesmos é que descobrem as coisas belas que põem no mundo, servindo, nisso tudo, eu e a divindade como parteira (Platão, 1988. 150b-e).

A etimologia da palavra maiêutica se refere à arte de induzir o parto. Esse termo foi aplicado, analogamente, ao processo dialógico socrático que consiste em gerar novos conceitos e ideias a partir da desconstrução de todo pretensão saber. Sócrates não realizava o nascimento de pessoas, mas sim o parto de ideias e conceitos. A sua habilidade era fazer com que seus interlocutores percebessem suas próprias ignorâncias e, a partir disso, avançassem para novos saberes por si mesmos.

Nesta trajetória dialógica que vai do *elenchos*, passa pela aporia até a maiêutica, Sócrates apresenta um princípio fundamental em sua pedagogia: a relevância da consciência da ignorância para a aquisição do conhecimento e a capacidade do indivíduo de construir o conhecimento. Tal perspectiva se distingue de qualquer abordagem pedagógica, especialmente em relação à filosofia sofista do seu tempo, a qual partia do pressuposto básico de que seus praticantes eram sábios e, por conseguinte, possuidores do conhecimento.

Jeanniere (1995) afirma que, nos diálogos, Sócrates consistia em demonstrar sua própria ignorância. Sócrates não tinha clareza sobre a maneira apropriada de responder à pergunta que lhe foi feita e a admitia de forma transparente:

O discurso de Sócrates consistia em exhibir a sua ignorância. Passar do conflito de opiniões para o diálogo exigia que a incerteza se insinuasse, obrigatoriamente, nos discursos em que apenas se opunham certezas. Sócrates não sabia como se devia responder à pergunta feita, e confessava-o francamente; seus interlocutores também não sabiam o que deviam responder, mas acreditavam sabê-lo. Estavam demasiado envolvidos em sua certeza para perceber a fragilidade de suas referências subjetivas. Não havia outra abertura para o diálogo senão a aceitação de uma parte de incerteza (Jeanniere, 1995, p. 4).

Por sua vez, os seus interlocutores acreditavam possuir tal conhecimento, assim sendo, não havia possibilidade de diálogo que não envolvesse a aceitação de uma parcela de incerteza. A possibilidade de prosseguir com o diálogo se dava a partir da aporia e do reconhecimento da própria ignorância. O processo dialógico socrático sempre parte da necessidade do reconhecimento da própria ignorância e do entendimento de si mesmo.

Sócrates sempre se coloca na posição de ignorante, como ele mesmo afirma, e também afirma nunca dar nenhum tipo de ensinamento. Segundo Damo (2015, p. 188), essa posição de ignorância “[...] em relação ao conhecimento, sozinha não apresenta nenhum problema contraditório grave”.

Esse é o chamado paradoxo socrático. Como alguém afirma que nada sabe e consegue dialogar sobre vários assuntos? Ou provocar e despertar o conhecimento em várias pessoas?

O próprio Sócrates ressalta que a sua própria sabedoria consistia na consciência de sua ignorância:

Mais sábio do que esse homem eu sou; é bem provável que nenhum de nós saiba nada de bom, mas ele supõe saber alguma coisa e não sabe, enquanto eu, se não sei, tampouco suponho saber. Parece que sou um nadinha mais sábio que ele exatamente em não supor que saiba o que não sei (Apologia 21 d, p. 6).

Desta maneira, em relação ao saber, Jaeger (1995) diz que Sócrates não se orgulha de possuí-lo; no entanto, ao expor uma evidência convincente da ignorância daquele que se presume saber, ele abre espaço para um conceito de conhecimento que está em perfeita conformidade com seu postulado e que, de fato, representa a mais profunda força de caráter do ser humano.

Jaeger (1995, p. 592) destaca ainda que Platão, enquanto discípulo de Sócrates, procura o caminho do saber a partir da consciência da ignorância, assim como seu mestre:

É assim que Platão assume a herança de Sócrates e se encarrega da direção da luta crítica com as grandes potências educadoras do seu tempo e com a tradição histórica

do seu povo; com a sofística e a retórica, o Estado e a legislação, a Matemática e a Astronomia, a ginástica e a Medicina, a poesia e a música. Sócrates apontara a meta e estabelecera a norma para o conhecimento do bem. Platão procura encontrar o caminho que conduz a essa meta, ao colocar o problema da essência do saber. Passando pelo fogo purificador da ignorância socrática, sente-se capaz de chegar mais longe que ela, ao conhecimento do valor absoluto que Sócrates buscara, e de, por meio dele, restituir à ciência e à vida a unidade perdida.

Assim, para Sócrates, a sabedoria não está no saber constituído, mas na percepção da própria ignorância, uma vez que o conhecimento não se transmite como um produto pronto e acabado: “só quem é consciente da própria ignorância vai interrogando-se, provando e refutando as suas próprias respostas numa busca que nunca chegará ao fim” (Botter, 2013, p. 32).

No entanto, a ignorância a que Sócrates faz referência, segundo Pagotto-Euzebio e Almeida (2022, p. 92), é a ignorância que se reconhece ignorante, pois esta induz o ignorante a buscar o saber:

É melhor nada saber que imaginar saber o que não se sabe [...] a ignorância iludida, que pensa conhecimento, é obviamente pior que a ignorância que se sabe ignorância. Esta permite que se venha a saber em algum momento; aquela impede o pensamento de descobrir suas limitações.

Portanto, Sócrates não se autodenominava mestre, nem possuidor de conhecimento, pelo contrário, como diz Kohan (2009, p. 25), “o mito de seu saber da ignorância, ao pensamento em geral, tem fortes ecos para pensar a relação entre quem ensina e quem aprende”.

Em *Apologia*, diante das autoridades que o acusavam, Sócrates diz:

Mas nunca fui mestre de ninguém: de, pois, alguém mostrou desejoso da minha presença quando eu falava, e acudiam à minha procura, jovens e velhos, nunca me recusei a ninguém. Nunca, ao menos, falei de dinheiro; mas igualmente me presto a me interrogar os ricos e os pobres, quando alguém, respondendo, quer ouvir o que digo. E se algum deles se torna melhor, ou não se torna, não posso ser responsável, pois que não prometi, nem dei, nesse sentido, nenhum ensinamento. E, se alguém afirmar que aprendeu ou ouviu de mim, em particular, qualquer coisa de diversos do que disse a todos os outros, saibam bem que não diz a verdade (Platão, 2002, 33 a, b).

Kohan (2009, p. 25), explicando a ignorância a partir da própria etimologia, fala que “em princípio, a ignorância é um vazio, uma falta, um defeito (*i-gnorantia/ não-gnosis*). A sabedoria parece seu contrário, uma presença, uma plenitude, uma virtude”.

A ignorância é frequentemente compreendida de maneira errônea, sendo vista unicamente como a condição daquele que não possui conhecimento e se opõe a ele. Entretanto, a ignorância não deve ser confundida com inércia; ela é, na verdade, a ausência de conhecimento (não-gnosis), que representa a distância entre o sujeito e o objeto do conhecimento. A falta de busca pelo saber não pode ser classificada como ignorância, mas sim como inércia.

Portanto, é imprescindível reconhecer a própria ignorância para que se possa adquirir o saber. Afinal, aquilo que já se possui não necessita ser buscado.

Considerando que a ignorância constitui um elemento essencial no processo de construção do conhecimento na filosofia socrática, e que a aprendizagem ocorre a partir do reconhecimento da própria ignorância, a indagação que se apresenta é a seguinte: de que maneira é possível estabelecer uma relação entre a ignorância e o ensino da filosofia?

Em primeiro lugar, a partir de uma perspectiva relacional. Ao empregar a metodologia do *elenchos*, que se caracteriza pela formulação de perguntas, pela refutação e pela continuidade do questionamento, Sócrates tinha como objetivo estabelecer com seus interlocutores uma relação com a ignorância, a aporia. Tal relação é de suma importância, uma vez que essa abordagem pedagógica visa desconstruir e questionar as crenças pessoais preconcebidas. Somente a partir desse processo de desconstrução é que se torna viável a aquisição de um novo conhecimento.

A característica relacional mencionada é intrínseca à própria filosofia, refletindo-se na etimologia da palavra filosofia. Essa relação não se limita apenas ao não-saber, mas também abrange o saber. Filosofar consiste em buscar o conhecimento, em procurar aquilo que não se possui; filosofar é desejar a sabedoria, logo almejar o que se encontra em falta. Assim, torna-se evidente que o reconhecimento da própria ignorância viabiliza a relação com o saber, abrindo, dessa forma, caminhos para a construção e emancipação de um novo conhecimento:

O caso é que Sócrates funda um lugar diferenciado e, de fato, enfrentado a esses caminhos. Coloca-os numa calçada e coloca-se na calçada oposta. Seus modos de andar seriam opostos. Inverte as coisas: se, para eles, o saber sabe e a ignorância ignora, para Sócrates, a sabedoria ignora, e a ignorância sabe. Com efeito, no caminho da filosofia, a sabedoria não está no saber, mas numa relação vivida com o saber e seu duplo, a ignorância. Eis o mito de Sócrates, o primeiro professor de filosofia: mais do que um saber, a filosofia ensina uma relação entre o saber e o ensinar filosofia; é praticar com outros, essa relação com o saber e com a ignorância (Guido; Gallo; Kohan, 2013, p. 106).

A consciência da ignorância representa o reconhecimento da limitação humana em abarcar todo o conhecimento existente, implicando a compreensão da vastidão do saber. Sócrates não se encontrou desprovido de conhecimento; ao contrário, tinha plena consciência das variadas dimensões do que ainda permanecia fora de seu alcance, era isso que o impulsionava a buscar o conhecimento. Kohan (2009, p. 24) diz que “viver filosofando significa, para Sócrates, dar um lugar de destaque, no pensamento e na vida, à ignorância, ter uma relação de potência, afirmativa, com a ignorância”. Não é a ignorância pela ignorância, mas a ignorância afirmativa, a ignorância que impulsiona a agir, a sair da inércia.

Outro aspecto da relação entre a ignorância e o ensino da filosofia que merece destaque é a promoção de um pensamento crítico. Ao longo de toda a análise deste trabalho, defende-se que o ensino de filosofia deve priorizar, em primeiro lugar, a formação de um pensamento crítico. A consciência da ignorância, entendida como um caminho para a aquisição do conhecimento, favorece um ensino crítico, uma vez que esse processo dialógico não se fundamenta apenas em uma abordagem didática transmissiva, em um conteúdo preestabelecido, mas, acima de tudo, na construção coletiva:

A partir desse princípio, aparecem as marcas de um modo de andar o pensamento; se os profissionais da educação sabem e instruem no seu saber, o que Sócrates faz é interrogar, examinar e confutar seus interlocutores, ora mostrando que eles acreditam saber o que, de fato, não sabem; ora evidenciando que eles valorizam o que, na verdade, tem pouco valor; ora manifestando que eles cuidam do que não é tão importante cuidar e descuidam do que não poderiam descuidar. De modo que o caminho de Sócrates não se conforma em levar, para si, uma relação com o saber; busca levá-la também aos outros caminheiros, problematizando o que eles cuidam, atendem e pelo que se interessam (Guido; Gallo; Kohan, 2013, p. 107).

Essa construção coletiva possibilita o questionamento, a problematização e a colocação em suspeição da própria realidade que esses indivíduos acreditam dominar, mas que, na verdade, lhes é desconhecida.

No Capítulo 1, no segundo subtópico, foi abordado que o ensino de filosofia não deve se restringir à mera transmissão de conteúdos. Entretanto, Gallo (2012, p. 45) faz uma observação importante ao afirmar que o ensino de filosofia deve, de fato, priorizar a transmissão, porém, a transmissão do sentimento de ignorância, pois ao transmitir tal sentimento, potencializa-se a capacidade do pensamento, favorecendo a abertura de novos caminhos para criação conceitual:

Não apenas como mais um processo de transmissão de informações e conteúdos, mas como um verdadeiro convite ao pensamento próprio. Mais do que transmitir informações e conhecimentos, talvez o papel da filosofia, ao convidar a pensar, seja o de transmitir, ao modo de Sócrates, uma espécie de “sentimento de ignorância”.

O sentimento de ignorância, tão intrínseco à filosofia socrática, é, a nosso ver, um elemento que deve permear as aulas de filosofia. Tal perspectiva só se torna viável mediante a compreensão de que a filosofia, à maneira de Sócrates, não se configura como um sistema de conteúdo, mas sim como um percurso que proporciona habilidades para o exercício do pensamento:

[...] a filosofia pode ser, na instituição, este lugar onde se reverte o fundamento da autoridade do saber, onde o sentimento justo da ignorância apareça como a verdadeira superioridade do mestre: o mestre não é aquele que sabe e transmite; ele é aquele que aprende e faz aprender, aquele que, para falar a linguagem dos tempos humanistas, faz seu estudo e determina cada um a fazer por sua conta. A filosofia pode ocupar este ponto de reversão porque ela é o lugar de uma verdadeira ignorância. Todos sabem

que, desde o começo da filosofia, os filósofos não sabem nada, não por falta de estudos ou de experiências, mas por falta de identificação. Também o ensino da filosofia pode ser este lugar onde a transmissão dos conhecimentos se autoriza a passar a algo mais sério: a transmissão do sentimento de ignorância (Derrida, 1986, p. 119-120 *apud* Gallo, 2012, p. 50).

Essa relação, com a transmissão do conhecimento, leva a um outro aspecto relevante, que é o papel do professor na construção coletiva do saber. Conforme mencionado anteriormente, o professor não se configura apenas como aquele que possui conhecimento e o transmite, mas, principalmente, como o sujeito que aprende e ensina a aprender. A filosofia, enquanto componente curricular, pode constituir um espaço onde se reinterpreta a noção de autoridade relacionada ao saber, permitindo que o reconhecimento da própria ignorância se manifeste como a verdadeira superioridade do professor de filosofia.

Dessa forma, considerando que o filósofo é aquele que nutre um amor pelo saber, ou seja, que anseia por conhecimento, é importante notar que esse desejo é sempre uma expressão de uma carência. Assim, a ignorância — entendida como a ausência de conhecimento — torna-se uma marca que caracteriza o professor-filósofo em quanto tal, sendo também o motor que impulsiona a incessante busca pelo saber, uma vez que:

Só o filósofo aspira a conhecer, pois sabe que não conhece e sente necessidade de conhecer. O filósofo ocupa um lugar intermediário entre a sabedoria e a ignorância; é por isso que só ele está apto para a cultura e se esforça sincera e seriamente por adquiri-la. É nessa categoria que, de acordo com toda a sua natureza, o *éros* entra também. É ele o verdadeiro filósofo que oscila entre a ignorância e a sabedoria e se consome num eterno ansiar e suspirar (Jaeger, 1995, p. 742).

A ignorância reveste-se de importância não apenas para aqueles que ocupam a posição de mestres, mas também para os que se encontram na condição de discípulos. Isto se deve ao fato de que, para a construção efetiva do conhecimento, é necessário que as barreiras hierárquicas sejam superadas.

Dessa forma, o legado de Sócrates para os professores de filosofia na atualidade, no que se refere à sua relação com o saber e ao reconhecimento de sua própria ignorância, ilustra que o professor de filosofia não deve ser considerado simplesmente como um transmissor de conhecimento preestabelecido, mas sim como um inquiridor e interrogador que atua com rigoroso escrutínio. Nas colocações de Guido, Gallo e Kohan (2013, p. 108):

Assim, Sócrates outorga uma especificidade ao professor de filosofia: ele não transmite um saber, mas possibilita aprendizagens, por meio de uma palavra que interroga, examina e confuta. O professor de filosofia não ensina como o professor que transmite um saber que o aluno ignora; ao contrário, ele precisa não ensinar dessa forma para que outro possa aprender; ele não transmite um saber, mas possibilita problematizar uma relação ao saber (e à ignorância).

A questão que surge não é se somos ou não ignorantes, mas como relacionar-se com essa ignorância:

Alguns negam, ignoram-na. Esse é o principal defeito do ser humano, parece querer dizer Sócrates: ignorar a sua ignorância. Tudo se pode ignorar, menos a própria ignorância [...] o problema principal dos que ignoram a ignorância é que se fixam com uma relação disfarçada com o saber e, baseando-se nessa relação, fecham-se a poder saber aquilo que ignoram. Obstruem toda busca (Kohan, 2009, p. 25).

Por fim, é importante ressaltar a relação entre a ignorância e os problemas. O ensino da filosofia se fundamenta na análise de questões problematizadas, portanto, questionar a própria realidade é, na verdade, reconhecer a falta de conhecimento a respeito dela, o que delimita os problemas filosóficos. Neste contexto, Popper (1978) afirma que o conhecimento não se inicia a partir de simples percepções ou observações. Pelo contrário, sua origem se estabelece, de maneira mais precisa, na identificação de problemas:

Se se refletir um pouco sobre isso, torna-se quase óbvio que a lógica do conhecimento tem que discutir esta tensão entre conhecimento e ignorância. [...] O conhecimento não começa de percepções ou observações, ou de coleção de fatos, ou números, porém, começa, mais propriamente, de problemas. Poder-se-ia dizer: não há nenhum conhecimento sem problemas; mas, também, não há nenhum problema sem conhecimento. Mas isto significa que o conhecimento começa da tensão entre conhecimento e ignorância. Portanto, poderíamos dizer que não há nenhum problema sem conhecimento; mas, também, não há nenhum problema sem ignorância. Pois cada problema surge da descoberta de que algo não está em ordem com nosso suposto conhecimento; ou, examinado logicamente, da descoberta de uma contradição interna entre nosso suposto conhecimento e os fatos; ou, declarado talvez mais corretamente, da descoberta de uma contradição aparente entre nosso suposto conhecimento e os supostos fatos (Popper, 1978, p. 14-15).

Portanto, de acordo com Popper (1978), todo conhecimento emerge a partir de problemas, sendo que cada problema é, em sua essência, decorrente da falta de conhecimento. Assim, pode-se concluir que o conhecimento é fruto da ignorância, a qual, por sua vez, impulsiona a busca pelo saber. O desconhecimento acerca de determinada questão não deve ser visto como um demérito para o professor; ao contrário, pode ser considerado como a causa necessária para a prática docente. A ignorância é ilimitada, o que implica que a busca por conhecimento será sempre contínua, uma vez que sempre surgirá um novo fato a ser considerado.

Nossa ignorância é sóbria e ilimitada. De fato, ela é, precisamente, o progresso titubeante das ciências naturais (ao qual alude minha primeira tese), que, constantemente, abre nossos olhos, mais uma vez, à nossa ignorância, mesmo no campo das próprias ciências naturais. Isto dá uma nova virada na ideia socrática de ignorância. A cada passo adiante, a cada problema que resolvemos, não só descobrimos problemas novos e não solucionados, porém, também, descobrimos que, aonde acreditávamos pisar em solo firme e seguro, todas as coisas são, na verdade, inseguras e em estado de alteração contínua (Popper, 1978, p. 13).

Portanto, a ignorância se configura como uma condição fundamental para a prática filosófica. O ato de questionar, problematizar e investigar a realidade, bem como reconhecer as próprias limitações do conhecimento, orienta o professor de filosofia e transforma suas aulas em autênticas práticas de filosofar, à semelhança do que fazia Sócrates.

Além do *elenchos* e do estado de aporia, que constituem características marcantes dos diálogos socráticos, Sócrates utilizava as analogias, com seus interlocutores, como um recurso pedagógico.

2.2 Elementos didáticos nos diálogos socráticos

2.2.1 Analogias

Na construção dos diálogos, percebe-se que Sócrates procura, de todas as maneiras, tornar o assunto compreensível para seus interlocutores, uma vez que a intenção do diálogo é sempre a construção conjunta do conhecimento.

Quando os interlocutores de Sócrates apresentam dificuldades para compreender o que está sendo proposto, Sócrates se apropria de analogias para exemplificar e tornar o assunto mais compreensível e passível de ser desenvolvido. Cossuta (1994, p. 50), ao abordar a analogia nos textos filosóficos, a define como sendo uma: “[...] transposição de uma relação ou de uma ligação assimilável entre os dois planos. [...] a analogia (como a comparação) supõe a semelhança da relação e justapõe os elementos”.

Sócrates, portanto, apropria-se da realidade que o envolve, das figuras do cotidiano, das experiências pessoais, dos recursos oriundos da natureza e das questões familiares, relacionando-os às questões abstratas, com o objetivo de elucidar e tornar o processo investigativo mais proveitoso.

Tomando como referência o diálogo *Mênon*, é possível observar que, ao enfrentar a primeira barreira na busca pela definição da virtude, Mênon se depara com a analogia do enxame de abelhas. Nesse contexto, Sócrates utiliza essa analogia para exemplificar o objeto de investigação — a busca por um conceito único da virtude.

SO. Uma sorte bem grande parece que tive, Mênon, se, procurando uma só virtude, encontrei um enxame delas pousado junto a ti. Entretanto, Mênon, a propósito dessa imagem, essa sobre **o enxame**, se, perguntando eu, sobre o ser **da abelha**, o que ele é, dissesse que elas são muitas e assumem toda variedade de formas, o que me responderias se te perguntasse: “dizes serem elas muitas e de toda variedade de formas e diferentes umas das outras quanto ao **serem elas abelhas**? Ou quanto a isso, elas não diferem nada, mas sim quanto a outra coisa, por exemplo, quanto à beleza, ou ao

tamanho, ou quanto a qualquer outra coisa desse tipo? Dize: que responderias, sendo interrogado assim? (Platão, 2001, 72b, grifos nossos).

Em outro momento do diálogo, Sócrates usa a figura geométrica: “**SO.** Como em outro caso qualquer. Por exemplo, se queres, a respeito da redondeza, eu diria que é uma figura, não simplesmente que figura. E diria assim, pela razão de que há ainda outras **figuras**” (Platão, 2001, 73e, grifos nossos).

Em um outro trecho, utiliza-se do exemplo das cores: “**SO.** E, mais, se ele te pedisse que nomeasses **outras cores**, nomearias outras, que acontece não serem, em nada, menos cores que o branco? (Platão, 2001, 74d, grifos nossos)”.

Constata-se, assim, que, ao longo do diálogo, à medida que as ideias e as perguntas se tornam progressivamente mais complexas para o interlocutor, Sócrates faz uso de analogias. Essa prática pedagógica proporciona um espaço para a imaginação e, conseqüentemente, estimula o interesse, permitindo que a busca pelo desejado — que, neste contexto, diz respeito ao conceito de virtude no diálogo *Mênon* — ocorra de forma viável e não enfadonha.

Caso Sócrates limitasse o diálogo ao âmbito exclusivo do conceito abstrato de virtude, uma alternativa viável consistiria na interrupção da conversação sem que, ao menos, se alcançasse o objetivo originalmente proposto para tal diálogo.

As analogias viabilizam a ligação entre os conceitos que são do cotidiano com as ideias mais abstratas, ou seja, além de clarificar as ideias mais complexas, ajudam a compreensão e provocam a imaginação dos alunos.

Essa prática pedagógica é presente nas obras de Platão, como salienta Sardi (1997, p. 923): “podemos encontrar, em toda a obra platônica, a utilização da analogia no interior da estrutura argumentativa dos diálogos. A analogia, utilizada como recurso pedagógico, consiste num procedimento metodológico [...]”, cujas finalidades são de tornar o acesso ao conhecimento mais acessível, factível e autônomo.

É amplamente reconhecido que a filosofia, enquanto componente do currículo no ensino regular, é frequentemente abordada como uma área do conhecimento desprovida de valor prático e repleta de abstrações. Essa visão negativa acerca da filosofia acarreta sérias conseqüências para a prática pedagógica em sala de aula, não apenas para os alunos, que tendem a desenvolver desinteresse ou até mesmo aversão, mas também para os professores, que, além de enfrentarem os diversos desafios estruturais que são inerentes à sua atuação, se deparam com um obstáculo a mais: o desinteresse dos estudantes.

É nesta linha que Cossutta (1994) ratifica que o texto filosófico traz essa impressão de pura abstração, e que, ao adentrar na leitura, a filosofia tem o seu próprio universo conceitual.

No entanto, a familiarização com esses conceitos e com o texto filosófico faz com que as abstrações se tornem reais e, portanto, intermediadas pelas imagens e figuras concretas:

Há um paradoxo no fato de a referência ao mundo ser, de certa maneira, colocada entre parênteses pela criação de um plano de significação autônomo e, no entanto, deve, a cada momento, poder ser relacionada a dados ou a um vivido. Lendo um texto filosófico, temos a impressão de estar fechados dentro de um universo que constrói seu próprio sistema de referência através da criação de uma terminologia abstrata e, ao mesmo tempo, graças ao esforço intelectual de leitura, à medida que nos familiarizamos com esse universo, temos o sentimento de que nele há muito de nosso mundo, o texto operando permanentemente uma passagem do abstrato ao concreto (Cossuta, 1994, p. 50).

É importante ressaltar que as analogias desempenham uma função primordial na promoção de um ensino de filosofia mais significativo. Este recurso metodológico contribuirá para a transposição do abstrato para o concreto. Apenas dessa forma, o ensino de filosofia conseguirá superar a tensão paradoxal que existe entre as abstrações e a realidade.

A complexidade intrínseca do mundo filosófico deve, conforme argumentam Aspis e Gallo (2009), impactar os estudantes de tal forma que os torne sensíveis à busca por respostas. Uma estratégia viável para alcançar esse objetivo é aproximar as questões investigadas da realidade dos alunos, utilizando linguagens ou imagens que sejam representativas do contexto em que vivem.

As analogias, ao empregar imagens e figuras do cotidiano, proporcionam uma aproximação entre os alunos e a realidade, além de conferirem um significado prático tanto à filosofia quanto à vida em si. Assim: “interrompem a exposição abstrata ou nela insinuam-se para substituí-la por um outro plano de significação caracterizado pelo emprego de imagens, cuja função parece ser a de oferecer um equivalente concreto” (Cossutta, 1994, p. 102).

O uso desse recurso metodológico facilitará o entendimento das questões abstratas e, conseqüentemente, utilizar-se-á do conhecimento prévio dos alunos, já que essas analogias são baseadas nas experiências cotidianas dos alunos e fomentarão a autonomia do pensar por si mesmo, como enfatiza Duit (1991 *apud* Nagem; Oliveira; Teixeira, 2001, p. 199):

Valiosas ferramentas para mudanças conceituais, pois abrem novas perspectivas, facilitam o entendimento do abstrato, incitam o interesse dos alunos, podem ter uma função motivacional e ainda encorajam o professor a levar em consideração o conhecimento anterior dos alunos.

Portanto, o uso dessa ferramenta metodológica, na prática do ensino de filosofia, nos parece ser indispensável, uma vez que é útil e eficaz na aproximação do aluno com o pensamento abstrato próprio da filosofia. Além disso, ao olhar a filosofia como pertencente à própria realidade, o aluno se reconhecerá como um ser ativo, na busca e criação conceitual, e desenvolverá um interesse maior pela filosofia:

Certamente, se conseguirmos logo, no começo, mostrar, aos alunos, que a filosofia trata das questões humanas mais fundamentais, isto aumentará seu interesse [...] o importante é utilizar recursos imagéticos e textuais que sejam familiares ao universo dos alunos para aproximar a filosofia de suas vidas, para que saibam que o estudo da filosofia está diretamente ligado ao tratamento dos problemas humanos (Aspis; Gallo, 2009, p. 76).

Desta maneira, as analogias favorecem a possibilidade de materializar essas abstrações conceituais, tornando-as concretas, e corroboram para a construção do conhecimento.

No entanto, Rodrigo (2009) emitiu um alerta a respeito da utilização de analogias. Segundo sua perspectiva, as analogias não devem ser vistas como substitutas dos conceitos, uma vez que estas servem apenas como apoio na compreensão do conceito, e não como o conceito em si. Ademais, é importante ressaltar que o conceito transcende os exemplos:

Analogias, comparações, exemplificações, etc., por serem elementos mais próximos da experiência e do concreto, podem oferecer uma espécie de “corrimão epistemológico” para que o aluno se aproxime gradualmente dos conceitos filosóficos, mais abstratos, e, por isso, difíceis de serem compreendidos diretamente em si mesmo. Em contrapartida, é preciso ter cuidado no emprego desses recursos. Eles constituem ponto de apoio para abstração, não o seu substitutivo; um exemplo ou uma analogia, por mais adequado que sejam, não podem ser tomados como equivalentes do próprio conceito (Rodrigo, 2009, p. 61).

Ensinar, de maneira semelhante à prática de Sócrates, lançando mão dos recursos didáticos, tal como as analogias, constitui uma possibilidade de praticar o ensino de filosofia filosoficamente fundamentada, pois, como acrescenta Rodrigo (2009, p. 60), esse modelo é uma maneira de: “encontrar formas de explicitar, para o aluno, a relação entre o conceito abstrato e o mundo concreto, uma vez que ele, por conta própria, não consegue estabelecer essas mediações”.

Portanto, é imprescindível a aplicação de todos os recursos metodológicos que possibilitem uma aprendizagem satisfatória, uma vez que: “o emprego de tais recursos, que muito colaboram na transformação da prática e apoiam professores e alunos na busca do conhecimento por meio da compreensão” (Nagem; Oliveira; Teixeira, 2001, p. 199).

Além das analogias, as quais são empregadas nos diálogos como recurso didático, Sócrates estruturava suas discussões de forma a subordinar sempre a um tema específico. A investigação temática configura-se como um dos instrumentos didáticos presentes nesses diálogos, conforme analisado a seguir.

2.2.2 Investigação temática

Uma investigação temática é definida como uma modalidade de pesquisa cujo objetivo é explorar e compreender, de maneira aprofundada e detalhada, um tema ou problema específico. A investigação dialógica socrática caracteriza-se pela busca da definição de um tema específico em análise, utilizando um método fundamentado em perguntas e respostas.

O processo de investigação socrática tem início com a problematização, que é estimulada por meio de interrogações e refutações. Esta etapa é denominada *elenchos*. Em seguida, chega-se ao estado de aporia, o qual representa o momento em que o interlocutor se torna ciente de sua própria ignorância. Entretanto, esse estado de não saber conduz à busca pela definição de um tema específico.

Dessa forma, a investigação temática, enquanto recurso metodológico, fundamenta-se em uma proposta participativa que promove a construção do conhecimento. Esta abordagem dialógica concentra-se em um tema ou problema específico, com o objetivo de compreendê-lo de maneira aprofundada.

No diálogo *Mênon*, a temática colocada sob investigação é a questão da ensinabilidade da virtude ou não: “**MEN**. Podes dizer-me, Sócrates: a virtude é coisa que se ensina? Ou [...] algo que advém aos homens por natureza, ou por alguma outra maneira? **SO**. [...] Mas tu mesmo, Mênon, pelos deuses! Que coisa afirmas ser a virtude?” (Platão, 2001,70a).

Em todos os diálogos, é possível observar a presença de assuntos secundários que interagem entre si. Estes assuntos são transversais e desempenham um papel crucial na construção do conceito almejado. Contudo, a espinha dorsal da discussão consiste em um tema claramente definido no início. Os exemplos apresentados são subordinados a esse tema central.

O diálogo alcança seu desfecho somente após esgotar todas as possibilidades de argumentação, mesmo que não se chegue a uma conclusão definitiva. É importante ressaltar que alguns diálogos não apresentam uma conclusão satisfatória, uma vez que são, por sua natureza, aporéticos. Entretanto, o tema em questão adquire um significado relevante para os participantes do diálogo. Alguns exemplos são importantes para elucidar essa questão.

Em primeiro lugar, o diálogo *Eutifron*. Esse diálogo, que é considerado por alguns como o primeiro diálogo escrito por Platão, caracteriza-se como um diálogo socrático de natureza concisa, cujo desenvolvimento gira em torno do tema da piedade. A investigação em torno da definição de piedade fundamenta-se na indagação: o que é a piedade? O que é ser piedoso? Os episódios, as indagações e os personagens encontram-se, assim, subordinados a essa temática central:

SÓC.: Fala, pois, e dize-me o que é a piedade e o que é a impiedade? EUT.: Digo que a piedade é o que eu agora faço: perseguir os que cometem injustiças, seja por homicídio, roubo de objetos sagrados, ou quaisquer outros erros desses, quer seja pai, [5e] mãe ou outro qualquer; e não os perseguir é que é a impiedade. Além disso, Sócrates, contempla quão grande é o testemunho que tenho de que assim é a lei, e que já falei a outros, de que seria correto proceder assim, nada permitindo ao profanador, seja ele quem for. Pois, os próprios homens que reconheceram Zeus como o [6a] melhor e o mais justo dos deuses concordam que ele aprisionou o próprio pai por devorar, não em justiça, os filhos, concordando, por outro lado, que esse mutilou o seu pai por outras razões. Comigo, irritam-se por acusar meu pai de cometer injustiça, e assim, eles próprios dizem, por si, coisas contrárias ao falarem dos deuses e de mim (Platão, 2015, 5c10-d5).

No diálogo, há uma interação filosófica entre Sócrates e Eutifron, um jovem ateniense reconhecido por sua piedade e religiosidade. O diálogo inicia-se com Eutifron acusando seu pai de assassinato, ação que causa surpresa em Sócrates. Este, então, indaga Eutifron sobre a natureza da piedade, ao que Eutifron responde que piedade é fazer o que é agradável aos deuses. Em seguida, Sócrates critica a definição proposta por Eutifron, argumentando que a piedade não pode ser compreendida apenas como uma questão subjetiva. Sócrates defende que a piedade deve ser considerada uma virtude que se fundamenta em princípios racionais e universais.

Esse diálogo se configura como uma crítica à religiosidade supersticiosa e à ausência de racionalidade na definição de piedade. Sócrates defende a ideia de que a piedade deve alicerçar-se em princípios racionais e universais. A leitura deste diálogo pode proporcionar ao aluno uma compreensão valiosa sobre a importância de questionar continuamente, instigar a dúvida em relação às próprias crenças e não aceitar quaisquer respostas como definitivas.

Em segundo lugar, o diálogo *Laquete*, que, atribuído a Platão, é reconhecido como um exemplo de diálogo socrático da juventude, caracterizando-se, igualmente, por sua natureza aporética. A obra estrutura-se preponderantemente em torno do tema central que é a coragem. Somente a partir da definição deste tema é que serão examinadas as qualidades associadas à coragem.

A partir da arguição socrática, o diálogo se desenrola em torno do eixo desejado, que é a coragem.

Socrates – Começemos, portanto, *Laquete*, por determinar o que é coragem: de seguida, passaremos a considerar de que maneira ela pode ser comunicada aos moços e até onde estes conseguirão adquiri-la por meio do estudo e do exercício. Começa, portanto, como disse, por explicar-nos o que seja a coragem. **Laquete** – Isso, Sócrates, por Zeus, não é difícil de explicar. Como sabes, homem de coragem é o que se decide a não abandonar seu posto no campo de batalha, a fazer face ao inimigo e a não fugir (Platão, 2015, 190e-d., grifos nossos).

A coragem é uma virtude fundamental que nos capacita a enfrentar desafios, superar obstáculos e alcançar nossos objetivos. A presente temática reveste-se de um interesse

substancial para o público-alvo deste estudo, que é constituído por adolescentes em condições de vulnerabilidade social. Esses indivíduos enfrentam, de maneira constante, uma variedade de desafios que os impedem de romper com as limitações sociais a que estão submetidos. Para transpor tais obstáculos, é requerida uma dose significativa de coragem, assim como é necessária bravura para a realização de seus sonhos.

Em terceiro lugar, o *Cármide*, diálogo socrático aporético, dedica-se a uma análise aprofundada da temperança, um tema que também aparece em diversas outras obras de Platão:

Penso, lhe falei, ser esta a melhor maneira de encaminharmos a pesquisa: é fora de dúvida que, se tiveres temperança, serás capaz de dizer algo [159a] a seu respeito. Existindo ela em ti, se realmente existe, de qualquer modo, terá de dar sinal de si, o que te permitirá formar opinião própria sobre o que seja e em que consiste a temperança. Não pensas assim? [...] É o que penso, de fato, respondeu. E isso que pensas, continuei, visto saberes falar grego, não és capaz de dizer como te parece? Talvez, respondeu. Assim, para podermos julgar se ela reside ou não reside em ti, dize-me, continuei, o que, na tua opinião, é a temperança (Platão, 2012, 159a).

No diálogo *Cármide*, a temperança é definida como a moderação e o autocontrole. Trata-se da capacidade de controlar os próprios desejos e emoções, bem como de agir de maneira justa e equilibrada. Este tópico oferece uma perspectiva valiosa sobre diversas situações enfrentadas pelos alunos, que são o foco desta pesquisa. Existem casos de violência doméstica e social, de abandono e de privação alimentar.

O ensino da temperança para adolescentes é essencial para o desenvolvimento de competências fundamentais para a vida, como autocontrole, moderação e responsabilidade. É imprescindível abordar exemplos de situações nas quais a temperança se mostra necessária, tais como a gestão da raiva e a resistência à pressão dos colegas. Além disso, deve-se estimular o aprimoramento de habilidades de resolução de conflitos, que incluem a comunicação assertiva e a negociação.

Em quarto lugar, *O Protágoras*. Neste diálogo, os personagens Sócrates e Protágoras, propõem investigar, igualmente, se a virtude é coisa que se ensina ou não, tema recorrente nos diálogos. “**Sócrates** – agora, Protágoras, para ter tudo, só me falta uma partezinha de nada, no caso, de te dispores a responder-me. A virtude pode ser ensinada. Se há quem esteja em condições de convencer-me, és tu [...] (Platão, 1986, 329b). **Protágoras**: a virtude é um todo e as qualidades parte desse todo” (329d).

A virtude, conforme exposto por Protágoras, é definida como a capacidade de conduzir uma vida que seja considerada boa e justa. Protágoras classifica cinco espécies de virtude, a saber: sabedoria, justiça, temperança, coragem e piedade. No entanto, Sócrates contesta essa definição, sustentando que a virtude é uma unidade. De forma análoga ao que é

discutido no diálogo *Mênon*, essa temática pode ser aplicada a diversas situações correlacionadas ao respeito pelo próximo, ao respeito pela diversidade social, à construção do caráter, à formação da moralidade. Tal entendimento poderia contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

Esses exemplos evidenciam que os diálogos socráticos se iniciam sempre com a busca pela definição de um tema. Este modelo revela-se de suma importância para a construção do aprendizado, uma vez que mantém o enfoque no objeto investigado. Ademais, considerando que os diálogos possuem um caráter vivo e atemporal, a leitura destes na prática de ensino possibilitaria um contato direto com os fundamentos da filosofia, além de promover a capacidade de reflexão crítica sobre tais questões, permitindo aos alunos estabelecerem conexões com as experiências que vivenciam.

Em *Sócrates e o Ensino da Filosofia*, Sofiste (2007) analisa todo o processo de investigação socrática e afirma que Sócrates, por meio de diversos recursos, empenha-se em delimitar o objeto de investigação, o tema. Ao estabelecer essa delimitação, procura construir critérios que orientarão sua pesquisa:

[...] Sócrates, mediante vários recursos, tais como perguntas, inferências, exemplos, analogias, etc., busca delimitar o tema da investigação. Delimitando o tema, busca construir critérios para sua investigação. Estabelecidos os critérios, Sócrates pede, ao interlocutor, que o tema da investigação seja conceituado [...] A partir de então, mediante perguntas e inferências, coloca-se, em análise, o conceito construído pelo interlocutor para ver se o mesmo é ou não consistente. Detectada alguma inconsistência do mesmo, o tema é recolocado em outros termos buscando construir um conceito mais formulado (Sofiste, 2007, p. 76).

Dessa forma, é fundamental ressaltar que os participantes do diálogo possuem plena consciência sobre o tema debatido. Todo esse processo, voltado à busca de uma compreensão mais aprofundada do assunto, envolve a delimitação do tema (por meio da construção de critérios que garantam uma investigação rigorosa) e a conceituação do mesmo (por meio de questionamentos acerca dos conceitos apresentados pelos interlocutores), até que se atinja uma definição mais precisa.

Sofiste (2007, p. 46) acrescenta ainda que, para que o diálogo seja efetivo, é imprescindível que não se desvie do tema em questão; ao contrário, o assunto deve estar claramente delineado e bem definido:

Julgamos que estes aspectos estão contemplados no texto em estudo, e consideramos que, para além de todos os detalhes e estratégias de Sócrates, se é que elas existem, para fazer valer suas ideias, a arquitetura do texto nos revela que o mesmo se trata de um diálogo, uma vez que: os dialogantes estão conscientes do tema em pauta, visto que todo o texto diz respeito ao tema em tela, em outros textos, não há “fuga do tema”. A não fuga do tema é um dos indícios que ocorreu o que denominamos de “ouvir atencioso”.

Dentro da tradição da filosofia educacional brasileira, Paulo Freire (2021) enfatiza a importância da investigação temática como um elemento essencial para o processo de construção do conhecimento. Ele denomina esse processo, que, em sua essência, representa uma estratégia metodológica, como temas geradores.

Essa abordagem metodológica focada na temática exige a conscientização da realidade dos participantes ao longo do diálogo, sendo recomendável que os temas abordados estejam sempre fundamentados na vivência e na realidade dos educandos. É assim que salienta Tozoni-Reis (2006, p. 93-94): “os temas geradores são, portanto, estratégias metodológicas de um processo de conscientização da realidade opressora vivida nas sociedades desiguais; [...] por emergir do saber popular, os temas geradores são extraídos da prática de vida dos educandos”.

Quanto a este assunto, Freire (2014, p. 103) elucida que, neste processo, a investigação temática não deve ser reduzida a um ato meramente mecânico, uma vez que esse processo tem como objetivo primordial a criação e a busca de novos conhecimentos:

A investigação temática não se pode reduzir a um ato puramente mecânico, uma vez que é processo de busca, de conhecimento, de criação. Daí que seja necessário que os sujeitos investigadores vão descobrindo a interpretação dos problemas no encadeamento dos temas significativos. O objetivo fundamental da investigação é captar como os indivíduos pensam sua realidade e o que pensam sobre ela, não para fazer com que sejam “consumidores” de “cultura”, mas para que sejam criadores de cultura. Daí que a investigação do pensar seja um ato de criação cultural e não de consumo. E por ser um ato de criação, como devem ser os atos humanos, não pode deixar de ser comunicativo, dialógico e participante.

Logo, é essencial que os indivíduos participando da investigação se empenhem em discernir a interpretação dos problemas mediante o encadeamento de temas relevantes. A investigação temática configura-se como um processo, evidente nos diálogos socráticos, o qual demanda tempo, formulação de perguntas adequadas, questionamentos, insatisfação em relação às definições preliminares, indefinições conceituais e aporias.

É importante ressaltar que a investigação temática realizada por Sócrates não emerge por acaso, tampouco por uma preocupação metafísica desconectada da realidade ou por escolhas aleatórias. Todas essas questões estão imbuídas de uma preocupação pessoal e vivencial, refletindo um contexto político e ético que provoca e facilita os meios para a investigação.

Assim, as circunstâncias existenciais determinam, de forma decisiva, a construção do pensamento filosófico. Acerca disso, Freire (2021, p. 213) aborda esta relação com o meio social, quando diz que “o sujeito se reconhece, na representação da situação codificada, ao

mesmo tempo, em que reconhece nesta, o objeto agora de sua reflexão, o seu contorno condicionalmente”. E acrescenta que:

Esta é a razão pela qual (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter, nos homens, o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito. O que se pretende investigar, realmente, não são os homens como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de percepção desta realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (Freire, 2021, p. 214).

Assim, o que se observa, por exemplo, na obra *Eutifron*, é que a investigação a respeito da piedade emerge em decorrência da religiosidade de Eutifron, bem como do suposto conhecimento que possuía sobre o tema da piedade, além da circunstância em que acusava seu próprio pai de homicídio, sendo a vítima um indivíduo que havia cometido assassinato.

Sócrates é acusado de não cultuar os deuses da cidade e de introduzir novas divindades: “Pois diz que sou fazedor de deuses e que, por isso mesmo – por fazer novos deuses e não crer nos antigos –, me denunciou, conforme diz” (PLATÃO, *Êutifron*, 3b)3. Por outro lado, Êutifron processa o seu pai pela morte de um servo. Para o adivinho, o assassinato traz uma mácula que contamina todos os membros da família. Para evitar isso e continuar sendo uma pessoa pia aos deuses, o adivinho se coloca na obrigação de processar o próprio pai (Leite, 2013, p. 3).

No *Cármides*, as questões históricas e sociais, em que os dialogantes estavam envolvidos, foram determinantes para a produção da temática, a saber a temperança, como diz Vasconcelos (2017, p. 27):

Primeiro, a ascensão política e econômica da cidade graças ao sucesso da Liga de Delfos na guerra contra os persas, associada à adoção de um controle tirânico sobre as demais cidades. Segundo, a Guerra do Peloponeso, um violento conflito que abalou radicalmente as normas sociais entre os gregos. Terceiro, o surgimento de uma nova educação voltada para a persuasão, expressão e argumentação oral para atender às demandas impostas pelo modelo democrático ateniense. O contexto social conturbado do final do século quinto e início do século quarto levou ainda a outras consequências nefastas, dentre elas, à condenação de Sócrates à morte por crime de corrupção da juventude [...]. No “*Cármides*”, que analisamos, por exemplo, ele desconstrói a reivindicação elitista da temperança atribuída a figuras polêmicas associadas ao nome de Sócrates, mostrando que tais discípulos falharam em aprender, com o mestre, o verdadeiro sentido da temperança – sendo, em verdade, completamente ignorantes sobre o que ela poderia ser.

Com isso, é possível entender que o ensino da filosofia, semelhantemente aos diálogos socráticos, deve ser ajustado ao contexto histórico e às necessidades, bem como às questões locais e sociais que são relevantes para os indivíduos no exercício da reflexão filosófica. Platão elabora indagações que se orientam para os questionamentos de sua época, da mesma forma que Aristóteles e assim, todos os filósofos.

Retomando o que disse sobre a abordagem dos temas geradores, Paulo Freire (2021) afirma que os temas não são inventados, já existem nos seres humanos, em suas interações com o mundo, aspectos que se referem a situações concretas. Do ponto de vista do investigador, é

fundamental, na análise realizada durante o processo investigativo, identificar o ponto de partida dos indivíduos em sua forma de visualizar a objetividade, ou seja, o tema, avaliando se, ao longo desse processo, foi observada alguma transformação em sua maneira de perceber a realidade. O objetivo é construir conceitos de um determinado tema.

Posto isso, dissociar o sujeito de sua realidade constitui um ato que promove uma educação alienada. A função do professor-filósofo é exercer a sensibilidade necessária para reconhecer os temas investigados que se manifestam no cotidiano, visto que os temas estão presentes nas experiências individuais de cada aluno.

O ensino orientado para o eixo temático, em conformidade com o método socrático, possibilita a elaboração de aulas que priorizam a experiência e a vivência social, atendendo às necessidades específicas dos estudantes. Desse modo, o objetivo é restaurar o educando como um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Cada aluno é sujeito do seu próprio tempo, a filosofia se faz *in loco*:

A inovação de Sócrates não foi haver-se voltado para o homem – nisso, não foi mais que um filho de seu tempo – nem ter reconhecido o valor moral da investigação, como os pitagóricos o haviam feito antes dele. Sua inovação foi atribuir valor moral à atividade intelectual tendo como objetivo a própria vida humana. O objeto da investigação socrática não era genericamente o homem, o ser humano como tal, e sim cada homem como objeto de si mesmo (Scolnicov, 2006, p. 41).

Outro aspecto crucial, neste processo, é a relevância da colaboração de todos os participantes do diálogo, a fim de evitar que essa investigação se torne caracterizada por conversas despreziosas, e um passo significativo é manter o foco no tema em questão. Sofiste (2007, p. 53) assevera:

Para que a investigação dialógica se desenvolva plenamente, faz-se necessário que todos os participantes colaborem para que o diálogo não se transforme em uma conversa animada na mera exposição de pontos de vistas individuais. Ouvir atencioso, pedir esclarecimento e não fugir do tema da investigação são, por exemplo, algumas das exigências para o bom êxito da investigação dialógica.

O tema e a realidade existencial são indissociáveis; portanto, a prática filosófica, por meio de uma investigação temática, consiste em humanizar, socializar, torná-la presente e ressignificar o ensino da filosofia à maneira socrática. Consequentemente, todo processo dialógico fundamenta-se na base do tema apresentado com a finalidade de buscar uma definição ou conceito do tema abordado.

2.3 A busca da definição/criação de conceitos

No Capítulo 1, no terceiro subtópico, foi abordado que é atribuição da filosofia inventar conceitos, o ato da criação está na natureza da filosofia, como diz Deleuze (2013, p. 170), “a filosofia consiste sempre em inventar conceitos. [...] Ninguém pode fazer isso no lugar dela [...] A filosofia é, por natureza, criadora ou mesmo revolucionária, uma vez que não para de criar novos conceitos”.

A prática filosófica transcende o mero ato de pensar ou uma ação contemplativa; pelo contrário, ela é estruturada a partir da dialogicidade. A dimensão dialógica da filosofia a caracteriza como um saber que não se encontra constituído e cristalizado, mas que está em constante processo de construção e criação.

A dialogicidade, que se manifesta por meio de interrogações, refutações e aporias, transforma o exercício da filosofia em um momento fecundo para a geração de novos conceitos. Tal natureza criativa é claramente observável nos diálogos socráticos. A problematização, materializada pelas perguntas e as refutações subordinadas a um determinado tema específico, visa primordialmente responder à indagação: “o que é?”. A indagação “o que é?” representa, de fato, o distanciamento de conceitos preestabelecidos e o ponto de partida no processo de elaboração de um novo conceito.

O diálogo *Mênon*, por exemplo, inicia com a pergunta do próprio Mênon sobre se a virtude é ensinável. Sócrates rapidamente muda a pergunta: “SO. [...] Mênon, pelos deuses!, que coisa afirmas ser a virtude? Dize, e não te faças rogar, para que um felicíssimo engano” (Platão, 2001, 71 d).

Outro exemplo é o diálogo *Laquete*, em que Sócrates propõe investigar a coragem partindo do ponto inicial, a saber: o que é a coragem. “Socrates - Comecemos, portanto, Laquete, por determinar o que é coragem: [...] Começa, portanto, como disse, por explicar-nos o que seja a coragem (Platão, 2015, 190e-d.).

Agora, a pergunta é: o que é a virtude? Ou, o que é a coragem? A pergunta “o que é?” está presente na maioria dos diálogos socráticos, pois caracteriza a metodologia *elêntica* e, conseqüentemente, a busca por definições.

Desta maneira, observa-se que todo diálogo socrático se desenvolve a partir da pergunta investigativa “o que é?”. A investigação dialógica tinha como objetivo encontrar a resposta para a pergunta: o que é a virtude. Assim, “a função do mestre consiste em inquietar, despertar, destruir as falsas certezas, provocar a dúvida, suscitar a curiosidade” (Corbisier, 1991, p. 114).

O motivo dessa provocação de Sócrates aos seus interlocutores decorria, segundo Tupinambá (2007, p. 131), em razão de que o conhecimento filosófico sempre: “[...] busca a definição que corresponda ao conhecimento de uma verdade única e estruturada sobre a natureza das coisas, afastando-se das mutáveis e inconscientes opiniões”.

De tal forma, Sócrates propõe, juntamente com seus interlocutores, investigar os conceitos, desenvolver novas definições. Borges (2018, p. 5) destaca que “segundo Platão e outros autores, Sócrates tinha a expectativa de que as definições pudessem resolver alguns problemas que lhe interessavam”. Em outras palavras, as definições tinham a ver com questões de necessidades humanas cotidianas.

Sofiste (2007, p. 56), referindo-se à criação de conceitos aos moldes de Sócrates, menciona que o ensinar filosofia não significa ensinar determinado conceito cristalizado, mas se caracteriza pela construção de novos conceitos a partir da escuta, dos questionamentos e do exercício do pensamento, ou seja, do diálogo com o outro:

Fundamentalmente, o diálogo socrático se caracteriza como busca da definição, isto é, a formação de conceitos, o que pode ser atestado pela célebre questão: o que é? Fazer/ensinar filosofia socraticamente não é o ensino de conceito disso ou daquilo, mas um procedimento que visa a aprendizagem de se construir conceitos [...] Trata-se, portanto, de um procedimento onde se coloca em ação: ouvir, falar, argumentar, raciocinar, conceituar, detectar pressupostos, confrontar teses filosóficas, emitir juízos.

Xenofonte, em *Memoráveis*, descreve Sócrates a partir dessa característica investigativa da busca pela definição das virtudes, das necessidades humanas:

Eram estas as suas palavras sobre aqueles que se ocupavam deste tipo de assunto. Quanto a ele, discutia sempre sobre aspectos humanos, examinando o que é pio e o que é ímpio, o que é belo e o que é feio, o que é justo e o que é injusto, o que é sensatez e o que é loucura, o que é coragem e o que é covardia, o que é a cidade e o que é participar da gestão da cidade, o que é governo e o que é ser governante, e outros assuntos do gênero que, pensava ele, tornavam homens de bem aqueles que os conheciam e justificava que fossem chamados escravos os que os desconheciam. Bom, e uma vez que se pronunciava sobre estas questões, de que eles não tinham um conhecimento claro, não é nada de estranhar que os juízes se tenham enganado no seu julgamento (*Memoráveis*, 2009, 1, 1, 16, 17).

A busca, por uma definição, é um procedimento investigativo que objetiva buscar a essência daquilo que se investiga.

A filosofia é sinônima de busca, como descreve Botter (2013, p. 25), “a filosofia é um tipo de saber que sempre disputa, instiga, se põe em discussão, questiona os valores e não oferece respostas prontas. A filosofia representa a primazia da busca”.

Quanto a este assunto específico, Aspis e Gallo (2009, p. 12) descrevem que, desde o seu nascimento, a filosofia se caracteriza pela sua natureza interrogante, que pergunta, que

questiona, ou seja, que percorre esse caminho em busca de definições e conceitos de assuntos sobre a vida e os valores:

A filosofia nasce, segundo o que tradicionalmente estudamos da história da filosofia ocidental, quando os homens começam a se perguntar sobre o significado de suas vidas na *pólis*, sobre seus valores e seus conceitos. A filosofia se coloca aí, desde cedo, como busca da verdade, busca da essência, a busca do que são verdadeiramente as coisas.

Dessa forma, a filosofia, desde a sua gênese, manifesta-se como uma busca pela verdade e pela reflexão crítica acerca das indagações individuais a respeito dos valores que orientam a ação humana. É importante destacar que a filosofia é uma busca constante, caracterizada pela sua vivacidade e seu contínuo movimento. É essa característica de movimento que viabiliza a criação de conceitos:

Podemos dizer, portanto, que a filosofia nasceu como uma busca da verdade, busca da autenticidade no pensamento, movimento de ir além das aparências das coisas e se perguntar o que são as coisas, porque são como são, porque pensamos que são assim. A filosofia é viva. É uma disciplina no pensamento que nos leva a criar conceitos, é pensamento que confere significado à cultura na medida em que pratica sua síntese conceitual, sendo assim, em época, a sua verdade. O pensamento filosófico, se considerado assim, não é apenas o exercício de pensamento reflexivo e rigoroso, mas é, talvez, principalmente, criação (Aspis; Gallo, 2009, p. 13-14).

Seguindo essa mesma perspectiva, Ghedin (2008) descreve que a filosofia, ao longo de sua história, se distingue pela busca e investigação da realidade e da condição da vida humana. No entanto, ressalta-se que esse processo investigativo deve ser conduzido de maneira criteriosa e reflexiva:

A filosofia, ao longo da história, tem sido essa busca, esse encontro, essa tensão entre o desvelamento e ocultação da realidade, da filosofia e das ideologias postas e escondidas diante do nosso ser. Desde os pensadores gregos antigos até os filósofos contemporâneos, tem sido, constante e permanente, a busca de compreender as dimensões da realidade e sua incidência na construção do humano, em muitos momentos da trajetória, tenha havido desvios e distorções do objeto da filosofia. Mas esse ir e vir, esse revelar-se e ocultar-se, esse manifestar-se e esconder-se da realidade, exige a busca de uma postura reflexiva, meditativa, um olhar diferenciado sobre as coisas, pondo-nos diante de tudo que é, cobrando-nos uma resposta, um sentido, um dizer significativo do ser (Ghedin, 2008, p. 40-41).

Em virtude de seu caráter criterioso e de sua perspectiva diferenciada em relação a diversos temas, Sócrates costumava rejeitar as respostas iniciais oferecidas por seus interlocutores. Tal postura visava a eliminar o suposto saber, promovendo assim um treinamento do pensamento para que este se tornasse mais rigoroso e crítico.

O próprio Sócrates perpetua esse legado da arte de questionar no âmbito da filosofia, como aponta Reale (1997, p. 306): “na Apologia, Sócrates apresenta, aos juízes, o seu modo de filosofar, o seu modo de andar interrogando, provando e refutando cada um dos

atenienses como uma exortação, [...] como um estímulo irresistível a “dar conta da própria vida”.

A postura de Sócrates é descrita, por Aspis e Gallo (2009, p. 13), como a de ser o primeiro, segundo a tradição, a propor a busca pelos conceitos:

A “filosofia”, no entanto, como busca da verdade, por meio do questionamento, só surge, com Sócrates, cerca de 400 a.C., para ele, as opiniões não são verdade, pois não resistem ao diálogo crítico. Todos nós conhecemos a clássica figura que tradicionalmente se formou de Sócrates como homem feio que, andando pelas ruas interpelando as pessoas, criava um mal-estar em seus interlocutores por fazê-los encarar a ignorância sobre sua ignorância por meio de seu questionamento. Sócrates procurava a essência das coisas. Sócrates andava pelas ruas de sua cidade incitando seus cidadãos a buscarem os conceitos, a despeito das opiniões e das aparições particulares das coisas.

É importante frisar que essa busca não se dá em repetições de conceitos, mas na criação. Repetir as mesmas opiniões seria o mesmo que manter-se no mesmo estágio inicial em que se encontrava. A função da filosofia socrática consiste em provocar no interlocutor uma mudança de postura em relação à realidade, buscando um olhar diferenciado sobre a vida e a própria existência.

O discípulo é um criador, não um mero repetidor; é inventivo, e não apenas um receptor e divulgador de ideias. A filosofia, em sua essência, caracteriza-se pela criação.

Desse modo, considera-se que a Filosofia se faz com esse exercício do pensamento, como bem presenciado nos diálogos socráticos. No tocante a isso, Kohan (2012, p. 39) enuncia que a prática filosófica “[...] é este exercício ou experiência de pensamento em que a forma e o conteúdo se confundem na busca de pensar sempre de outra maneira, de não consagrar ou legitimar o que já se pensa e se sabe, mas de buscar sempre outras formas de pensar e saber [...]”.

Este é o grande desafio inerente ao ensino da filosofia: promover o processo de ensinar e aprender filosofia, bem como de ensinar e aprender a pensar, isto é, de ensinar e aprender a filosofar. É na vivência do pensamento que se torna viável a transformação da realidade, a qual somente pode ser alterada por meio de uma mudança subjetiva. Esta é a natureza revolucionária da filosofia:

Ensinar e aprender filosofia são uma oportunidade para transformar o que pensamos e, com isso, o modo em que vivemos e somos. Não define a forma específica da transformação para além de um sentido que afirma para ela. Simplesmente, abre a oportunidade de poder pensar e viver de outra maneira. Do mesmo modo, a filosofia não transforma uma ordem social para instituir outra, mas transforma o que somos e o modo como nós pensamos em uma ordem social dada para abrir a possibilidade de pensar e viver uma nova ordem. Isso a faz revolucionária, ainda que não esteja a serviço de nenhuma revolução social específica (Kohan, 2009, p. 83).

Portanto, ensinar e aprender filosofia se constituem a partir de uma experiência filosófica, e este “ensinar e aprender” é uma possibilidade de transformação do pensamento. Sem essa mudança, não são viáveis as transformações do modo de vida.

Em razão do exposto, a busca pela definição, materializada nos diálogos socráticos através da indagação “o que é?”, caracteriza a pedagogia socrática como uma busca pelo conceito, incitando o interlocutor a raciocinar de forma autônoma. Esta constitui a principal tarefa do ensino da filosofia no ambiente educacional.

A filosofia, enquanto um saber que investiga a própria atividade do pensamento, oferece diretrizes acerca da investigação. Dessa forma, tanto o aluno quanto o professor são considerados sujeitos pensantes e, como tais, devem contar com o suporte da filosofia para exercer a reflexão crítica, questionando as realidades existenciais, educacionais e sociais que estão enraizadas no pensamento convencional. Tais conceitos cristalizados representam um obstáculo ao desenvolvimento individual e inibem a formação de novas ideias.

A prática dialógica socrática, no que se refere à busca pela definição de um determinado tema, serve como um modelo para o ensino de filosofia contemporâneo, na medida em que tanto o “eu” quanto o “outro” são protagonistas na construção do conhecimento, promovendo a repetição e a inovação de conceitos.

Diante do que foi apresentado a respeito dos diálogos platônicos, é possível concluir que revisitar tais obras, como uma alternativa para o ensino da filosofia nos dias atuais, constitui uma necessidade premente. Diálogos que se fundamentam na investigação, na busca pela verdade, na problematização da própria realidade e na concepção de que a filosofia, em essência, é criação.

Ademais, o interesse de Sócrates pela construção do conhecimento em colaboração com o interlocutor, viabilizando meios para que as ideias mais abstratas integrem a própria existência e, portanto, sejam compreendidas, revela-se como a essência do fazer filosófico.

O ensino de filosofia voltado a crianças e adolescentes, que é a realidade do ensino fundamental, campo de pesquisa deste trabalho, deve se fundamentar em sua própria história, nas filosofias e nos conceitos já desenvolvidos. Entretanto, é imperativo que tais conceitos sejam apresentados de maneira a estimular o interesse pelo tema, em vez de provocar o afastamento. A abordagem das questões do cotidiano já familiares ao aluno, aliada à apropriação de sua própria realidade, através de figuras, imagens e cenas, constitui um passo significativo para que a filosofia adquira um caráter relevante.

Dessa forma, para que o ensino de filosofia seja verdadeiramente impactante, transformador, crítico e criativo na vida dos estudantes, é imprescindível que esteja

fundamentado, principalmente, em uma prática dialógica, uma vez que o método socrático de ensino se desenvolvia a partir do diálogo. Este é o aspecto que abordaremos a seguir, no que tange à importância da dialogicidade para o ensino de filosofia.

2.4 Investigação dialógica: o diálogo na perspectiva de ensino

Até o presente momento, constatou-se que todo o processo de investigação socrática se alicerça no diálogo, caracterizando-se não como uma imposição de ideias, nem como uma demonstração de hegemonia do conhecimento, mas sim como uma construção coletiva. Nesse sentido, o objetivo deste subtópico é defender que, para que o ensino de filosofia possibilite a efetivação da prática do filosofar, é imprescindível que este se baseie em uma abordagem dialógica.

O ser humano apresenta inúmeras características que o identificam como tal, e uma dessas características é a capacidade de comunicação. A comunicação se dá a partir do uso da linguagem numa relação intersubjetiva que envolve troca de informações. A esta relação, dá-se o nome de diálogo.

O ser humano é, por sua natureza, um ser relacional e, conseqüentemente, é predisposto ao diálogo. O ato de dialogar constitui um elemento intrínseco à condição humana, conforme afirmado por Gadamer (2007, p. 243): “a capacidade para o diálogo é um atributo natural do homem. Aristóteles definiu o homem como o ser que possui linguagem, e a linguagem apenas se dá no diálogo”.

Ainda segundo Gadamer (2007), a linguagem só possui existência no diálogo, ou seja, a linguagem só se torna efetiva na relação intersubjetiva. Mesmo que a linguagem exista de forma fixa e aceitável nos dicionários, na literatura ou na gramática, sua vitalidade, renovação, envelhecimento e aperfeiçoamento, no entanto, se materializam apenas na relação entre os interlocutores, isto é, a partir do diálogo.

No que lhe concerne, Rohden (2002, p. 183) afirma que “o diálogo não é algo separado, que se acopla ao ser humano, mas uma dimensão constituinte e constituidora dele”.

Já Freire (1980) é um autor que aborda a temática do diálogo sob a perspectiva do ensino. De acordo com suas considerações, os diálogos devem ser fundamentados em uma relação horizontal, caracterizada pela igualdade e pela interdependência entre os interlocutores. Essa relação é marcada pela crítica, pela problematização e pela compreensão do outro, sempre com o propósito de alcançar um objetivo específico:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança, que se configuram em matriz educacional. Por isso, só o diálogo comunica. É quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só, então, há comunicação (Freire, 1980, p. 107).

Partindo da premissa de que o ser humano é essencialmente um ser dialógico, o processo de ensino-aprendizagem deve ser fundamentado nessa prática dialógica. Isso se deve ao fato de que a construção do conhecimento se configura como um processo comunicativo. O diálogo, desde a tradição oral até mesmo com a consolidação da escrita, é a metodologia mais utilizada na experiência da aprendizagem, como enfatiza Gadamer (2007, p. 248) ao citar mestres do ensino, historicamente conhecidos, que se apropriavam da prática do diálogo para provocar o conhecimento:

O diálogo entre professor e alunos é certamente uma das formas mais primitivas de experiência de diálogo, e aqueles carismáticos do diálogo de que falamos acima – Jesus, Buda, Confúcio, Sócrates – são todos mestres e professores que ensinam seus discípulos ou alunos através do diálogo.

Neste contexto, a construção do conhecimento ocorre de maneira coletiva. Ademais, o diálogo possibilita que os alunos adquiram uma visão de mundo mais abrangente, transcendente à sua perspectiva individual, promovendo a conexão entre experiências pessoais. Tais interconexões de experiências individuais, estabelecidas por meio da prática dialógica, configuram um instrumento para o desenvolvimento de um conhecimento mais sólido e coerente com a realidade.

Entretanto, o que compreendemos por diálogo na perspectiva do ensino?

Inicialmente, é importante definir o que se entende por diálogo no contexto do ensino de filosofia. No entanto, é necessário realizar algumas distinções importantes entre termos que, embora semelhantes ao diálogo, apresentam um valor semântico diferente, como, por exemplo, as expressões *conversação* e *discurso retórico*.

Esses termos podem, em determinados contextos, ser utilizados como sinônimos devido às suas semelhanças. Contudo, sob a ótica do ensino, é possível identificar distinções significativas entre eles.

Todos esses elementos — conversa, diálogo e discurso retórico — possuem, em comum, a característica da linguagem falada; contudo, cada um deles apresenta peculiaridades conceituais que os diferenciam.

O primeiro elemento a ser considerado é a conversação, a respeito disso, Lipman (1995, p. 336-337) diz que “as conversas não são uniformemente contínuas; existem lacunas e hiatos por toda parte, falamos sem pensar e não voltamos atrás. Fazemos insinuações e alusões;

nossos companheiros fazem suposições e inferências”. A partir desse conceito, é possível compreender que as interlocuções não se restringem a uma ordem lógica, argumentativa e sequencial. Existem lacunas, a comunicação é realizada de forma espontânea, e as palavras fluem naturalmente entre os participantes do diálogo. Além disso, as temáticas abordadas podem ser diversificadas dentro de uma mesma conversa.

A característica da conversa, como enfatiza Lipman (1995, p. 338-339), é a sua “[...] falta de relação a qualquer propósito ulterior [...] não pode ser orientada ou dirigida [...] acontece por conta própria [...] será determinada mais pelas necessidades da própria conversa que vão se apresentando do que pelas leis da consistência”. E acrescenta que:

Na conversa, primeiro uma pessoa predomina, e depois a outra; há reciprocidade, porém, sabe-se que não existirão avanços. Uma conversa movimenta-se como uma gangorra entre os protagonistas, porém, a conversa, em si, não se movimenta. [...] uma conversa é uma troca de sentimentos, pensamentos, informações, interpretações (Lipman, 2001, p. 336).

Nesta mesma linha de pensamento, Buber (2014) apresenta um conceito similar ao de Lipman (2001) com relação ao termo conversação, entendendo-o como um monólogo caricaturado de diálogo. De acordo com suas observações, “o monólogo disfarçado de diálogo, onde dois ou mais homens, reunidos num local, falam, cada um consigo mesmo, por caminhos tortuosos estranhamente entrelaçados [...] sem considerar os indivíduos com que se fala como pessoas presentes” (Buber, 2014, p. 53-54). Essa conversação se caracteriza pela confirmação da autoconfiança, ou seja, o compromisso consiste na apresentação de um saber e não construir um saber:

[...] uma conversação, que não é determinada nem pela necessidade de comunicar algo, nem por aquela de aprender algo, nem de influenciar alguém, nem de entrar em contato com alguém, mas é determinada unicamente pelo desejo de ver confirmada a própria autoconfiança, decifrando, no outro, a impressão deixada, ou de tê-la reforçada quando vacilante; uma conversa amistosa, na qual cada um vê a si próprio como absoluto e legítimo e ao outro como relativizado e questionável (Buber, 2014, p. 54).

Neste contexto, todos os elementos da conversação contribuem para o processo comunicativo; no entanto, prevalece a individualidade e a necessidade de autopromoção. Além disso, a preocupação com o outro, que é um fator necessário e suficiente para a efetividade do diálogo, encontra-se ausente.

No monólogo disfarçado de diálogo, o homem não existe em sua plenitude. Normalmente, o que reina, nessa categoria, é o interesse individualista de um em detrimento do outro. Não há o desejo real e absoluto do voltar-se-para-o-outro, tomando-o como Tu. Há a banalização do outro, a impessoalidade, o desinteresse. Há a desconsideração do outro, de sua presença, de sua existência. Há, antes de tudo, a superficialização do ser que se tem à frente. A coisificação do outro é o que impera a título de uma ilusória autoafirmação (Parreira, 2016, p. 138).

O segundo elemento é o discurso retórico, também denominado de debate. Este elemento tem a finalidade exclusiva de persuadir, por meio de uma abordagem retórica, o interlocutor, utilizando argumentos que sejam logicamente satisfatórios, conforme afirma Buber (2014, p. 54):

Um debate, no qual os pensamentos não são expressos da forma em que existiam na mente, mas que, no ato de falar, são tão aguçados que podem acertar o ponto mais sensível, e isto sem considerar os indivíduos com quem se fala como pessoas presentes; uma conversação que não é determinada nem pela necessidade de comunicar algo, nem por aquela de aprender algo, nem de influenciar alguém, nem de entrar em contato com alguém, mas é determinada unicamente pelo desejo de ver confirmada a própria autoconfiança, decifrando, no outro, a impressão deixada, ou de tê-la reforçada quando vacilante; uma conversa amistosa, na qual cada um se vê, a si próprio, como absoluto e legítimo, e ao outro, como relativizado e questionável; um colóquio amoroso, em que tanto um parceiro quanto o outro se regozija no esplendor da própria alma e na sua vivência preciosa: que submundo de fantasmas sem rosto!

Dessa forma, o debate, ou a retórica, não visa à construção do conhecimento, nem à problematização ou discussão de uma ideia. Pelo contrário, seu objetivo consiste em apresentar os próprios conhecimentos, persuadir o interlocutor e contrabalançar os argumentos e ideias do outro.

O debate é uma ferramenta significativa, pois fomenta o pensamento crítico e o desenvolvimento de ideias; no entanto, não se configura como um diálogo, uma vez que a intenção não é a cooperação na construção do conhecimento, mas sim um meio para exibir os conhecimentos individuais.

O terceiro elemento é, de fato, o segundo na sequência lógica, uma vez que representa o ponto intermediário entre a conversa e o debate retórico; esse elemento é o diálogo. Lipman (1995, p. 340) descreve o diálogo da seguinte forma:

O diálogo encontra-se, evidentemente, entre estas duas extremidades, pois não é totalmente livre de propósitos, e pode, muito bem, compreender argumentos cujo objetivo seja o de persuadir. O diálogo, ao contrário da conversação, é uma forma de investigação, e como seguimos a investigação para onde ela conduzir, não podemos afirmar que nosso comportamento dialógico é não intencional. Nem tampouco aqueles que participam de um diálogo necessariamente deixam de elaborar argumentos a fim de convencerem os outros participantes da honestidade das suas convicções.

O diálogo, sob a ótica do ensino, deve ser entendido como uma forma de investigação. Uma vez que aprofundamos essa investigação em sua totalidade, não se pode sustentar que nosso comportamento dialógico seja desprovido de intenções.

O diálogo incorpora elementos das conversações, como a comunicação entre indivíduos, assim como características da retórica, que incluem argumentos e uma ordem lógica.

No entanto, é necessário salientar que o diálogo constitui uma investigação séria, que nunca se fundamenta em uma conversa espontânea e destituída de lógica. A prática dialógica no ensino não pode, de modo algum, se transformar em uma conversa descompromissada em relação à aprendizagem, visto que a finalidade do diálogo é o desenvolvimento cognitivo dos participantes, assim como não se restringe unicamente ao objetivo de persuadir o interlocutor.

O diálogo possui uma intenção clara e, concatenado a isso, visa ao desenvolvimento intelectual das partes envolvidas, não se limitando à simples contraposição dos argumentos alheios. O outro é, assim, essencial para a existência e efetivação do diálogo.

Buber (2014, p. 53) é outro autor que aborda a temática, chamando essa modalidade de diálogo autêntico, em que: “não importa se falado ou silencioso – onde cada um dos participantes tem, de fato, em mente, o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser, e a eles, se volta com a intenção de estabelecer, entre eles e a si próprio, uma reciprocidade viva”.

Constata-se que as interações intersubjetivas constituem o núcleo da dialogicidade. Assim sendo, o diálogo autêntico se caracteriza pela disposição de ouvir o que o outro deseja comunicar. Somente aqueles que estão dispostos a escutar conseguem estabelecer um verdadeiro diálogo. Este se manifesta entre indivíduos que não monopolizam a conversa.

A capacidade de ouvir o outro é o que propicia a continuidade do diálogo, criando um espaço para questionamentos, para a discordância ou concordância. A escuta é, portanto, a essência do diálogo. Gadamer (2007, p. 251) segue essa mesma perspectiva ao afirmar que ouvir o outro é a elevação da verdadeira humanidade:

Só aquele que não ouve ou ouve mal, que permanentemente se escuta a si mesmo, aquele cujo ouvido está, por assim dizer, cheio de alento, que constantemente se infunde a si mesmo ao seguir seus impulsos e interesses, não é capaz de ouvir o outro. [...] ouvir o outro é a verdadeira e a própria elevação do ser humano à humanidade.

Na escuta, o diálogo é o reconhecimento de que o outro tem razão e é a arte da compreensão. Como acrescenta Gadamer (2012, p. 290), “a arte da compreensão é, antes de tudo, a arte da escuta. [...] deixar, em aberto, a possibilidade de que outro possa ter razão. Se não pressentimos isso dos dois lados, o outro já está sempre em uma terrível situação”. Nesse sentido, quando ocorre a escuta atenta e, conseqüentemente, a compreensão mútua, todas as formas de hierarquia se dissipam durante o diálogo.

Assim, o dialogismo extingue quaisquer relações de poder, bem como as tentativas de superioridade entre os indivíduos ou entre as culturas. No contexto do diálogo, essas

dinâmicas são neutralizadas, uma vez que cada ser humano traz ao mundo uma contribuição única, algo que nunca havia existido antes, verdadeiramente singular e significativo.

Portanto, considerando essas diferenciações entre a especificidade do diálogo e as mais variadas formas de comunicação, pode-se inferir que o diálogo, na prática do ensino, tem o compromisso com a aprendizagem e com a construção do conhecimento do sujeito. Por isso, o diálogo não se realiza comprometido apenas consigo mesmo, mas visando uma construção coletiva, pois é na relação com o outro que o ser humano se humaniza, como afirma Sofiste (2007, p. 98):

Educar é possibilitar o humano considerando o princípio antropológico da inclusão, da abertura para o mundo, podemos afirmar que a educação tem relação direta com a investigação. Diálogo e investigação: este é o caminho mais propício que indicamos para humanização do humano, isto é, para educação.

Envolver os alunos nas aulas é fundamental para promover uma aprendizagem mais significativa. Essa abordagem desperta o interesse pela temática que está sendo investigada, permitindo que os alunos se reconheçam como sujeitos ativos no processo educativo. Essa é a inclusão e humanização proveniente do ensino dialógico.

A prática do ensino de filosofia, sob uma perspectiva dialógica que favorece a interação tanto entre os alunos quanto entre estes e os professores, pode contribuir significativamente para o processo investigativo em sala de aula. Este processo de investigação, por sua vez, colabora para o desenvolvimento crítico e autônomo do indivíduo que participa desse diálogo.

2.4.1 Investigação dialógica: atitude crítica

A investigação dialógica não deve limitar-se à promoção do diálogo em si mesmo, e também não se contentar em apenas criar um ambiente favorável às interações sociais dentro da sala de aula. Tudo isso é importante, todavia, seus objetivos transcendem essas intenções. Diante disso, quais expectativas podem ser formuladas em relação ao ensino de filosofia sob uma perspectiva dialógica?

A intenção primordial consiste em contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que a educação dialógica é fundamentada em uma abordagem educacional voltada para o pensamento.

A atitude crítica representa uma das características mais relevantes da filosofia, a qual se origina da problematização, do questionamento da realidade e das indagações acerca do que ainda não era conhecido. Chauí (2006, p. 18) discorre a respeito:

A Filosofia começa dizendo não às crenças e aos preconceitos do senso comum e, portanto, começa dizendo que não sabemos o que imaginávamos saber; por isso, o patrono da Filosofia, o grego Sócrates, afirmava que a primeira e fundamental verdade filosófica é dizer: “sei que nada sei”. Para o discípulo de Sócrates, o filósofo grego Platão, a Filosofia começa com a admiração; já o discípulo de Platão, o filósofo Aristóteles, acreditava que a Filosofia começa com o espanto. Admiração e espanto significam: tomamos distância do nosso mundo costumeiro, através de nosso pensamento, olhando-o como se nunca o tivéssemos visto antes.

A capacidade e habilidade de se desenvolver, numa postura crítica e questionadora, são um dos aspectos que caracterizam o desenvolvimento subjetivo de todo discente. Gallo (2006, p. 23, grifos nossos) aponta duas características que são inerentes à filosofia e que devem estar presentes no ensino de filosofia:

Apresenta um caráter dialógico: ela não se caracteriza como um saber fechado em si mesmo, uma verdade dogmática, mas como um saber que se experimenta, que se confronta consigo mesmo e com os outros, que se abre ao diálogo com outros saberes, um saber aberto e em construção coletiva. **Possibilita uma postura de crítica radical:** a atitude filosófica é a da não-conformação, do questionamento constante, da busca das raízes das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando, em xeque, as posturas dogmáticas e as certezas apressadas.

Portanto, o ensino de filosofia caracteriza-se por um caráter dialógico, pois não se configura como um conhecimento fechado e imutável, tampouco como uma verdade dogmática. Ao contrário, trata-se de uma forma de saber que se vivencia e que se abre ao diálogo com diversas esferas do conhecimento, sendo, assim, um saber em constante evolução e construção coletiva.

Essa abordagem favorece uma postura de crítica radical, na qual a atitude filosófica se distingue pela não conformidade, pelo questionamento incessante e pela busca profunda das raízes das questões. Não se contenta com respostas preestabelecidas. A finalidade de um ensino dialógico consiste em pensar, questionar e problematizar o próprio mundo.

O caso em questão é o pensar crítico. Questioná-lo quanto ao seu valor é provocar este tipo de resposta: O pensar crítico melhora a capacidade de raciocínio, e a democracia requer cidadãos raciocinantes, portanto, o pensar crítico é um meio necessário se nossa meta for uma sociedade democrática [...] (Lipman, 2001, p. 354).

A educação, voltada para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, deve constituir a essência do ensino de filosofia. O pensamento crítico é uma forma de exercitar a liberdade do livre pensamento e o exercício da cidadania. Além disso, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral do aluno.

A interlocução de ideias, as refutações e os contra-argumentos, que caracterizam a prática dialógica, promovem uma maturação intelectual e cognitiva, instigam a busca por novos conhecimentos e permitem ao aluno desenvolver-se como um sujeito ativo e reflexivo:

Na investigação dialógica, o educando conceitua, interpreta, raciocina, investiga, relaciona com o outro etc., isto é, perde o *status* de aluno passivo que apenas escuta a aula, copia a matéria, decora e faz prova, e o educador, por sua vez, torna-se um parceiro de investigação, convivência e diálogo na criação de conhecimentos e valores (Sofiste, 2007, p. 88).

À luz do exposto, considerando que o objetivo do ensino da filosofia consiste em promover uma postura crítica, Lipman (1995) enfatiza que o instrumento essencial que a filosofia pode proporcionar para a educação é a capacitação para o questionamento. Questionar é imperativo para a aprendizagem, pois representa uma abertura a novos saberes.

É fundamental ressaltar, uma vez mais, que tal processo não se concretiza em um modelo educacional que se baseia exclusivamente na transmissão de conteúdos. A prática dialógica se configura como a proposta de superação de um indivíduo que apenas recebe informações para um indivíduo que atua em prol de sua própria formação:

O diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco, tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua. Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (Freire, 2022, p. 189).

Portanto, a prática dialógica constitui uma exigência essencial à existência, sendo um meio de conquista da liberdade. Dessa forma, quando o diálogo é estabelecido no ambiente educacional, a reflexão se torna um ato consequente, uma vez que o diálogo favorece e impulsiona, de maneira imprescindível, a efetivação do sujeito.

Por exemplo, consideramos a relação entre pensamento e diálogo. A pressuposição mais comum é a de que a reflexão gera o diálogo, quando, na realidade, é o diálogo que gera a reflexão. Quando as pessoas se envolvem num diálogo, são levadas a refletir, a se concentrar, a levar em conta as alternativas, a ouvir cuidadosamente, a prestar muita atenção às definições, aos significados, a reconhecer alternativas nas quais não havia pensado anteriormente e, em geral, a realizar um grande número de atividades mentais nas quais não teriam se envolvido se a conversação não tivesse ocorrido (Lipman, 2001, p. 44).

O ensino da filosofia, ao adotar uma abordagem dialógica, introduz na educação um espírito de racionalidade e senso crítico que nenhum outro componente curricular é capaz de oferecer. A filosofia, cuja principal característica é a atitude crítica, é fundamental para a formação de um indivíduo apto a questionar e para oferecer as condições necessárias ao desenvolvimento da criticidade. Entretanto, conforme assinala Favaretto (2008), esse processo

educacional de formação de um ser crítico não se caracteriza como uma atitude instantânea com resultados imediatos. Ao contrário, trata-se de uma ação gradual que impacta diretamente a realidade em que se insere.

Assim, para que essa experiência dialógica, crítica, problematizadora e questionadora se concretize na sala de aula, é imprescindível que as aulas se constituam em um autêntico canteiro de experiências pessoais, funcionando como uma verdadeira oficina de pensamento, de trocas de experiências, de abertura para novos saberes.

O pensamento crítico “é fruto de uma aprendizagem significativa, que supõe o domínio e a posse dos procedimentos reflexivos, e não apenas de conteúdos” (Favaretto, 2008, p. 49-50). Visto que a finalidade do ensino de filosofia deve ser a formação de um ser crítico, a prática, em sala de aula, deve primar por um ensino capaz de realizar tal ato.

Sujeito dialógico, crítico e questionador, é conseqüentemente, um ser capaz de pensar-se por si só. Ou seja, a finalidade do ensino de filosofia é formar sujeitos protagonistas que exercem seu pensamento com autonomia, e desenvolvem a arte de partejar ideias e novos conceitos.

2.4.2 Investigação dialógica: autonomia

Uma outra vantagem do ensino de filosofia, sob uma perspectiva dialógica, é que este pode promover a capacidade de pensar, por si mesmo, favorecendo, assim, o desenvolvimento da autonomia.

Existe uma dimensão dialógica da prática filosófica na escola, tal como a estamos expondo. Esta não é apenas mais uma dimensão, senão a mais importante. O pensamento crítico e criativo de que estamos falando se apresenta no espaço do entre. O espaço do diálogo, da diferença, do descenso. Há uma dimensão na qual se afirma que não se pode afirmar um certo tipo de autonomia do pensar para a prática do pensar (Nascimento, 2004a, p. 81).

A formação e o desenvolvimento da subjetividade, que constituem a principal razão para o ensino da filosofia, ocorrem não apenas por meio da formação de um sujeito crítico, mas também por meio do desenvolvimento de um ser autônomo.

A autonomia, entendida como a capacidade do indivíduo de pensar de forma independente, representa um objetivo fundamental da educação. À primeira vista, essa definição parece ser contraditória em relação à ideia de dialogicidade que vem sendo elaborada ao longo deste trabalho, uma vez que a prática dialógica não se realiza de maneira isolada ou

solitária, utilizando-se do monólogo, mas sim em conexão com outras pessoas. Contudo, a autonomia apresenta um aspecto paradoxal:

Se não existissem os outros, não haveria necessidade da autonomia. Por isso, ser autônomo significa depender do outro para ser independente. É uma dependência de princípio. O outro aparece como condição para a possibilidade de nossa independência. Somente diante de alguém, precisamos ser independentes, autônomo (Nascimento, 2004b, p. 67).

A autonomia, embora seja um conceito que se dirige ao indivíduo em sua busca por liberdade e pela capacidade de pensar de maneira independente, é, na verdade, uma habilidade que se desenvolve a partir da dependência dos outros. Em outras palavras, a presença do outro é essencial para a conquista da verdadeira autonomia.

Ademais, a autonomia se manifesta no exercício de pensar de forma crítica e independente, não se limitando à mera reprodução dos pensamentos alheios ou à preservação de ideias existentes sem a devida reflexão. A contribuição do pensamento do outro é fundamental para a formação de novas concepções.

Pensar é uma necessidade intrínseca à condição humana e, portanto, não se trata de uma habilidade que se encontra completamente desenvolvida; pelo contrário, é uma disposição que requer estímulo e pode ser aprimorada. Por isso, como salienta Lorieri (2002, p. 95), é imprescindível que haja uma educação para o pensar:

O pensar é necessário [...]. Daí a atenção que a reflexão filosófica dá a essa atividade da consciência humana. Fala-se, hoje, insistentemente, em uma “educação para o pensar”, que ofereça subsídios para que os alunos “pensem por si mesmos”; ou seja, tenham um “pensamento autônomo” e, além disso, tenham um pensamento que seja reflexivo, crítico, profundo, contextualizado e criativo.

É neste sentido que o ensino de filosofia, no modelo de uma prática dialógica, se torna indispensável para a formação da autonomia do educando, construindo seu próprio ser a partir do contraditório, da partilha de ideias e da recepção das ideias do outro. Gallo e Kohan (2000, p. 195) discorrem que o ensino de filosofia pode favorecer o desenvolvimento dessa autonomia: “pensamos que uma educação para a autonomia, no sentido da formação de indivíduos que possam escolher por si mesmos em que mundo querem viver, só pode ser tal se nela tiver lugar a filosofia”.

Sendo assim, o ensino de filosofia, que possibilita o exercício do pensamento, é indispensável para formar alunos autônomos, pois é tarefa precípua do ensino de filosofia oferecer meios para o pensar criativo:

A filosofia é fundamental para formar sujeitos críticos capazes de questionar a validade de uma argumentação, a legitimidade de um fato ou a aparente inquestionabilidade do que é dado. É sua tarefa, por excelência, promover um pensar agudo que possibilite desmistificar a ilusão de que certos saberes e práticas são

“naturais”, mostrando as condições que fazem com que se apresentem de tal maneira (Cerletti, 2009, p. 74-75).

A educação, no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento crítico, implica que o aluno desempenhará um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Isso significa que o aluno será um agente que, em conjunto com o professor, será capaz de executar atividades e avaliar suas próprias ações. Como acrescenta Sofiste (2007, p. 100): “o papel do aluno deixará de ser só o daquele indivíduo que escuta a aula, anota as informações e faz a prova. Ele será o sujeito do processo de aprendizagem. Ele planejará as ações para alcançar o conhecimento, executará e, ao final do processo, avaliará”.

E essa experiência não é um produto preestabelecido, de modo oposto, é algo que vai sendo construído por meio da experiência das decisões tomadas, é um constante vir a ser. É assim que compreende Freire (2022, p. 105, grifos nossos):

Ninguém é **autônomo** primeiro para depois decidir. A **autonomia** vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. Por que, por exemplo, não desafiar o filho, ainda criança, no sentido de participar da escolha da melhor hora para fazer seus deveres escolares? Por que o melhor tempo para esta tarefa é sempre o dos pais? Por que perder a oportunidade de ir sublinhando aos filhos o dever e o direito que eles têm, como gente, de ir forjando sua própria **autonomia**? Ninguém é **sujeito** da **autonomia** de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A **autonomia**, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da **autonomia** tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

Diante do exposto, constata-se que a autonomia, decorrente de uma prática dialógica no âmbito da sala de aula, pode propiciar resultados significativos para a formação do educando como sujeito ativo do processo de aquisição do conhecimento. Nesse contexto, é assegurado que o desenvolvimento da autonomia favorece a compreensão dos conceitos filosóficos, bem como a criatividade, que se revela fundamental no ensino da filosofia:

Os programas escolares atuais dão pouca importância à compreensão dos conceitos gerais, dos valores, das normas e dos critérios. [...] Se se quer que as crianças aprendam a pensar de forma crítica, criativa e autônoma, urge preencher essa lacuna. Nada me parece mais adequado que a filosofia para cumprir essa tarefa (Lipman *apud* Daniel, 2000, p. 10-11).

E, como objetivo maior da educação para o pensar, espera-se que o aluno autônomo seja, segundo Nascimento (2004a, p. 95), “aquele que não podemos projetar, é aquele que não está previsto em nossos projetos, provisões. O estudante autônomo é aquele que, nos encontros conosco, pode ser potencializado como outros, dignificados como tais”. O aluno autônomo é aquele que demonstra disposição para a adaptação às mudanças, sendo constantemente moldado por seu processo educacional. São aqueles que, em parceria com outros, participam

das decisões relacionadas às atividades dialógicas em sala de aula. Trata-se de indivíduos sobre os quais, devido à sua singularidade e dinâmica, não podemos fazer afirmações generalizáveis, uma vez que não estão restritos aos nossos conhecimentos preestabelecidos.

E o que se espera do professor autônomo? Nascimento (2004a, p. 95) apresenta algumas características da prática docente do professor autônomo:

O professor autônomo é aquele que abre, para si mesmo, o espaço do acontecimento da autonomia. É aquele que se reinventa, aquele que pensa por si mesmo, constrói espaços de encontro, estabelece novas relações com os saberes que a cultura disponibiliza através do currículo, estabelece, a cada vez, relações diferentes com os outros, que aparecem na figura dos estudantes. É aquele que mostra, aos estudantes, que é possível ser autônomo, já que ele não pode ensinar a autonomia. O professor autônomo é a imagem da possibilidade. É aquele que se insere na tarefa crítica de ser outro, de se modificar, de modificar, assim, o mundo em volta dele.

Portanto, o professor que, no exercício da docência, tem como objetivo promover a autonomia dos alunos, deve atuar como um agente das possibilidades, da criatividade, das inovações e do inesperado. O diálogo filosófico em sala de aula não pode ter um desfecho predefinido; é um processo contínuo de construção e desenvolvimento, é um constante vir a ser.

Essa relação dialógica entre educador e educando possibilita que ambos possam problematizar, questionar, duvidar e influenciar-se mutuamente por meio de suas curiosidades. Ademais, promove a condição de que se tornem criadores e recriadores do conhecimento, configurando-se como sujeitos ativos na construção desse saber:

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também, não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas” (Freire, 2022, p. 95).

Por meio do diálogo, ocorre um processo de humanização do indivíduo, promovendo seu reconhecimento como capaz. Assim, o desafio do ensino da filosofia consiste em possibilitar que os alunos desenvolvam essa habilidade de pensar como uma necessidade essencial, de maneira natural e criteriosa.

Dessa forma, é inegável a importância do ensino dialógico de filosofia para a formação da subjetividade do indivíduo. Em um contexto no qual predomina a concepção do ensino como um produto preestabelecido, a tarefa do professor de filosofia é se lançar ao desafio

de adotar uma metodologia que centralize os sujeitos do ensino, educador e educando, como coautores do conhecimento.

Depreende-se, por conseguinte, que uma educação comprometida, para o pensar crítico e criativo, permite aos estudantes conhecer os processos que envolvem os discursos, assim como evita “[...] que as aulas sejam preenchidas por discursos vazios, por simulacros de reflexão, ou então que se tornem lugares apenas para discussões e ‘críticas’ vagas, indeterminadas” (Favaretto, 2008, p. 49-50).

Dessa forma, um ensino que privilegia o pensamento crítico e a busca pela autonomia resulta, de maneira inexorável, em cidadania. Não se pode considerar a verdadeira cidadania sem a conquista da autonomia do pensamento crítico, cujo destaque na filosofia reside em seu elo com a tradição filosófica.

Ademais, o diálogo, enquanto fenômeno humano, não apenas favorece a autonomia e o pensamento crítico, mas também é a experiência que mais contribui para a educação na esfera da vida ética, do respeito e da aceitação do próximo. O diálogo nivela os sujeitos dialogantes e assim promove a inclusão, pois onde não há supremacia do saber, não existem hierarquias, tampouco indivíduos superiores; há apenas sujeitos em contínuo processo de formação.

3 INTERVENÇÃO EDUCACIONAL-FILOSÓFICA

A leitura filosófica dos diálogos platônicos, com os alunos do Ensino Fundamental, é indispensável para a iniciação aos escritos filosóficos, pois favorece a compreensão do que é, de fato, a filosofia e sua utilidade.

A importância da leitura filosófica não está apenas em apropriar-se dos conceitos, mas também em entender o modo como se pensa, como afirma Cossutta (2001, p. 216): “ler um texto filosófico, portanto, não é somente informar-se do conteúdo de uma doutrina, é muito mais reapropriar-se dos gestos, familiarizar-se com os sistemas de atos pelos quais ela se engendra. E, além disso, é simplesmente aprender a pensar”.

Já Ghedin (2008, p. 161) diz que: “o uso da leitura e da escrita no ensino de filosofia surge como uma possibilidade de desenvolvimento do filosofar”.

A presente proposta educacional de leitura de textos filosóficos foi desenvolvida na Escola Municipal Pedro Lima. A escola faz parte da rede pública de ensino do município de Santa Inês, MA. Fica situada no bairro Parque Santa Cruz, considerado um bairro periférico, muitos desses alunos vivem em situação de vulnerabilidade social.

O público-alvo tratou-se dos discentes do 7º ano vespertino. A turma soma o total de 34 alunos, alguns ainda com muita dificuldade de leitura. Além dessas questões sociais, há os problemas de ordem estrutural da escola, como, por exemplo, salas não climatizadas, superlotadas e desprovidas de qualquer conforto para uma relação de aprendizagem.

Diante do que foi exposto, as HQs surgem como a intervenção educacional-filosófica para inserção desses alunos no mundo da leitura filosófica, uma vez que as HQs, ao se utilizarem de imagens e figuras, ajudam a desenvolver a leitura, a torná-la mais atraente, assim como viabilizam o desenvolvimento da criatividade.

As HQs são narrativas que se utilizam da linguagem verbal e imagética para retratar uma história. Essas histórias contêm personagens e um enredo com começo, meio e fim.

A melhor definição para as histórias em quadrinhos está em sua própria denominação: é uma história contada em quadros (vinhetas), ou seja, por meio de imagens, com ou sem texto, embora na concepção geral o texto seja parte integrante do conjunto. Em outras palavras, é um sistema narrativo composto de dois meios de expressão distintos, o desenho e o texto (Iannone; Iannone, 1995, p. 21).

Por sua vez, Carvalho (2006, p. 38-39) destaca que a HQ corrobora para o bom desempenho dos alunos:

Alunos que leem gibis têm melhor desempenho escolar do que aqueles que usam apenas o livro didático – entre os estudantes da rede pública, a HQ aumenta significativamente o desempenho do aluno: entre os que acompanham quadrinhos, o

percentual das notas nas provas aplicadas foi de 17,1%, contra 9,9% dos que não leem. Mais ainda, esta pesquisa mostra que professores que leem revistas em quadrinhos obtêm melhor rendimento dos alunos, pois conhecem o universo dos estudantes e se aproximam deles usando exemplos deste universo como paradigma para as aulas. Ainda mostra que, entre os alunos da 4ª série, cujos professores que leem HQs, a proficiência em leitura é a mais alta do que entre aqueles cujos professores não têm o hábito de ler gibis. Na rede pública, 36% dos alunos de leitores de gibis têm proficiência média alta e alta, contra 31,5% dos que não leem.

Desta maneira, utilizando-se dos benefícios das HQs e das narrativas dos diálogos platônicos, a intervenção educacional-filosófica utilizou essa ferramenta para iniciação filosófica, enfatizando os aspectos criativos, investigativo e dialogal.

Ao reconhecer que o ensino da filosofia se origina da própria tradição filosófica, a primeira HQ (Apêndice C) consistiu em uma adaptação resumida do diálogo *Mênnon*, elaborada em uma linguagem mais acessível, com o intuito de atingir o público destinado a esta intervenção. Por outro lado, a segunda HQ (Apêndice D) resultou de uma criação desenvolvida em sala de aula, na qual as respostas e ideias dos alunos foram fundamentais para sua elaboração.

Objetivo geral:

- ✓ Promover, aos alunos, aula dialogada com leituras coletivas de HQs dos diálogos de Platão, como iniciação às questões filosóficas.

Objetivos específicos:

- ✓ Proporcionar, aos alunos, o hábito da leitura e, conseqüentemente, desenvolver a habilidade da interpretação de texto;
- ✓ Iniciar a leitura filosófica a partir dos diálogos socráticos em formato de HQ, uma maneira propícia para a faixa etária dos alunos do fundamental maior;
- ✓ Fomentar o diálogo investigativo, entre os próprios alunos e com o professor, a fim de viabilizar um ambiente de questionamentos;
- ✓ Criar e/ou (re)criar uma HQ utilizando os processos investigativos socráticos.

3.1 Sequência didática

Todo o processo de implementação da intervenção educacional-filosófica foi realizado de acordo com a sequência didática apresentada a seguir:

Primeiro momento — leitura:

- Os alunos se dispõem, em círculos, para manter contato visual entre si durante a leitura e a discussão. Inicialmente, foram criados grupos compostos por três alunos, a fim de

facilitar a administração da turma. Em seguida, os grupos foram desfeitos e formou-se um único grupo em formato de U;

- O professor disponibilizou as HQs aos alunos;
- O professor apresentou, aos alunos, o autor e o tempo em que foi escrito o diálogo;
- Cada um teve a oportunidade de ler individualmente com o intuito de despertar o gosto e prazer pelo mundo da leitura;
- Em seguida, houve leitura participativa incluindo todos os alunos.

Segundo momento — exposição da compreensão do texto:

- O professor colocou a questão essencial ou a temática presente no texto para levar os participantes a uma maior compreensão do texto. Destacou-se a importância da pergunta, muito utilizada nos diálogos socráticos, para o processo investigativo, objetivando, com isso, a conscientização da não aceitação das situações cotidianas;
- O professor facilitou a discussão, orientando os alunos a uma reflexão mais profunda e esclarecida das ideias do texto, fazendo uso de analogias, para uma maior compreensão, a partir de algo conhecido por eles;
- Os estudantes citaram evidências a partir do texto, fizeram perguntas, falaram, escutaram, fizeram conexões e adicionaram *insights* ou novos conhecimentos para discutir seus pontos de vista no que diz respeito à questão da abertura;
- Uma vez que o texto tenha sido explorado exhaustivamente, o professor pôde fazer uma pergunta de fechamento, derivada do texto, mas que procurou levar os alunos a contextualizarem o tema no plano de sua origem específica.

Terceiro momento — criação:

- Momento de criação e/ou (re)criação: os alunos criaram suas próprias histórias respeitando o tema definido, os personagens, o uso dos questionamentos, ou seja, das perguntas como centralidade do diálogo entre os dialogantes do enredo;
- Momento da oralidade: foi o momento da apresentação das histórias desenvolvidas pelos próprios alunos.

3.2 Avaliação da intervenção educacional-filosófica

A primeira etapa da intervenção educacional-filosófica se caracterizou pela avaliação diagnóstica. Nesta avaliação, dos 34 alunos, apenas 25 alunos participaram. O

objetivo desta etapa foi avaliar o nível de compreensão dos alunos em relação ao ensino. Desta forma, foram examinados os seguintes conceitos:

- O que é ensinar e aprender.
- O que eles esperam das aulas de filosofia;
- Qual é a compreensão do ensino a partir do diálogo;
- Qual a importância dos colegas na construção da aprendizagem.

A partir das respostas extraídas do Questionário 1 (Apêndice A), conseguimos diagnosticar alguns conceitos que movem a prática ensino-aprendizagem.

Inicialmente, para a maioria dos estudantes, como pode se verificar no Gráfico 1, o processo de ensino e aprendizagem é compreendido como uma prática de transmissão e recepção de conteúdos. Essa abordagem, embora passível de superação, impõe diversas dificuldades. Uma das principais dificuldades reside na ruptura com essa concepção, que já se encontra enraizada e consolidada como uma tradição, na qual o professor é percebido como o detentor do conhecimento pleno sobre o assunto. É necessário, portanto, implementar uma nova proposta na qual os alunos sejam reconhecidos como sujeitos ativos nesse processo. Tal transformação requer paciência e determinação.

Uma segunda questão levantada consistiu em indagar sobre as expectativas em relação às aulas de filosofia. Para minha surpresa, a maioria dos alunos parece esperar que esses encontros sejam espaços para diálogos, interações lúdicas e escuta ativa dos colegas. Tal abordagem certamente contribuiria para superar a barreira inicial.

Outra questão relevante foi entender o que eles conheciam sobre o ensino dialógico ou baseado no diálogo. A maioria, conforme ilustrado no Gráfico 1, desconhecia a conexão entre o ensino e o diálogo, uma vez que, para eles, o processo de ensino e aprendizagem está ligado ao ato de ouvir as explicações do professor. Contudo, por conhecerem o conceito de diálogo, alguns defendem que pode ser benéfico para o aprendizado, bem como para a construção de conhecimentos em conjunto com os colegas.

Na presente avaliação diagnóstica, constatou-se uma alta probabilidade de que a intervenção planejada seja bem recebida pelos alunos, o que representaria um significativo avanço para a implementação do projeto.

A segunda etapa da intervenção educacional-filosófica foi a aplicação do projeto de leitura em HQs. A intenção primeira foi incentivar a prática de leitura. Sem leitura, não há aprendizagem filosófica. Os alunos que compõem o 7º ano apresentam muitas dificuldades de leitura e o caminho viável foi apresentar uma leitura que fomentaria a imaginação dos alunos.

Foi realizada de acordo com a sequência pedagógica previamente descrita. Em primeiro lugar, realizou-se a leitura de uma HQ que aborda o mito da caverna, a qual é um texto breve com a finalidade de evitar que se torne entediante e leve os leitores a desistirem. Neste primeiro contato com HQs, achei melhor dividir a turma em grupos de três alunos, uma maneira de administrar a inquietude da turma. Houve uma certa dificuldade, mas foi muito proveitoso. No segundo momento, apresentei o texto do diálogo *Mênon*, que foi lido durante a aula.

Após esse momento, as questões essenciais e as temáticas foram devidamente destacadas com o intuito de proporcionar, aos participantes, uma compreensão mais aprofundada do texto. A finalidade principal desta etapa foi alcançada, uma vez que os alunos formularam diversas perguntas, e alguns questionaram a razão pela qual Sócrates se dedicava tanto a interrogações.

Ao término do projeto, elaborei um questionário avaliativo (Questionário 2/Gráfico 2) com a finalidade de verificar o nível de compreensão dos alunos em relação à intervenção realizada. Num universo de 34 alunos, 25 se mantiveram até o fim.

A análise das respostas obtidas indicou que alguns conceitos fundamentais foram alterados, o que pode ser considerado um indicativo de um resultado positivo. O ensino de filosofia fundamenta-se em conceitos. A transição do conceito de ensino como mera transmissão de conhecimento para o ensino entendido como um diálogo configura-se como um avanço significativo no contexto do ensino filosófico.

Conforme demonstrado no Gráfico 2, constatou-se que os alunos compreenderam o conceito de ensino dialógico, reconhecendo que este se caracteriza por sua natureza lúdica, dinâmica e democrática. Mesmo alunos mais tímidos conseguiram externar suas opiniões e participar da leitura. A norma fundamental estabelecida foi a de respeitar a opinião dos colegas e abster-se de risadas.

No que diz respeito à utilização das HQs, observou-se uma alta aceitabilidade por parte dos participantes, os quais manifestaram, em sua maioria, uma avaliação positiva desse recurso. Consideram-no produtivo, uma vez que contribui para o processo de aprendizagem e os motiva a desenvolverem o hábito da leitura, conforme evidenciado no Gráfico 2.

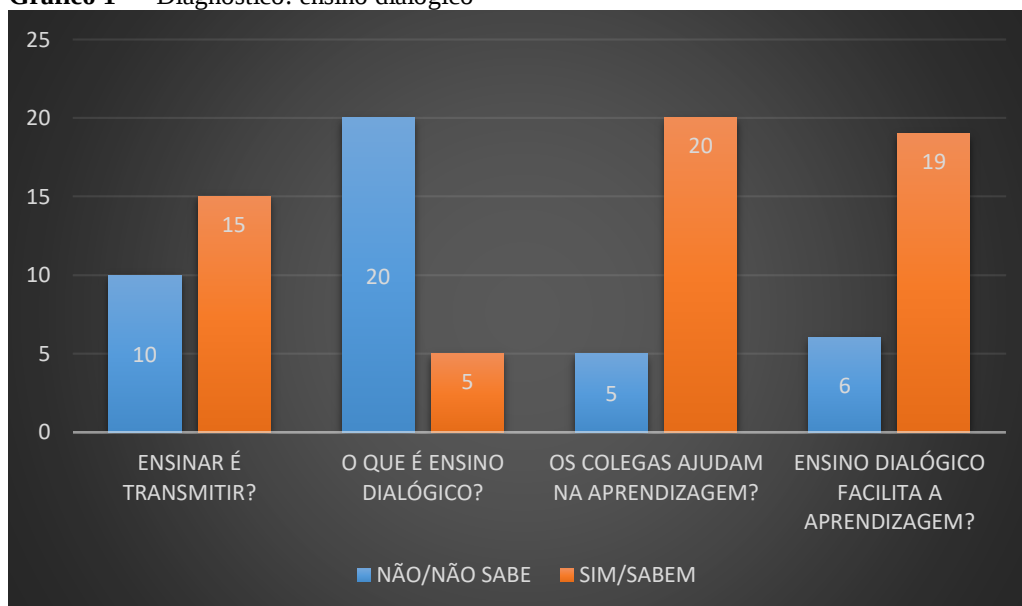
Ao término do processo, foi realizada a terceira etapa da sequência didática em sala de aula, com a participação de todos os alunos. Foi elaborada uma pequena HQ (Apêndice D) em que todos são coautores. O objetivo dessa atividade foi estimular o caráter filosófico da criatividade. Filosofia é criação.

Dados:

- 34 alunos compõem a turma;

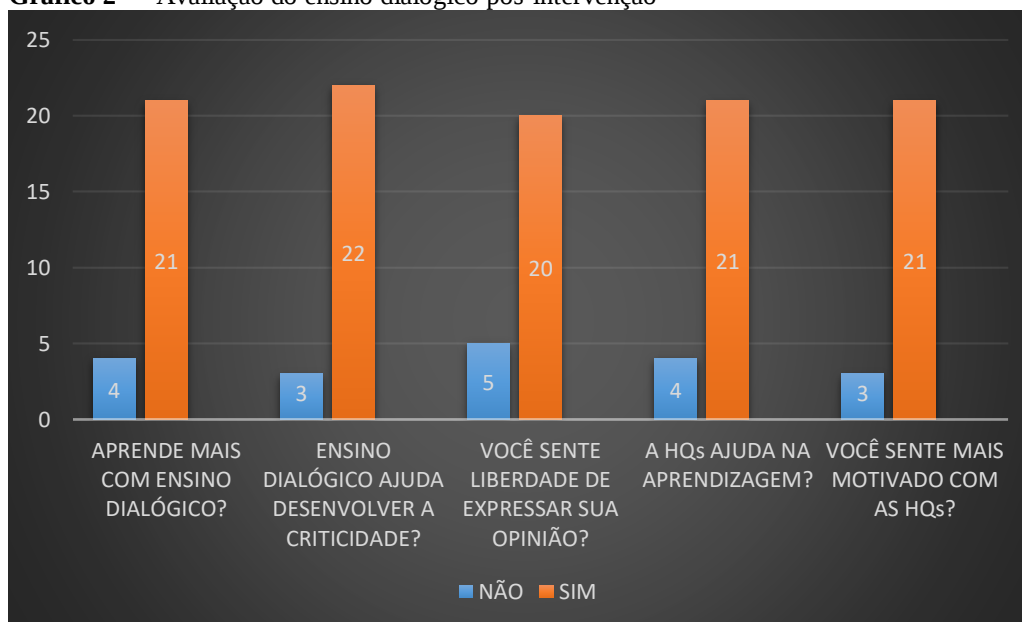
- 25 alunos participaram do início ao fim.

Gráfico 1 — Diagnóstico: ensino dialógico



Fonte: O próprio autor, 2025.

Gráfico 2 — Avaliação do ensino dialógico pós-intervenção



Fonte: O próprio autor, 2025.

Figura 1 — Imagens das oficinas





Fonte: O próprio autor, 2025.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou investigar a importância do ensino de filosofia sob uma perspectiva dialógica. Ademais, propôs-se aplicar uma metodologia investigativa dialógica para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental Maior da Escola Pedro Lima, localizada na cidade de Santa Inês, MA. A prática dialógica, considerada fundamental para a iniciação filosófica desses alunos, baseou-se na metodologia dialógica socrática, principalmente na metodologia do *elenchos* e da aporia.

A seção teórica deste trabalho sustentou que o ensino de Filosofia deve ser prioritariamente fundamentado no exercício do fazer filosófico. A prática do filosofar deve estar presente em todas as aulas de Filosofia. Os conteúdos filosóficos — incluindo as temáticas filosóficas, a história da filosofia, as ideias e correntes filosóficas, bem como os filósofos que compõem o cânone da filosofia — devem ser objeto de estudo e discussão em sala de aula, uma vez que a Filosofia possui seus próprios fundamentos.

Contudo, verificou-se que a apropriação de todo esse arcabouço teórico deve ser administrada de maneira criteriosa pelo docente, de modo que a sala de aula não se configure como um mero repositório de teorias e informações, mas sim como um espaço propício à problematização, ao questionamento e à criação de novos conceitos.

A fundamentação teórica apresentou as razões pelas quais o ensino da filosofia deve ser, em sua essência, uma prática filosófica. A principal justificativa para tal afirmação reside na figura de Sócrates. Através do desenvolvimento de seus diálogos, conforme relatado por Platão, uma vez que Sócrates não deixou registros escritos, identificaram-se as diretrizes que devem orientar o professor de filosofia em sua prática docente. A prática filosófica socrática consistia no diálogo. Este, por sua vez, caracteriza-se como uma forma de conversação que não possui hierarquia no saber, representando uma verticalização no processo de construção do conhecimento. Sócrates nos ensinou que o conhecimento é edificado por meio do diálogo.

Nos diálogos, observamos que a metodologia do *elenchos* e a aporia indicam, ao educador, que a indagação foi, é e continuará a ser o núcleo central do ensino da filosofia. Contudo, não se trata apenas de formular perguntas por si mesmas; refiro-me àquelas indagações que conduzem o interlocutor a refletir e a desconstruir suas crenças previamente estabelecidas. Trata-se, portanto, de uma pergunta que promove a autonomia do pensador.

Além disso, compreendeu-se que, nos diálogos, é imprescindível que as temáticas abordadas se baseiem nas próprias vivências dos participantes, uma vez que as experiências individuais não se configuram como elementos alheios, mas, ao contrário, constituem partes

essenciais do processo dialógico. O professor, assim como fazia Sócrates, deve apropriar-se do cotidiano e das experiências dos envolvidos nas aulas de filosofia.

A parte prática deste trabalho visou estabelecer uma relação entre as questões pedagógicas abordadas no corpo da pesquisa, possibilitando a implementação da intervenção educacional-filosófica, especificamente por meio de aulas dialogais fundamentadas em leituras.

O primeiro estágio consistiu em duas aulas diagnósticas, cujo objetivo era identificar os indicadores que orientariam as aulas subsequentes. Na primeira aula, dedicada à extração de um diagnóstico, foi aplicado um questionário (Apêndice A). Embora simples, o questionário revelou-se valioso, uma vez que alguns alunos concebem a aula apenas como a oportunidade de ouvir as explicações do professor e realizar atividades. Na segunda aula diagnóstica, foi apresentada uma adaptação do mito da caverna em forma de quadrinhos, intitulada *As Sombras da Vida*, versão de Mauricio de Sousa. A finalidade deste momento foi avaliar o nível de leitura dos alunos, sendo possível constatar que muitos deles enfrentam dificuldades nesta habilidade.

O segundo momento da parte prática consistiu em rodas de leitura, nas quais os alunos foram organizados em formato de U, com a finalidade de desenvolver a prática de investigação dialógica. Este momento foi realizado seguindo a sequência didática da intervenção. Iniciamos com o diálogo *Mênon* em quadrinhos, no qual apresentei os personagens, assim como o tema do diálogo. Muitos se mostraram encantados com a figura de Sócrates. Após essa fase de apresentação, oferecemos a cada um a oportunidade de ler as tirinhas, durante a qual surgiram diversas indagações e participações efetivas dos alunos.

Observou-se que, nesta etapa da intervenção educacional-filosófica, a linguagem adequada e a característica imagética das HQs redirecionaram os alunos para o contato com a leitura e despertaram seu interesse pela filosofia. É importante ressaltar que, embora alguns alunos não tenham se envolvido, a maioria demonstrou entusiasmo com a proposta de ensino.

O terceiro momento da parte prática foi o momento da criação. Trabalhamos a temática ética e moral, com o tema: verdade e mentira. Esse tema foi problematizado da seguinte forma: a mentira pode ser justificada? Em outros termos: você mentiria para salvar a vida de alguém? A partir das respostas e das ideias dos alunos, foi criada uma história e transcrita em HQs. A finalidade foi mostrar que o ensino de filosofia é também criação.

Ao término da intervenção educacional-filosófica, foi disponibilizado um novo questionário aos alunos (Apêndice B), com o objetivo de avaliar a opinião dos discentes acerca da perspectiva de ensino fundamentada no diálogo e verificar se, de fato, compreenderam a metodologia empregada pelo professor.

É fundamental ressaltar que a prática de ensino fundamentada no diálogo apresenta significativos desafios que necessitam de superação. Entre os principais obstáculos, encontram-se a superlotação das salas de aula, a falta de climatização — considerando que exerço minha atividade no turno vespertino, o que agrava ainda mais a situação —, a presença de alunos não alfabetizados, outros com baixo nível de leitura, bem como o desinteresse pela filosofia, uma vez que muitos alunos internalizaram a noção de que esse componente curricular não resulta em reprovação. Esses e outros entraves dificultam a implementação de práticas dialógicas nas aulas de filosofia; todavia, sempre há aqueles que se dedicam e mantêm viva a esperança por mudanças significativas.

Após a conclusão da pesquisa, mantenho, como professor de Filosofia, uma firme convicção de que minhas aulas devem ser um espaço propício para a prática do fazer filosófico. Afinal, filosofar consiste em exercitar o pensamento de maneira autônoma, e é por meio dessa vivência que se alcança a libertação das amarras da ignorância. Filosofar é, portanto, um ato de pensar, que se configura como resistência e promoção da autonomia.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Trad.: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. **Ensinar filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- BORGES, Anderson. Definição em Sócrates e a crítica de Geach. **Revista Dissertatio de Filosofia**, [S. l.], v. 48, p. 3–25, 2018. DOI: 10.15210/dissertatio.v48i0.14593. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/dissertatio/article/view/14593>. Acesso em: 10 fev. 2024.
- BOTTER, Barbara. **Fazer filosofia**: aprendendo a pensar com os primeiros filósofos. São Paulo: Paulus 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso: 25 fev. 2025.
- BROCANELLI, Cláudio Roberto. **Matthew Lipman educação para o pensar filosófico na infância**. Petrópolis: Editora Vozes 2010.
- BUBER, Martin. **Do Diálogo e do Dialógico**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.
- CARRILHO, Manuel Maria. **Razão e Transmissão da Filosofia**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1987.
- CARVALHO, Djota. **A educação está no gibi**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.
- CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução: Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CERLETTI, Alejandro. Ensinar Filosofia: da pergunta filosófica à proposta Metodológica. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Filosofia**: caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- CERLETTI, Alejandro. Ensino de Filosofia e Filosofia do Ensino Filosófico. In: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (orgs.). **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CERLETTI, Alejandro. Filosofia/ Educação: os desafios políticos de uma relação complicada. In: KOHAN, Walter Omar. **Ensino de filosofia**: perspectivas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

CORBISIER, Roland. **Introdução à filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

COSSUTTA, Frédéric. **Elementos para a leitura dos textos filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

COSSUTTA, Frédéric. Elementos para a Leitura dos textos filosóficos. *In*: A CENA Filosófica. Trad. de Ângela de Noronha Begmani, Milton Arruda, Clemence Jouet-Pastré e Neide Sette. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DAMO, Homero. O paradoxo socrático: a ideia de saber que nada se sabe. **Griot: Revista de Filosofia**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 186–195, 2015. DOI: 10.31977/grirfi.v12i2.661. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/index.php/griot/article/view/661>. Acesso em: 10 fev. 2024.

DANIEL, Marie-France. **A filosofia e as crianças**. Trad.: Luciano Vieira Machado. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2011. v. 2.

DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1925-1995**. Tradução: Peter PálPelbart. 3. ed. São Pulo: Editora 34, 2013. 240 p. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2. ed. Trad.: Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3. ed. Trad.: Bento Prado Jr. e Alberto. Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2013.

DEWEY, John. **Como pensamos**. São Paulo. Companhia Editota Nacional. 1979.

FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Um olhar sobre o ensino de filosofia**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. Investigação e metodologia da investigação do tema gerador. *In*: TORRES, Carlos Alberto (org.). **Diálogo e práxis educativa: uma leitura crítica de Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 95-107.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Roberto de Barros. Filosofia na formação universitária. *In*: KOHAN, Walter. **Ensino de filosofia: perspectivas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GABRIEL, Fábio Antonio; PEREIRA, Ana Lúcia; ALVES, Maurício Silva. A aula de Filosofia como criação conceitual e laboratório conceitual. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 30, n. 63, p. 1–16, 2020. DOI: 10.18675/1981-8106.v30.n.63.s13474. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/13474>. Acesso em: 7 jun. 2024.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 2007

GALLO, Sílvio. A Filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **Éthica**, Rio de Janeiro, v. 13. n. 1, p. 17-35, 2006. Disponível em: <https://lasalvia.prof.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2016/09/gallo-filosofia-e-seu-ensino-conceito-e-transversalidade.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2024.

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

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Filosofia para crianças**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?**. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2009. 178 p. SciELO Books. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/hd5d8>. Acesso em: 7 mar. 2024.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015, p. 81-101.

GHEDIN, Evandro. **Ensino de filosofia no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOLDSCHMIDT, Victor. **Os diálogos de Platão: estrutura e método dialético**. Trad.: Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GOTO, Roberto; GALLO, Sílvio. **Da filosofia como disciplina: desafios e perspectivas**. São Paulo: Loyola, 2011.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à filosofia**. Tradução de Marco Antônio Casanova. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 4.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

IANNONE, Leila Rentroia; IANNONE, Roberto Antonio. **O mundo das histórias em quadrinhos**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 1994.

JAEGGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. Trad.: Artur M. Parreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

JEANNIERE, Abel. **Platão**. Trad.: Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

KOHAN, Walter Omar; WAKSMAN, Vera (orgs.). **Filosofia para crianças na prática escolar**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 85-112. (Série Filosofia na Escola, 2).

LAËRTIOS, Diôgenes. **Vidas e doutrinas dos filósofos ilustres**. Trad.: Mario da Gama Kury. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008. (Coleção Biblioteca Clássica UNB).

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad.: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; RIOLFI, Claudia Rosa; GARCIA, Maria de Fátima (orgs.). **Escola viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p.113-151.

LEITE, Priscilla Gontijo. Aspectos da religiosidade em Platão: ‘eusébeia’, ‘asébia’, ‘hósios’ e ‘anósios’. **Rónai – Revista de Estudos Clássicos e Tradutórios**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–15, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ronai/article/view/23054>. Acesso em: 7 mar. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: velhos e novos temas. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LORIERI, Marcos Antonio. **Filosofia**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

LORIERI, Marcos Antônio; RIOS, Terezinha Azerêdo. **Filosofia na escola**: o prazer da reflexão. São Paulo: Editora moderna. 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MANSO, Artur; MARTINS, Custódia. Ensino da filosofia e promoção da autonomia, In: ENCONTRO DO GT-PA, 5., 2011, [S. l.]. **Anais eletrônicos** [...]. [S. l.]: Universidade do Minho/Centro de Investigação em Educação, 2011. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/13757/1/Ensino.da.Filosofia.e.Promo%c3%a7%c3%a3o.da.Autonomia.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2025.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2004.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MORENTE, Manuel García. **Fundamentos da filosofia I**: lições preliminares. Trad.: Guillermo de la Cruz Coronado. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1980.

MURCHO, Desidério. **A natureza da filosofia e o seu ensino**. Lisboa: Plátano, 2002. *E-book*. (Coleção Aula Prática).

NAGEM, Ronaldo Luiz; OLIVEIRA, Dulcinéia Carvalhaes de; TEIXEIRA, Jully Anne Dias Yamauchi. Uma proposta de metodologia de ensino com analogias. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 197-213, 2001. Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414109>. Acesso em: 7 mar. 2024.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Filosofia e autonomia: possibilidades? In: GALLO, Sílvia; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (orgs.). **Ensino de filosofia teoria e prática**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2004b.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Esboço de crítica à escola disciplinar**. São Paulo: Edições Loyola, 2004a.

OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2002.

PAGOTTO-EUZEBIO, Marcos Sidnei; ALMEIDA, Rogério de. **Introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Editora USP 2022.

PARREIRA, Gizele Geralda. **Martin Buber e o sentido da educação**. Goiânia: Editora IFG, 2016.

PAVIANI, Jayme. **Filosofia e método em Platão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

PLATÃO. **A defesa de Sócrates**. Trad.: Jaime Bruna (com adaptações). [S. l.]: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

PLATÃO. **A república**: ou: sobre a justiça. Gênero político. Trad.: Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 2000.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Trad.: Maria Lacerda de Moura. 19. ed. São Paulo: Ediouro, 2002.

PLATÃO. **Cármides**. Trad., revisão e cópia: Humberto Zanardo Petrelli. Limeira: [S. n.], 2012. Edição Bilingue.

PLATÃO. **Hípias Maior**. Trad.: Carlos Alberto Nunes. [S. l.]: Editora da Universidade Federal do Pará, 1980.

PLATÃO. **Laques – Eutífron**. Texto grego: John Burnet. Trad.: Carlos Alberto Nunes. 3. ed. [S. l.]: ed.ufpa, 2015. Edição bilíngue. (Coleção Diálogos de Platão).

PLATÃO. **Mênnon**. Texto estabelecido e anotado por John Burnet. Trad.: Maura Iglésias. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Loyola, 2001.

PLATÃO. **O Sofista**. Trad.: Carlos Alberto Nunes. [S. l.]: UFB, 1980.

PLATÃO. **Protágoras**. Tradução de Eleazar Magalhães Teixeira. Fortaleza: Edições UFC, 1986.

PLATÃO. **Teeteto-Crátilo**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Gráfica e Editora Universitária UFPA, 1988.

POPPER, Karl. **A lógica das ciências sociais**. Trad.: Estevão de R. Martins *et al.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

PORTA, Mário Ariel Gonzalez. **A filosofia a partir de seus problemas**: didática e metodologia do estudo filosófico. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

REALE, Giovanni. **Para uma nova interpretação de Platão**: releitura da metafísica dos grandes diálogos à luz das “Doutrinas não-escritas”. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

RODRIGO, Lidia. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas: Autores Associados, 2009.

ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2002.

SANTOS, José Gabriel Trindade. **Platão**: a construção do conhecimento. São Paulo: Paulus, 2011.

SANTOS, José Trindade. **Para ler Platão**: o problema do saber nos diálogos sobre a teoria das formas. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

SARDI, Sérgio A. Dialética e analogia na paidéia platônica. **Veritas**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 923–929, 1997. DOI: 10.15448/1984-6746.1997.4.35751. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/veritas/article/view/35751/18790>. Acesso: 15 abr. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SCOLNICOV, Samuel. **Platão e o problema educacional**. São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia na formação do jovem e a resignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, Walter (org.). **Ensino de filosofia**: perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O ensino da filosofia: historicidade do conhecimento e constitutividade da aprendizagem. In: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (orgs). **Filosofia do ensino da filosofia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Um sentido para o ensino de filosofia no nível médio. *In*: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOFISTE, Juarez Gomes. **Sócrates e o ensino de filosofia investigação dialógica uma pedagogia para a docência de filosofia**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Luciana da Silva; HORN, Geraldo Balduino. **Didática do ensino de filosofia**: pressupostos teóricos- metodológicos. Curitiba: CRV, 2017.

TOMAZETTI, Elisete M.; BENETTI, Cláudia Cisiane. Formação do professor de filosofia: entre o ensino e a aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 12, n. 37, p. 1027–1043, set./dez. 2012. DOI: 10.7213/dialogo.educ.7215. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4888/4846>. Acesso: 15 abr. 2024.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar em Revista**, [S. l.], n. 27, p. 93–110, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NF53QF3xZhTHWjVVznd57zG/abstract/?lang=pt>. Acesso: 15 abr. 2024.

TUPINAMBÁ, Felipe. **O saber e suas origens**: epistemologia de Platão em Mênon. Teresina: EDUFPI: 2007.

VASCONCELOS, Bernardo C. D. A. A temperança em diálogo no “Cármides”. **ConTextura**, [S. l.], Belo Horizonte, n. 10, p. 17-31, ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistacontextura/article/view/3825/pdf>. Acesso em: 9 dez. 2024.

XENOFONTE. **Memoráveis**. Trad.: Ana Elias Pinheiro. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2009.

APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO 1: Percepção do Ensino Dialógico (diagnóstico)**Questionário 1: Percepção do Ensino Dialógico (diagnóstico)**

- 1- **Baseado na sua vivência como estudante, o que você espera das aulas de filosofia?**
A) Conversar, debater, ouvir os alunos.
B) Professor ensinar o conteúdo e passar atividade.
C) Outras_____
- 2- **O que você entende por ensino dialógico?**

- 3- **Você já participou de uma aula que utilizou o ensino dialógico? Se sim, como foi a experiência?**

- 4- **Você acredita que os colegas, por meio do diálogo, podem ajudar para seu aprendizado nas aulas de filosofia?**
☐ Sim;
☐ Não.

- 5- **Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de aprender? Por quê?**
☐ Sim;
☐ Não.

- 6- **Você acredita que as aulas dialógicas promovem um aprendizado mais eficaz do que aquelas em que o professor apenas expõe o conteúdo?**
☐ Sim;
☐ Não.

APÊNDICE B — QUESTIONÁRIO 2: Avaliação do Ensino Dialógico Realizada depois da Intervenção Educacional-Filosófica

Questionário 2: Avaliação do Ensino Dialógico Realizada depois da Intervenção Educacional-Filosófica

- 1- Você se sente mais motivado para aprender quando o professor utiliza o ensino dialógico?**
☐ Sim;
☐ Não.

- 2- Você acha que o ensino dialógico ajuda a desenvolver suas habilidades críticas e reflexivas?**
☐ Sim;
☐ Não.
- 3- Você se sente mais confortável em expressar suas opiniões e ideias quando o professor utiliza o ensino dialógico?**
☐ Sim;
☐ Não.

- 4- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de resolver problemas e conflitos?**
☐ Sim;
☐ Não.
- 5- Você acredita que o diálogo com os colegas contribui para o seu aprendizado nas aulas de filosofia?**
☐ Sim;
☐ Não.
- 6- O que você acha das histórias de quadrinhos como ferramenta de ensino?**_____

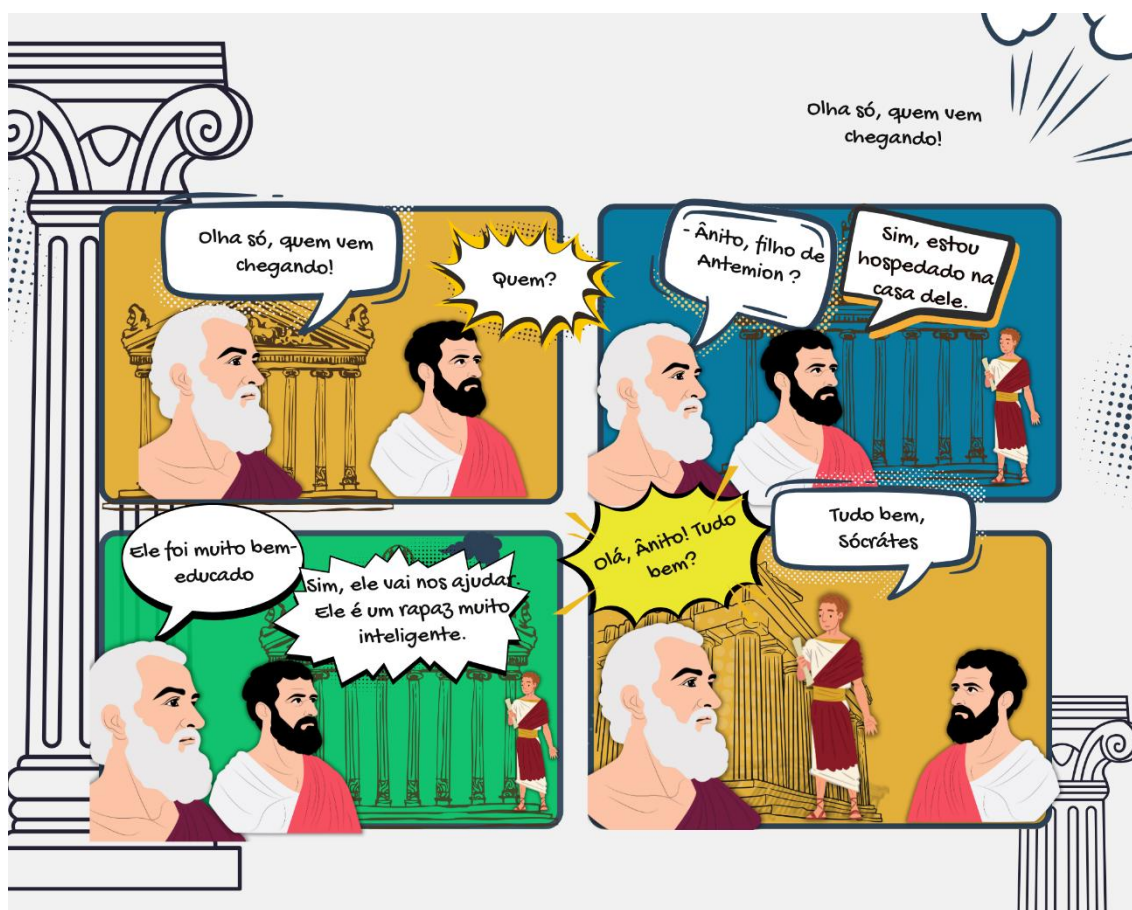
- 7- Você se sente mais motivado para aprender quando as histórias de quadrinhos são utilizadas no ensino?**
☐ Sim;
☐ Não.

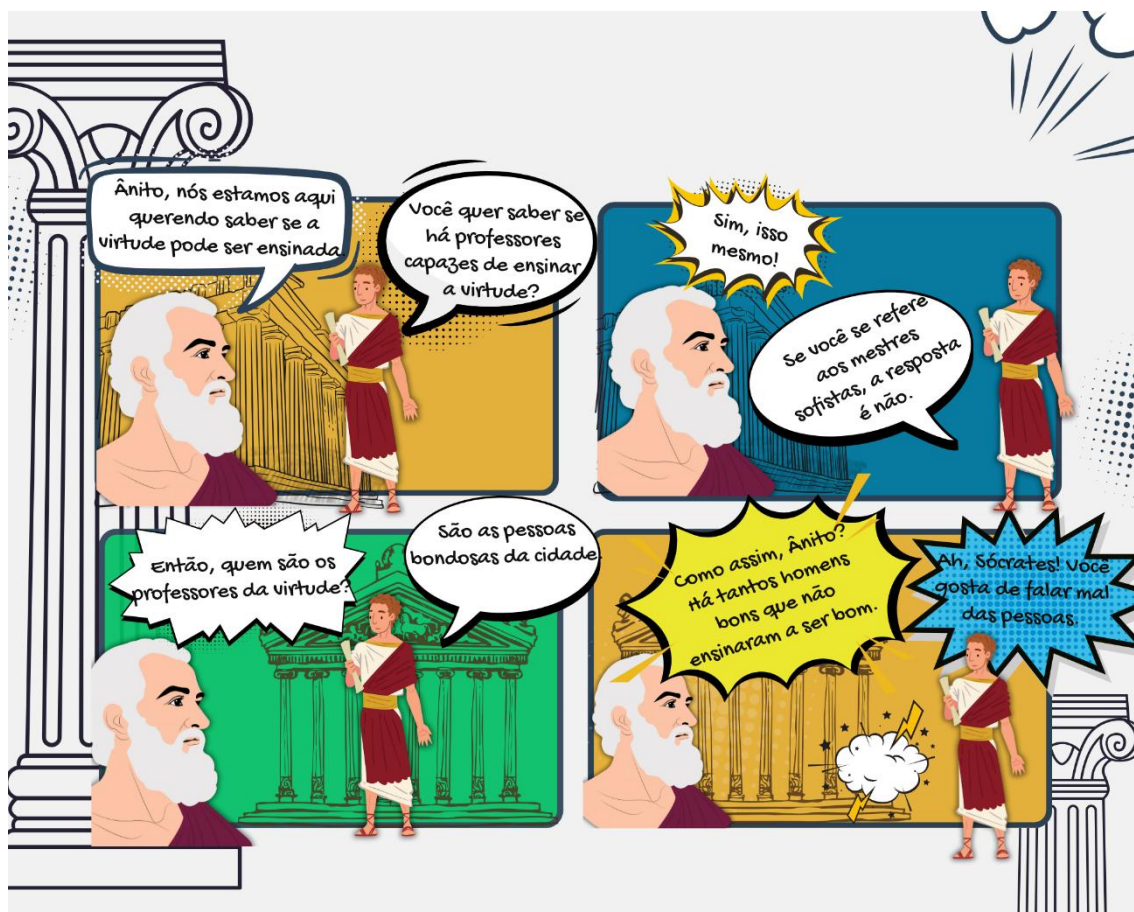
APÊNDICE C — PRIMEIRA HQ: *Mênon*PRIMEIRA HQ: *Mênon*

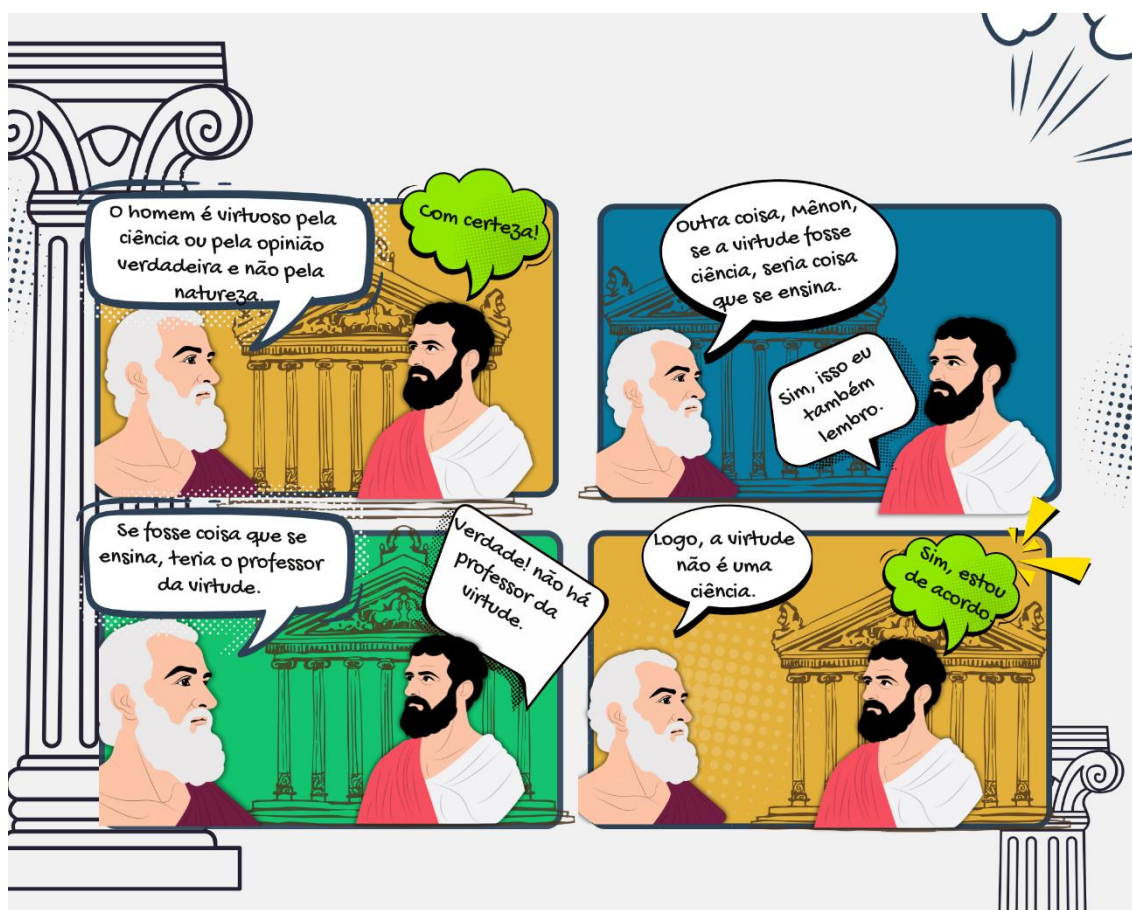










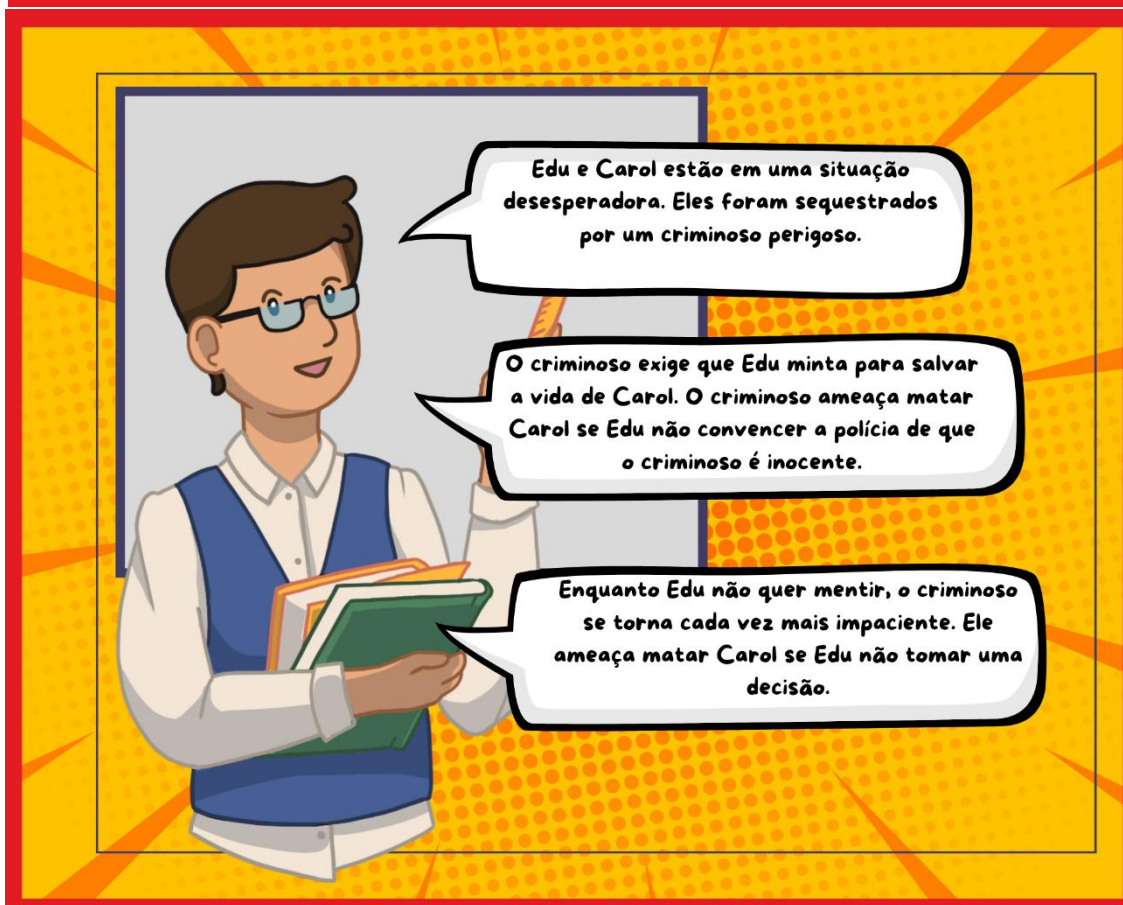




APÊNDICE D — SEGUNDA HQ: *Construindo Saberes*SEGUNDA HQ: *Construindo Saberes* (criado nas aulas dialogais)



















ANEXO A — AUTORIZAÇÃO PARA INTERVENÇÃO



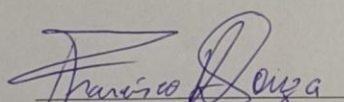
PROF-FILO

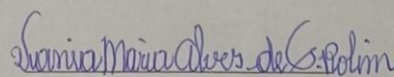
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS-CCH
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA- DEFIL
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA (PROF-FILO)

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, Francisco Rodrigues de Souza, Matrícula/UFMA Nº: 2023103020 responsável principal pelo projeto de pesquisa e intervenção-filosófica para dissertação de mestrado em filosofia do PROF-FILO da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, venho solicitar autorização da Escola Municipal Pedro Lima, Santa Inês-Ma, para realizar a pesquisa sobre o ensino de filosofia no ensino fundamental II, conforme apresentado no projeto de pesquisa intitulado: **O ensino de filosofia numa perspectiva dialógica**. Na ocasião serão realizadas oficinas de leituras em sala de aula com Histórias de Quadrinhos (HQs) nos diálogos platônicos. Esta pesquisa está sendo orientada pelo professor Dr: Alexandre Jordão Baptista.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.


Francisco Rodrigues de Souza
Pesquisador responsável
PROF-FILO---UFMA


Assinatura do gestor da escola

ESCOLA MUNICIPAL PEDRO LIMA
Vania Maria Alves de Sousa Rolim
Diretora Portaria Nº 2081 2023

Santa Inês- Ma 10 / fevereiro / 2025

ANEXO B — QUESTIONÁRIO 1 RESPONDIDO

J.S.D.S

Questionário 1: Percepção do Ensino Dialógico (diagnóstico)

1- Baseado na sua vivência como estudante, o que você espera das aulas de filosofia?

A) Conversar, debater, ouvir os alunos.
 B) Professor ensinar o conteúdo e passar atividade.
 C) Outras Conversar, debater, ouvir os alunos.

2- O que você entende por ensino dialógico?

Conversar, debater, ouvir os alunos e etc.

3- Você já participou de uma aula que utilizou o ensino dialógico? Se sim, como foi a experiência?

Sim, em uma aula de filosofia, onde o professor fez uma pergunta e os alunos responderam e ele falou sobre a resposta e etc.

4- Você acredita que os colegas, por meio do diálogo, podem ajudar para seu aprendizado nas aulas de filosofia?

☒ Sim;
☐ Não.
Por que é bom aprender e se ajudar.

5- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de aprender? Por quê?

☒ Sim;
☐ Não.
É bom aprender e se ajudar e etc.

6- Você acredita que as aulas dialógicas promovem um aprendizado mais eficaz do que aquelas em que o professor apenas expõe o conteúdo?

☒ Sim;
☐ Não.
Porque aprender e se ajudar é mais eficaz e etc.

R.S.S.

19.03.25

Questionário 1: Percepção do Ensino Dialógico (diagnóstico)

1- Baseado na sua vivência como estudante, o que você espera das aulas de filosofia?

A) Conversar, debater, ouvir os alunos.

B) Professor ensinar o conteúdo e passar atividade.

☒ Outras Brincar, ter paciência e não só ensinar.

2- O que você entende por ensino dialógico?

É conversando, debater, ouvir os alunos, entender.

3- Você já participou de uma aula que utilizou o ensino dialógico? Se sim, como foi a experiência?

Sim, foi interessante e foi
gostei muito e do professor(a)

4- Você acredita que os colegas, por meio do diálogo, podem ajudar para seu aprendizado nas aulas de filosofia?

☒ Sim;

☐ Não.

5- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de aprender? Por quê?

☒ Sim;

☐ Não.

Porque se a pessoa tem capacidade ela consegue.

6- Você acredita que as aulas dialógicas promovem um aprendizado mais eficaz do que aquelas em que o professor apenas expõe o conteúdo?

☒ Sim;

☐ Não.

Sim! Porque assim, entende-se melhor.

P.h.S.O

Questionário 1: Percepção do Ensino Dialógico (diagnóstico)

1- Baseado na sua vivência como estudante, o que você espera das aulas de filosofia?

- A) Conversar, debater, ouvir os alunos.
☒ B) Professor ensinar o conteúdo e passar atividade.
 C) Outras _____

2- O que você entende por ensino dialógico?

3- Você já participou de uma aula que utilizou o ensino dialógico? Se sim, como foi a experiência?

sim, legal _____

4- Você acredita que os colegas, por meio do diálogo, podem ajudar para seu aprendizado nas aulas de filosofia?

- ☒ Sim;
☐ Não.

5- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de aprender? Por quê?

- ☒ Sim;
☐ Não.

porque eu comunicando com os alunos é o melhor método _____

6- Você acredita que as aulas dialógicas promovem um aprendizado mais eficaz do que aquelas em que o professor apenas expõe o conteúdo?

- ☒ Sim;
☐ Não.

K.J.S

Questionário 1: Percepção do Ensino Dialógico (diagnóstico)

1- Baseado na sua vivência como estudante, o que você espera das aulas de filosofia?

- ☒ A) Conversar, debater, ouvir os alunos.
☐ B) Professor ensinar o conteúdo e passar atividade.
☐ C) Outras _____

2- O que você entende por ensino dialógico?

Nada eu entendo o que o professor fala e interpreta o texto

3- Você já participou de uma aula que utilizou o ensino dialógico? Se sim, como foi a experiência?

sim já participei mas não me lembro

4- Você acredita que os colegas, por meio do diálogo, podem ajudar para seu aprendizado nas aulas de filosofia?

- ☒ Sim;
☐ Não.

5- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de aprender? Por quê?

- ☒ Sim;
☐ Não.

Por que o aluno entende melhor

6- Você acredita que as aulas dialógicas promovem um aprendizado mais eficaz do que aquelas em que o professor apenas expõe o conteúdo?

- ☒ Sim;
☐ Não.

C.T.A.M.

Questionário 1: Percepção do Ensino Dialógico (diagnóstico)

1- Baseado na sua vivência como estudante, o que você espera das aulas de filosofia?

- A) Conversar, debater, ouvir os alunos.
☒ B) Professor ensinar o conteúdo e passar atividade.
 C) Outras _____

2- O que você entende por ensino dialógico?

nao sei

3- Você já participou de uma aula que utilizou o ensino dialógico? Se sim, como foi a experiência?

sim, com a experiência

4- Você acredita que os colegas, por meio do diálogo, podem ajudar para seu aprendizado nas aulas de filosofia?

- ☒ Sim;
☐ Não.

sim, muito

5- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de aprender? Por quê?

- ☒ Sim;
☐ Não.

muito eficaz

6- Você acredita que as aulas dialógicas promovem um aprendizado mais eficaz do que aquelas em que o professor apenas expõe o conteúdo?

- ☒ Sim;
☐ Não.

sim, muito mais eficaz

E. d. R. Q

Questionário 1: Percepção do Ensino Dialógico (diagnóstico)

1- Baseado na sua vivência como estudante, o que você espera das aulas de filosofia?

- A) Conversar, debater, ouvir os alunos.
☒ B) Professor ensinar o conteúdo e passar atividade.
 C) Outras _____

2- O que você entende por ensino dialógico?

 não sei

3- Você já participou de uma aula que utilizou o ensino dialógico? Se sim, como foi a experiência?

 nunca disse uma aula dialógica.
 não sei

4- Você acredita que os colegas, por meio do diálogo, podem ajudar para seu aprendizado nas aulas de filosofia?

- ☒ Sim;
☐ Não.

5- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de aprender? Por quê?

- ☐ Sim;
☒ Não.

6- Você acredita que as aulas dialógicas promovem um aprendizado mais eficaz do que aquelas em que o professor apenas expõe o conteúdo?

- ☐ Sim;
☐ Não.

 não sei

G.V. 5-5

Questionário 1: Percepção do Ensino Dialógico (diagnóstico)

1- Baseado na sua vivência como estudante, o que você espera das aulas de filosofia?

- A) Conversar, debater, ouvir os alunos.
☒ B) Professor ensinar o conteúdo e passar atividade.
 C) Outras _____

2- O que você entende por ensino dialógico?

Não sei

3- Você já participou de uma aula que utilizou o ensino dialógico? Se sim, como foi a experiência?

Não

4- Você acredita que os colegas, por meio do diálogo, podem ajudar para seu aprendizado nas aulas de filosofia?

- ☒ Sim;
☐ Não.

5- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de aprender? Por quê?

- ☐ Sim;
☐ Não.

Não sei

6- Você acredita que as aulas dialógicas promovem um aprendizado mais eficaz do que aquelas em que o professor apenas expõe o conteúdo?

- ☒ Sim;
☐ Não.

Y.A.A

Questionário 1: Percepção do Ensino Dialógico (diagnóstico)

1- Baseado na sua vivência como estudante, o que você espera das aulas de filosofia?

- A) Conversar, debater, ouvir os alunos.
~~B)~~ Professor ensinar o conteúdo e passar atividade.
 C) Outras _____

2- O que você entende por ensino dialógico?

não sei

3- Você já participou de uma aula que utilizou o ensino dialógico? Se sim, como foi a experiência?

não sei

4- Você acredita que os colegas, por meio do diálogo, podem ajudar para seu aprendizado nas aulas de filosofia?

- ☒ Sim;
☐ Não.

5- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de aprender? Por quê?

- ☐ Sim;
☐ Não.

não sei

6- Você acredita que as aulas dialógicas promovem um aprendizado mais eficaz do que aquelas em que o professor apenas expõe o conteúdo?

- ☐ Sim;
☐ Não.

não sei

E.R.C.M

Questionário 1: Percepção do Ensino Dialógico (diagnóstico)

1- Baseado na sua vivência como estudante, o que você espera das aulas de filosofia?

- A) Conversar, debater, ouvir os alunos.
☒ B) Professor ensinar o conteúdo e passar atividade.
 C) Outras _____

2- O que você entende por ensino dialógico?

Não sei

3- Você já participou de uma aula que utilizou o ensino dialógico? Se sim, como foi a experiência?

Não sei

4- Você acredita que os colegas, por meio do diálogo, podem ajudar para seu aprendizado nas aulas de filosofia?

- ☒ Sim;
 () Não.

Não sei

5- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de aprender? Por quê?

- ☒ Sim;
 () Não.

Não sei

6- Você acredita que as aulas dialógicas promovem um aprendizado mais eficaz do que aquelas em que o professor apenas expõe o conteúdo?

- ☒ Sim;
 () Não.

Não sei

Questionário 1: Percepção do Ensino Dialógico (diagnóstico)

1- Baseado na sua vivência como estudante, o que você espera das aulas de filosofia?

- ☒ A) Conversar, debater, ouvir os alunos.
B) Professor ensinar o conteúdo e passar atividade.
C) Outras _____

2- O que você entende por ensino dialógico?

Não sei que é dialógico

3- Você já participou de uma aula que utilizou o ensino dialógico? Se sim, como foi a experiência?

Não

4- Você acredita que os colegas, por meio do diálogo, podem ajudar para seu aprendizado nas aulas de filosofia?

- ☒ Sim;
☐ Não.

5- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de aprender? Por quê?

- ☒ Sim;
☐ Não.

Sim. Muito mais rápido

6- Você acredita que as aulas dialógicas promovem um aprendizado mais eficaz do que aquelas em que o professor apenas expõe o conteúdo?

- ☒ Sim;
☐ Não.

R.K.R.S

Luiz, O. A. V. V.

Questionário 1: Percepção do Ensino Dialógico (diagnóstico)

1- Baseado na sua vivência como estudante, o que você espera das aulas de filosofia?

- A) Conversar, debater, ouvir os alunos.
☒ B) Professor ensinar o conteúdo e passar atividade.
 C) Outras _____

2- O que você entende por ensino dialógico?

Não sei

3- Você já participou de uma aula que utilizou o ensino dialógico? Se sim, como foi a experiência?

Não sei

4- Você acredita que os colegas, por meio do diálogo, podem ajudar para seu aprendizado nas aulas de filosofia?

- ☒ Sim;
☐ Não.

5- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de aprender? Por quê?

- ☒ Sim;
☐ Não.

6- Você acredita que as aulas dialógicas promovem um aprendizado mais eficaz do que aquelas em que o professor apenas expõe o conteúdo?

- ☒ Sim;
☐ Não.

V.C.Q

Questionário 1: Percepção do Ensino Dialógico (diagnóstico)

1- Baseado na sua vivência como estudante, o que você espera das aulas de filosofia?

- A) Conversar, debater, ouvir os alunos.
☒ B) Professor ensinar o conteúdo e passar atividade.
 C) Outras _____

2- O que você entende por ensino dialógico?

Debate e diálogo

3- Você já participou de uma aula que utilizou o ensino dialógico? Se sim, como foi a experiência?

nunca existiu

4- Você acredita que os colegas, por meio do diálogo, podem ajudar para seu aprendizado nas aulas de filosofia?

- ☒ Sim;
☐ Não.

5- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de aprender? Por quê?

- ☒ Sim;
☐ Não.

Não sei

6- Você acredita que as aulas dialógicas promovem um aprendizado mais eficaz do que aquelas em que o professor apenas expõe o conteúdo?

- ☐ Sim;
☒ Não.

R.S.M

Questionário 1: Percepção do Ensino Dialógico (diagnóstico)

1- Baseado na sua vivência como estudante, o que você espera das aulas de filosofia?

- ☒ A) Conversar, debater, ouvir os alunos.
☐ B) Professor ensinar o conteúdo e passar atividade.
☐ C) Outras _____

2- O que você entende por ensino dialógico?

 Não sei

3- Você já participou de uma aula que utilizou o ensino dialógico? Se sim, como foi a experiência?

 Não sei

4- Você acredita que os colegas, por meio do diálogo, podem ajudar para seu aprendizado nas aulas de filosofia?

- ☒ Sim;
☐ Não.

5- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de aprender? Por quê?

- ☒ Sim;
☐ Não.

6- Você acredita que as aulas dialógicas promovem um aprendizado mais eficaz do que aquelas em que o professor apenas expõe o conteúdo?

- ☒ Sim;
☐ Não.

G.D.S

Questionário 1: Percepção do Ensino Dialógico (diagnóstico)

1- Baseado na sua vivência como estudante, o que você espera das aulas de filosofia?

- ☒ A) Conversar, debater, ouvir os alunos.
☐ B) Professor ensinar o conteúdo e passar atividade.
☐ C) Outras _____

2- O que você entende por ensino dialógico?

 não sei

3- Você já participou de uma aula que utilizou o ensino dialógico? Se sim, como foi a experiência?

 sim, foi ótima

4- Você acredita que os colegas, por meio do diálogo, podem ajudar para seu aprendizado nas aulas de filosofia?

- ☒ Sim;
☐ Não.

5- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de aprender? Por quê?

- ☒ Sim;
☐ Não.

6- Você acredita que as aulas dialógicas promovem um aprendizado mais eficaz do que aquelas em que o professor apenas expõe o conteúdo?

- ☒ Sim;
☐ Não.

Questionário 1: Percepção do Ensino Dialógico (diagnóstico)

1- Baseado na sua vivência como estudante, o que você espera das aulas de filosofia?

☒ A) Conversar, debater, ouvir os alunos.

B) Professor ensinar o conteúdo e passar atividade.

C) Outras debater com o professor e fazer

2- O que você entende por ensino dialógico?

nao sei!

3- Você já participou de uma aula que utilizou o ensino dialógico? Se sim, como foi a experiência?

nao, nunca participei

4- Você acredita que os colegas, por meio do diálogo, podem ajudar para seu aprendizado nas aulas de filosofia?

☐ Sim;

☒ Não.

5- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de aprender? Por quê?

☒ Sim;

☐ Não.

6- Você acredita que as aulas dialógicas promovem um aprendizado mais eficaz do que aquelas em que o professor apenas expõe o conteúdo?

☒ Sim;

☐ Não.

A.S.L.D.S

Questionário 1: Percepção do Ensino Dialógico (diagnóstico)

1- Baseado na sua vivência como estudante, o que você espera das aulas de filosofia?

☒ A) Conversar, debater, ouvir os alunos.

B) Professor ensinar o conteúdo e passar atividade.

C) Outras Muito legal e interessante

2- O que você entende por ensino dialógico?

Não sei

3- Você já participou de uma aula que utilizou o ensino dialógico? Se sim, como foi a experiência?

Não sei

4- Você acredita que os colegas, por meio do diálogo, podem ajudar para seu aprendizado nas aulas de filosofia?

☒ Sim;

☐ Não.

5- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de aprender? Por quê?

☒ Sim;

☐ Não.

6- Você acredita que as aulas dialógicas promovem um aprendizado mais eficaz do que aquelas em que o professor apenas expõe o conteúdo?

☐ Sim;

☒ Não.

M.V.S.M

A. W. F. S

Questionário 1: Percepção do Ensino Dialógico (diagnóstico)

1- Baseado na sua vivência como estudante, o que você espera das aulas de filosofia?

- A) Conversar, debater, ouvir os alunos.
☒ B) Professor ensinar o conteúdo e passar atividade.
 C) Outras _____

2- O que você entende por ensino dialógico?

_____ não sei

3- Você já participou de uma aula que utilizou o ensino dialógico? Se sim, como foi a experiência?

_____ não

4- Você acredita que os colegas, por meio do diálogo, podem ajudar para seu aprendizado nas aulas de filosofia?

- ☒ Sim;
☐ Não.

5- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de aprender? Por quê?

- ☒ Sim;
☐ Não.

6- Você acredita que as aulas dialógicas promovem um aprendizado mais eficaz do que aquelas em que o professor apenas expõe o conteúdo?

- ☐ Sim;
☒ Não.

Questionário 1: Percepção do Ensino Dialógico (diagnóstico)

1- Baseado na sua vivência como estudante, o que você espera das aulas de filosofia?

- A) Conversar, debater, ouvir os alunos.
B) Professor ensinar o conteúdo e passar atividade.
C) Outras meio legam

2- O que você entende por ensino dialógico?

não sei

3- Você já participou de uma aula que utilizou o ensino dialógico? Se sim, como foi a experiência?

não sei

4- Você acredita que os colegas, por meio do diálogo, podem ajudar para seu aprendizado nas aulas de filosofia?

- ☐ Sim;
☒ Não.

5- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de aprender? Por quê?

- ☐ Sim;
☒ Não.

6- Você acredita que as aulas dialógicas promovem um aprendizado mais eficaz do que aquelas em que o professor apenas expõe o conteúdo?

- ☒ Sim;
☐ Não.

E.K.A.S

D.L.F

Questionário 1: Percepção do Ensino Dialógico (diagnóstico)

1- Baseado na sua vivência como estudante, o que você espera das aulas de filosofia?

- ☒ A) Conversar, debater, ouvir os alunos.
 B) Professor ensinar o conteúdo e passar atividade.
 C) Outras _____

2- O que você entende por ensino dialógico?

Não sei

3- Você já participou de uma aula que utilizou o ensino dialógico? Se sim, como foi a experiência?

Não sei

4- Você acredita que os colegas, por meio do diálogo, podem ajudar para seu aprendizado nas aulas de filosofia?

- () Sim;
☒ Não.

5- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de aprender? Por quê?

- () Sim;
☒ Não.

6- Você acredita que as aulas dialógicas promovem um aprendizado mais eficaz do que aquelas em que o professor apenas expõe o conteúdo?

- ☒ Sim;
 () Não.

D.L.F

J. S. S

F. R. S

Questionário 1: Percepção do Ensino Dialógico (diagnóstico)

1- Baseado na sua vivência como estudante, o que você espera das aulas de filosofia?

- ☒ A) Conversar, debater, ouvir os alunos.
☐ B) Professor ensinar o conteúdo e passar atividade.
☐ C) Outras _____

2- O que você entende por ensino dialógico?

O professor e o aluno ter um diálogo, debater sobre alguma coisa

3- Você já participou de uma aula que utilizou o ensino dialógico? Se sim, como foi a experiência?

Não que eu participe

4- Você acredita que os colegas, por meio do diálogo, podem ajudar para seu aprendizado nas aulas de filosofia?

- ☒ Sim;
☐ Não.

5- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de aprender? Por quê?

- ☒ Sim;
☐ Não.

A gente vai aprendendo mais sobre aquilo que a gente quer aprender

6- Você acredita que as aulas dialógicas promovem um aprendizado mais eficaz do que aquelas em que o professor apenas expõe o conteúdo?

- ☒ Sim;
☐ Não.

Sim, que assim ele ensina, e a gente aprende

K.S.R / D.M.S

Questionário 1: Percepção do Ensino Dialógico (diagnóstico)

1- Baseado na sua vivência como estudante, o que você espera das aulas de filosofia?

- A) Conversar, debater, ouvir os alunos.
☒ B) Professor ensinar o conteúdo e passar atividade.
 C) Outras _____

2- O que você entende por ensino dialógico?

eu não sei. Deveria

3- Você já participou de uma aula que utilizou o ensino dialógico? Se sim, como foi a experiência?

Sim, eu acho que é uma coisa difícil na prática, mas eu me adaptei

4- Você acredita que os colegas, por meio do diálogo, podem ajudar para seu aprendizado nas aulas de filosofia?

- ☐ Sim;
☒ Não.

porque eles têm a concentração das pessoas

5- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de aprender? Por quê?

- ☒ Sim;
☐ Não.

porque é uma coisa que eu acho que ainda não sei

6- Você acredita que as aulas dialógicas promovem um aprendizado mais eficaz do que aquelas em que o professor apenas expõe o conteúdo?

- ☒ Sim;
☐ Não.

porque é muito eficaz e mais

J. P. S. L.

Questionário 1: Percepção do Ensino Dialógico (diagnóstico)

1- Baseado na sua vivência como estudante, o que você espera das aulas de filosofia?

- ☒ A) Conversar, debater, ouvir os alunos.
☐ B) Professor ensinar o conteúdo e passar atividade.
☐ C) Outras _____

2- O que você entende por ensino dialógico?

É um diálogo entre o professor e os alunos, fazendo perguntas e respostas sobre o assunto.

3- Você já participou de uma aula que utilizou o ensino dialógico? Se sim, como foi a experiência?

Sim. Ficamos em uma roda em aula perguntando e respondendo e muito legal.

4- Você acredita que os colegas, por meio do diálogo, podem ajudar para seu aprendizado nas aulas de filosofia?

- ☒ Sim;
☐ Não.

5- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de aprender? Por quê?

- ☒ Sim;
☐ Não.

não ajuda a aprender e entender

6- Você acredita que as aulas dialógicas promovem um aprendizado mais eficaz do que aquelas em que o professor apenas expõe o conteúdo?

- ☒ Sim;
☐ Não.

porque nós interagimos uns com outros.

Questionário 1: Percepção do Ensino Dialógico (diagnóstico)

1- Baseado na sua vivência como estudante, o que você espera das aulas de filosofia?

- ☒ A) Conversar, debater, ouvir os alunos.
 B) Professor ensinar o conteúdo e passar atividade.
 C) Outras _____

2- O que você entende por ensino dialógico?

diagnóstico

3- Você já participou de uma aula que utilizou o ensino dialógico? Se sim, como foi a experiência?

não participei

4- Você acredita que os colegas, por meio do diálogo, podem ajudar para seu aprendizado nas aulas de filosofia?

- ☐ Sim;
☒ Não.

5- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de aprender? Por quê?

- ☒ Sim;
☐ Não.

nos ajuda a aprender.

6- Você acredita que as aulas dialógicas promovem um aprendizado mais eficaz do que aquelas em que o professor apenas expõe o conteúdo?

- ☐ Sim;
☒ Não.

no por que a gente gosta.

L.I.F.S

T.V.S.M

Questionário 1: Percepção do Ensino Dialógico (diagnóstico)

1- Baseado na sua vivência como estudante, o que você espera das aulas de filosofia?

A) Conversar, debater, ouvir os alunos.

B) Professor ensinar o conteúdo e passar atividade.

☒ Outras debater, ouvir, estudar e fazer atividade.

2- O que você entende por ensino dialógico?

Eu acho que é dialogar com o erro e fazer perguntas e usar perguntas e palavras.

3- Você já participou de uma aula que utilizou o ensino dialógico? Se sim, como foi a experiência?

Sim. foi legal poder expressar minhas opiniões.

4- Você acredita que os colegas, por meio do diálogo, podem ajudar para seu aprendizado nas aulas de filosofia?

☒ Sim;

☐ Não.

Sim. debater ajuda na aula.

5- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de aprender? Por quê?

☒ Sim;

☐ Não.

Sim. dialogar com alunos é muito eficaz.

6- Você acredita que as aulas dialógicas promovem um aprendizado mais eficaz do que aquelas em que o professor apenas expõe o conteúdo?

☐ Sim;

☒ Não.

Acho que dialogar ajuda, aulas que expõe é melhor.

A.S.M

Questionário 1: Percepção do Ensino Dialógico (diagnóstico)

1- Baseado na sua vivência como estudante, o que você espera das aulas de filosofia?

- ☒ A) Conversar, debater, ouvir os alunos.
 B) Professor ensinar o conteúdo e passar atividade.
 C) Outras _____

2- O que você entende por ensino dialógico?

que é um tipo de ensino de usar
palavras, de filosofar.

3- Você já participou de uma aula que utilizou o ensino dialógico? Se sim, como foi a experiência?

Eu acho que não.

4- Você acredita que os colegas, por meio do diálogo, podem ajudar para seu aprendizado nas aulas de filosofia?

- ☒ Sim;
 () Não.

5- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de aprender? Por quê?

- ☒ Sim;
 () Não.

Por que é um jeito melhor, de ficar
na mente.

6- Você acredita que as aulas dialógicas promovem um aprendizado mais eficaz do que aquelas em que o professor apenas expõe o conteúdo?

- ☒ Sim;
 () Não.

ANEXO C — QUESTIONÁRIO 2 RESPONDIDO

A. S. M

Questionário 2: Avaliação do Ensino Dialógico realizada depois da intervenção educacional-filosófica.

- 1- Você se sente mais motivado para aprender quando o professor utiliza o ensino dialógico?
☒ Sim;
☐ Não.
Por que eu consigo lutar pra fora e que penso, consigo convencer.
- 2- Você acha que o ensino dialógico ajuda a desenvolver suas habilidades críticas e reflexivas?
☒ Sim;
☐ Não.
- 3- Você se sente mais confortável em expressar suas opiniões e ideias quando o professor utiliza o ensino dialógico?
☒ Sim;
☐ Não.
Por que elimina mais as dúvidas.
- 4- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de resolver problemas e conflitos?
☒ Sim;
☐ Não.
- 5- Você acredita que o diálogo com os colegas contribui para o seu aprendizado nas aulas de filosofia?
☒ Sim;
☐ Não.
- 6- O que você acha das histórias de quadrinhos como ferramenta de ensino?
Eu acho mais de mais ou menos, por que as vezes dificulta.
- 7- Você se sente mais motivado para aprender quando as histórias de quadrinhos são utilizadas no ensino?
☒ Sim;
☐ Não.

P. O. T. V. I. O

Questionário 2: Avaliação do Ensino Dialógico realizada depois da intervenção educacional-filosófica.

- 1- Você se sente mais motivado para aprender quando o professor utiliza o ensino dialógico?

☒ Sim;

☐ Não.

- 2- Você acha que o ensino dialógico ajuda a desenvolver suas habilidades críticas e reflexivas?

☐ Sim;

☐ Não.

- 3- Você se sente mais confortável em expressar suas opiniões e ideias quando o professor utiliza o ensino dialógico?

☒ Sim;

☐ Não.

- 4- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de resolver problemas e conflitos?

☒ Sim;

☐ Não.

- 5- Você acredita que o diálogo com os colegas contribui para o seu aprendizado nas aulas de filosofia?

☒ Sim;

☐ Não.

- 6- O que você acha das histórias de quadrinhos como ferramenta de ensino? As histórias e quadrinhos. Muito

educativo

- 7- Você se sente mais motivado para aprender quando as histórias de quadrinhos são utilizadas no ensino?

☒ Sim;

☐ Não.

K.S.R/O.M.S

Questionário 2: Avaliação do Ensino Dialógico realizada depois da intervenção educacional-filosófica.

- 1- Você se sente mais motivado para aprender quando o professor utiliza o ensino dialógico?

☒ Sim;

☐ Não.

Porque eu acho mas bom para aprender

- 2- Você acha que o ensino dialógico ajuda a desenvolver suas habilidades críticas e reflexivas?

☐ Sim;

☒ Não.

- 3- Você se sente mais confortável em expressar suas opiniões e ideias quando o professor utiliza o ensino dialógico?

☒ Sim;

☐ Não.

Porque eu acho que dá ideias

- 4- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de resolver problemas e conflitos?

☐ Sim;

☒ Não.

- 5- Você acredita que o diálogo com os colegas contribui para o seu aprendizado nas aulas de filosofia?

☐ Sim;

☒ Não.

- 6- O que você acha das histórias de quadrinhos como ferramenta de ensino?

essas histórias de quadrinhos eu me lembro de tudo porque eu acho um bom ferramenta

- 7- Você se sente mais motivado para aprender quando as histórias de quadrinhos são utilizadas no ensino?

☒ Sim;

☐ Não.

Questionário 2: Avaliação do Ensino Dialógico realizada depois da intervenção educacional-filosófica.

- 1- Você se sente mais motivado para aprender quando o professor utiliza o ensino dialógico?
☒ Sim;
☐ Não.
Sim Porque aprende mais coisa mais
- 2- Você acha que o ensino dialógico ajuda a desenvolver suas habilidades críticas e reflexivas?
☐ Sim;
☒ Não.
- 3- Você se sente mais confortável em expressar suas opiniões e ideias quando o professor utiliza o ensino dialógico?
☐ Sim;
☒ Não.
Sim Porque ele ajuda nas par
atidas
- 4- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de resolver problemas e conflitos?
☒ Sim;
☐ Não.
- 5- Você acredita que o diálogo com os colegas contribui para o seu aprendizado nas aulas de filosofia?
☒ Sim;
☐ Não.
- 6- O que você acha das histórias de quadrinhos como ferramenta de ensino?
Sim Porque muito interessante
e ajuda pro ler
- 7- Você se sente mais motivado para aprender quando as histórias de quadrinhos são utilizadas no ensino?
☐ Sim;
☒ Não.

M.V.S.M
 M.V.S.M

L.R.S.L na 07 05

Questionário 2: Avaliação do Ensino Dialógico realizada depois da intervenção educacional-filosófica.

- 1- Você se sente mais motivado para aprender quando o professor utiliza o ensino dialógico?
☒ Sim;
☐ Não.
Sim, expressar e pode usar as opiniões e legal.
- 2- Você acha que o ensino dialógico ajuda a desenvolver suas habilidades críticas e reflexivas?
☒ Sim;
☐ Não.
- 3- Você se sente mais confortável em expressar suas opiniões e ideias quando o professor utiliza o ensino dialógico?
☒ Sim;
☐ Não.
Sim, conversar e se expressar e muito bom.
- 4- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de resolver problemas e conflitos?
☒ Sim;
☐ Não.
- 5- Você acredita que o diálogo com os colegas contribui para o seu aprendizado nas aulas de filosofia?
☒ Sim;
☐ Não.
- 6- O que você acha das histórias de quadrinhos como ferramenta de ensino?
Muito legal tem varias coisas interessantes de ler
- 7- Você se sente mais motivado para aprender quando as histórias de quadrinhos são utilizadas no ensino?
☒ Sim;
☐ Não.

L.R.5.L

19.03.75

Questionário 2: Avaliação do Ensino Dialógico realizada depois da intervenção educacional-filosófica.

1- Você se sente mais motivado para aprender quando o professor utiliza o ensino dialógico?

☒ Sim;

☐ Não.

2- Você acha que o ensino dialógico ajuda a desenvolver suas habilidades críticas e reflexivas?

☒ Sim;

☐ Não.

3- Você se sente mais confortável em expressar suas opiniões e ideias quando o professor utiliza o ensino dialógico?

☒ Sim;

☐ Não.

4- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de resolver problemas e conflitos?

☒ Sim;

☐ Não.

5- Você acredita que o diálogo com os colegas contribui para o seu aprendizado nas aulas de filosofia?

☒ Sim;

☐ Não.

6- O que você acha das histórias de quadrinhos como ferramenta de ensino?

acho legal, pois não apenas supracar mais
na conta das imagens e outras coisas

7- Você se sente mais motivado para aprender quando as histórias de quadrinhos são utilizadas no ensino?

☒ Sim;

☐ Não.

L.R.S.L

19.03.25

T.V.S.M^m

Questionário 2: Avaliação do Ensino Dialógico realizada depois da intervenção educacional-filosófica.

- 1- Você se sente mais motivado para aprender quando o professor utiliza o ensino dialógico?

☒ Sim;☐ Não.

Sim, conversar e poder usar
opiniões e legal.

- 2- Você acha que o ensino dialógico ajuda a desenvolver suas habilidades críticas e reflexivas?

☒ Sim;☐ Não.

- 3- Você se sente mais confortável em expressar suas opiniões e ideias quando o professor utiliza o ensino dialógico?

☒ Sim;☐ Não.

o fato de conversar e se expre
ssar e muito bom.

- 4- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de resolver problemas e conflitos?

☒ Sim;☐ Não.

- 5- Você acredita que o diálogo com os colegas contribui para o seu aprendizado nas aulas de filosofia?

☒ Sim;☐ Não.

- 6- O que você acha das histórias de quadrinhos como ferramenta de ensino?

legais, pelo fato que elas são
expressivas e tem imagens.

- 7- Você se sente mais motivado para aprender quando as histórias de quadrinhos são utilizadas no ensino?

☒ Sim;☐ Não.

Questionário 2: Avaliação do Ensino Dialógico realizada depois da intervenção educacional-filosófica.

1- Você se sente mais motivado para aprender quando o professor utiliza o ensino dialógico?

☒ Sim;

☐ Não.

2- Você acha que o ensino dialógico ajuda a desenvolver suas habilidades críticas e reflexivas?

☒ Sim;

☐ Não.

3- Você se sente mais confortável em expressar suas opiniões e ideias quando o professor utiliza o ensino dialógico?

☐ Sim;

☒ Não.

4- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de resolver problemas e conflitos?

☒ Sim;

☐ Não.

5- Você acredita que o diálogo com os colegas contribui para o seu aprendizado nas aulas de filosofia?

☒ Sim;

☐ Não.

6- O que você acha das histórias de quadrinhos como ferramenta de ensino? As histórias de quadrinhos ensinam

educação

7- Você se sente mais motivado para aprender quando as histórias de quadrinhos são utilizadas no ensino?

☒ Sim;

☐ Não.

D.L.F

A.W.F.3

**Questionário 2: Avaliação do Ensino Dialógico realizada depois da
intervenção educacional-filosófica.**

- 1- Você se sente mais motivado para aprender quando o professor utiliza o ensino dialógico?

☒ Sim;

☐ Não.

Sim Por que agente pode ficar conversado com as pessoas

- 2- Você acha que o ensino dialógico ajuda a desenvolver suas habilidades críticas e reflexivas?

☒ Sim;

☐ Não.

- 3- Você se sente mais confortável em expressar suas opiniões e ideias quando o professor utiliza o ensino dialógico?

☒ Sim;

☐ Não.

Sim Por que eu posso falar minhas opiniões

- 4- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de resolver problemas e conflitos?

☒ Sim;

☐ Não.

- 5- Você acredita que o diálogo com os colegas contribui para o seu aprendizado nas aulas de filosofia?

☒ Sim;

☐ Não.

- 6- O que você acha das histórias de quadrinhos como ferramenta de ensino? Eu acho muito bom

- 7- Você se sente mais motivado para aprender quando as histórias de quadrinhos são utilizadas no ensino?

☒ Sim;

☐ Não.

E. d. R. G

Questionário 2: Avaliação do Ensino Dialógico realizada depois da intervenção educacional-filosófica.

- 1- Você se sente mais motivado para aprender quando o professor utiliza o ensino dialógico?

☒ Sim;

☐ Não.

porque nós fica mais apertado
e nós não é um círculo e bom

- 2- Você acha que o ensino dialógico ajuda a desenvolver suas habilidades críticas e reflexivas?

☒ Sim;

☐ Não.

- 3- Você se sente mais confortável em expressar suas opiniões e ideias quando o professor utiliza o ensino dialógico?

☒ Sim;

☐ Não.

- 4- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de resolver problemas e conflitos?

☒ Sim;

☐ Não.

- 5- Você acredita que o diálogo com os colegas contribui para o seu aprendizado nas aulas de filosofia?

☒ Sim;

☐ Não.

- 6- O que você acha das histórias de quadrinhos como ferramenta de ensino? é muito bom

- 7- Você se sente mais motivado para aprender quando as histórias de quadrinhos são utilizadas no ensino?

☒ Sim;

☐ Não.

Questionário 2: Avaliação do Ensino Dialógico realizada depois da intervenção educacional-filosófica.

- 1- Você se sente mais motivado para aprender quando o professor utiliza o ensino dialógico?
☒ Sim;
☐ Não.
-
- 2- Você acha que o ensino dialógico ajuda a desenvolver suas habilidades críticas e reflexivas?
☒ Sim;
☐ Não.
- 3- Você se sente mais confortável em expressar suas opiniões e ideias quando o professor utiliza o ensino dialógico?
☒ Sim;
☐ Não.
-
- 4- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de resolver problemas e conflitos?
☒ Sim;
☐ Não.
- 5- Você acredita que o diálogo com os colegas contribui para o seu aprendizado nas aulas de filosofia?
☒ Sim;
☐ Não.
- 6- O que você acha das histórias de quadrinhos como ferramenta de ensino? Eu não gosto
-
- 7- Você se sente mais motivado para aprender quando as histórias de quadrinhos são utilizadas no ensino?
☒ Sim;
☐ Não. L.F.S.

R.S.M

**Questionário 2: Avaliação do Ensino Dialógico realizada depois da
intervenção educacional-filosófica.**

- 1- Você se sente mais motivado para aprender quando o professor utiliza o ensino dialógico?
☒ Sim;
☐ Não.

- 2- Você acha que o ensino dialógico ajuda a desenvolver suas habilidades críticas e reflexivas?
☒ Sim;
☐ Não.
- 3- Você se sente mais confortável em expressar suas opiniões e ideias quando o professor utiliza o ensino dialógico?
☒ Sim;
☐ Não.

- 4- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de resolver problemas e conflitos?
☒ Sim;
☐ Não.
- 5- Você acredita que o diálogo com os colegas contribui para o seu aprendizado nas aulas de filosofia?
☒ Sim;
☐ Não.
- 6- O que você acha das histórias de quadrinhos como ferramenta de ensino?
 É muito eficaz nos estudos, pois tem uma linguagem simples e muitas coisas interessantes.

- 7- Você se sente mais motivado para aprender quando as histórias de quadrinhos são utilizadas no ensino?
☒ Sim;
☐ Não.

J. P. S. L.

Questionário 2: Avaliação do Ensino Dialógico realizada depois da intervenção educacional-filosófica.

- 1- Você se sente mais motivado para aprender quando o professor utiliza o ensino dialógico?

☒ Sim;
☐ Não.

- 2- Você acha que o ensino dialógico ajuda a desenvolver suas habilidades críticas e reflexivas?

☒ Sim;
☐ Não.

- 3- Você se sente mais confortável em expressar suas opiniões e ideias quando o professor utiliza o ensino dialógico?

☒ Sim;
☐ Não.

- 4- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de resolver problemas e conflitos?

☒ Sim;
☐ Não.

- 5- Você acredita que o diálogo com os colegas contribui para o seu aprendizado nas aulas de filosofia?

☒ Sim;
☐ Não.

- 6- O que você acha das histórias de quadrinhos como ferramenta de ensino? Não gosto de usar quadrinhos para o ensino.

- 7- Você se sente mais motivado para aprender quando as histórias de quadrinhos são utilizadas no ensino?

☐ Sim;
☒ Não.

H. S. C. D.

Questionário 2: Avaliação do Ensino Dialógico realizada depois da intervenção educacional-filosófica.

- 1- Você se sente mais motivado para aprender quando o professor utiliza o ensino dialógico?
☒ Sim;
☐ Não.
Depois da explicação, me dá mais vontade de estudar.
- 2- Você acha que o ensino dialógico ajuda a desenvolver suas habilidades críticas e reflexivas?
☒ Sim;
☐ Não.
- 3- Você se sente mais confortável em expressar suas opiniões e ideias quando o professor utiliza o ensino dialógico?
☒ Sim;
☐ Não.
Sim
- 4- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de resolver problemas e conflitos?
☐ Sim;
☒ Não.
- 5- Você acredita que o diálogo com os colegas contribui para o seu aprendizado nas aulas de filosofia?
☒ Sim;
☐ Não.
- 6- O que você acha das histórias de quadrinhos como ferramenta de ensino? Legal
- 7- Você se sente mais motivado para aprender quando as histórias de quadrinhos são utilizadas no ensino?
☐ Sim;
☒ Não.

Questionário 2: Avaliação do Ensino Dialógico realizada depois da intervenção educacional-filosófica.

- 1- Você se sente mais motivado para aprender quando o professor utiliza o ensino dialógico?

☒ Sim;

☐ Não.

- 2- Você acha que o ensino dialógico ajuda a desenvolver suas habilidades críticas e reflexivas?

☒ Sim;

☐ Não.

- 3- Você se sente mais confortável em expressar suas opiniões e ideias quando o professor utiliza o ensino dialógico?

☒ Sim;

☐ Não.

- 4- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de resolver problemas e conflitos?

☒ Sim;

☐ Não.

- 5- Você acredita que o diálogo com os colegas contribui para o seu aprendizado nas aulas de filosofia?

☒ Sim;

☐ Não.

- 6- O que você acha das histórias de quadrinhos como ferramenta de ensino? Eu acho muito genial

- 7- Você se sente mais motivado para aprender quando as histórias de quadrinhos são utilizadas no ensino?

☒ Sim;

☐ Não.

R. K. R. S

1.5.5

Questionário 2: Avaliação do Ensino Dialógico realizada depois da intervenção educacional-filosófica.

- 1- Você se sente mais motivado para aprender quando o professor utiliza o ensino dialógico?

☒ Sim;

☐ Não.

Sim, que ai ele vai explicando e a gente se sente seguro pra responder

- 2- Você acha que o ensino dialógico ajuda a desenvolver suas habilidades críticas e reflexivas?

☒ Sim;

☐ Não.

- 3- Você se sente mais confortável em expressar suas opiniões e ideias quando o professor utiliza o ensino dialógico?

☒ Sim;

☐ Não.

- 4- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de resolver problemas e conflitos?

☒ Sim;

☐ Não.

- 5- Você acredita que o diálogo com os colegas contribui para o seu aprendizado nas aulas de filosofia?

☒ Sim;

☐ Não.

- 6- O que você acha das histórias de quadrinhos como ferramenta de ensino? Bom

- 7- Você se sente mais motivado para aprender quando as histórias de quadrinhos são utilizadas no ensino?

☒ Sim;

☐ Não.

G. V. S. S

Questionário 2: Avaliação do Ensino Dialógico realizada depois da intervenção educacional-filosófica.

1- Você se sente mais motivado para aprender quando o professor utiliza o ensino dialógico?

☒ Sim;

☐ Não.

2- Você acha que o ensino dialógico ajuda a desenvolver suas habilidades críticas e reflexivas?

☒ Sim;

☐ Não.

3- Você se sente mais confortável em expressar suas opiniões e ideias quando o professor utiliza o ensino dialógico?

☒ Sim;

☐ Não.

4- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de resolver problemas e conflitos?

☒ Sim;

☐ Não.

5- Você acredita que o diálogo com os colegas contribui para o seu aprendizado nas aulas de filosofia?

☒ Sim;

☐ Não.

6- O que você acha das histórias de quadrinhos como ferramenta de ensino? Sim, porque é legal, tem desenhos

7- Você se sente mais motivado para aprender quando as histórias de quadrinhos são utilizadas no ensino?

☒ Sim;

☐ Não.

E.R.C.M

Questionário 2: Avaliação do Ensino Dialógico realizada depois da intervenção educacional-filosófica.

- 1- Você se sente mais motivado para aprender quando o professor utiliza o ensino dialógico?

☒ Sim;

☐ Não.

Não

- 2- Você acha que o ensino dialógico ajuda a desenvolver suas habilidades críticas e reflexivas?

☒ Sim;

☐ Não.

- 3- Você se sente mais confortável em expressar suas opiniões e ideias quando o professor utiliza o ensino dialógico?

☐ Sim;

☒ Não.

- 4- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de resolver problemas e conflitos?

☒ Sim;

☐ Não.

- 5- Você acredita que o diálogo com os colegas contribui para o seu aprendizado nas aulas de filosofia?

☒ Sim;

☐ Não.

- 6- O que você acha das histórias de quadrinhos como ferramenta de ensino? legal

- 7- Você se sente mais motivado para aprender quando as histórias de quadrinhos são utilizadas no ensino?

☒ Sim;

☐ Não.

Questionário 2: Avaliação do Ensino Dialógico realizada depois da intervenção educacional-filosófica.

- 1- Você se sente mais motivado para aprender quando o professor utiliza o ensino dialógico?
☒ Sim;
☐ Não.
para saber mais sobre a aula e aprender
- 2- Você acha que o ensino dialógico ajuda a desenvolver suas habilidades críticas e reflexivas?
☒ Sim;
☐ Não.
sim por que tudo se resolve na base da conversa
- 3- Você se sente mais confortável em expressar suas opiniões e ideias quando o professor utiliza o ensino dialógico?
☒ Sim;
☐ Não.
sim pois a gente se conecta com o professor e os colegas
- 4- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de resolver problemas e conflitos?
☒ Sim;
☐ Não.
para não partir para a parte da violência
- 5- Você acredita que o diálogo com os colegas contribui para o seu aprendizado nas aulas de filosofia?
☒ Sim;
☐ Não.
- 6- O que você acha das histórias de quadrinhos como ferramenta de ensino?
uma coisa que ajuda no mesmo diálogo
- 7- Você se sente mais motivado para aprender quando as histórias de quadrinhos são utilizadas no ensino?
☒ Sim;
☐ Não.

Questionário 2: Avaliação do Ensino Dialógico realizada depois da intervenção educacional-filosófica.

- 1- Você se sente mais motivado para aprender quando o professor utiliza o ensino dialógico?
☒ Sim;
☐ Não.
eu me sinto muito esperta pq eu vou aprendendo coisas novas.
- 2- Você acha que o ensino dialógico ajuda a desenvolver suas habilidades críticas e reflexivas?
☒ Sim;
☐ Não.
sim eu entendo um dialogo muito importante pra mim e a minha
- 3- Você se sente mais confortável em expressar suas opiniões e ideias quando o professor utiliza o ensino dialógico?
☒ Sim;
☐ Não.
sim eu me sinto mais confortável quando o professor utiliza o ensino dialógico
- 4- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de resolver problemas e conflitos?
☒ Sim;
☐ Não.
sim eu acho que é uma forma eficaz de resolver problemas e conflitos
- 5- Você acredita que o diálogo com os colegas contribui para o seu aprendizado nas aulas de filosofia?
☒ Sim;
☐ Não.
sim eu acho que contribui para o meu aprendizado
- 6- O que você acha das histórias de quadrinhos como ferramenta de ensino?
☒ Sim;
☐ Não.
acho muito bom pq eu aprendo muito mais rápido com as histórias de quadrinhos
- 7- Você se sente mais motivado para aprender quando as histórias de quadrinhos são utilizadas no ensino?
☒ Sim;
☐ Não.
sim eu me sinto mais motivado quando as histórias de quadrinhos são utilizadas no ensino

W.R.S

Questionário 2: Avaliação do Ensino Dialógico realizada depois da intervenção educacional-filosófica.

- 1- Você se sente mais motivado para aprender quando o professor utiliza o ensino dialógico?
☒ Sim;
☐ Não.

- 2- Você acha que o ensino dialógico ajuda a desenvolver suas habilidades críticas e reflexivas?
☒ Sim;
☐ Não.

- 3- Você se sente mais confortável em expressar suas opiniões e ideias quando o professor utiliza o ensino dialógico?
☒ Sim;
☐ Não.

- 4- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de resolver problemas e conflitos?
☒ Sim;
☐ Não.

- 5- Você acredita que o diálogo com os colegas contribui para o seu aprendizado nas aulas de filosofia?
☒ Sim;
☐ Não.

- 6- O que você acha das histórias de quadrinhos como ferramenta de ensino? BOM, AJUDA A NOS ENSINAR MELHOR

- 7- Você se sente mais motivado para aprender quando as histórias de quadrinhos são utilizadas no ensino?
☒ Sim;
☒ Não.

J.S.L.

Questionário 2: Avaliação do Ensino Dialógico realizada depois da intervenção educacional-filosófica.

- 1- Você se sente mais motivado para aprender quando o professor utiliza o ensino dialógico?
☒ Sim;
☐ Não.
por que e mais complexo e legal e mais explicado
- 2- Você acha que o ensino dialógico ajuda a desenvolver suas habilidades críticas e reflexivas?
☒ Sim;
☐ Não.
sim
- 3- Você se sente mais confortável em expressar suas opiniões e ideias quando o professor utiliza o ensino dialógico?
☒ Sim;
☐ Não.
porque agente se expressar com todos
- 4- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de resolver problemas e conflitos?
☒ Sim;
☐ Não.
não sei
- 5- Você acredita que o diálogo com os colegas contribui para o seu aprendizado nas aulas de filosofia?
☒ Sim;
☐ Não.
- 6- O que você acha das histórias de quadrinhos como ferramenta de ensino? muito legal e motivantes
- 7- Você se sente mais motivado para aprender quando as histórias de quadrinhos são utilizadas no ensino?
☒ Sim;
☐ Não.

C.E.S.M

Questionário 2: Avaliação do Ensino Dialógico realizada depois da intervenção educacional-filosófica.

- 1- Você se sente mais motivado para aprender quando o professor utiliza o ensino dialógico?
☐ Sim;
☒ Não.
- 2- Você acha que o ensino dialógico ajuda a desenvolver suas habilidades críticas e reflexivas?
☒ Sim;
☐ Não.
- 3- Você se sente mais confortável em expressar suas opiniões e ideias quando o professor utiliza o ensino dialógico?
☒ Sim;
☐ Não.
- 4- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de resolver problemas e conflitos?
☒ Sim;
☐ Não.
- 5- Você acredita que o diálogo com os colegas contribui para o seu aprendizado nas aulas de filosofia?
☒ Sim;
☐ Não.
- 6- O que você acha das histórias de quadrinhos como ferramenta de ensino? Não gosto muito.
- 7- Você se sente mais motivado para aprender quando as histórias de quadrinhos são utilizadas no ensino?
☐ Sim;
☒ Não.

A. L. S

Questionário 2: Avaliação do Ensino Dialógico realizada depois da intervenção educacional-filosófica.

- 1- Você se sente mais motivado para aprender quando o professor utiliza o ensino dialógico?
☒ Sim;
☐ Não.

- 2- Você acha que o ensino dialógico ajuda a desenvolver suas habilidades críticas e reflexivas?
☒ Sim;
☐ Não.

- 3- Você se sente mais confortável em expressar suas opiniões e ideias quando o professor utiliza o ensino dialógico?
☒ Sim;
☐ Não.

- 4- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de resolver problemas e conflitos?
☒ Sim;
☐ Não.

- 5- Você acredita que o diálogo com os colegas contribui para o seu aprendizado nas aulas de filosofia?
☒ Sim;
☐ Não.

- 6- O que você acha das histórias de quadrinhos como ferramenta de ensino? as aulas foram bem divertidas.

- 7- Você se sente mais motivado para aprender quando as histórias de quadrinhos são utilizadas no ensino?
☒ Sim;
☐ Não.

EVCA

Questionário 2: Avaliação do Ensino Dialógico realizada depois da intervenção educacional-filosófica.

- 1- Você se sente mais motivado para aprender quando o professor utiliza o ensino dialógico?
☒ Sim;
☐ Não.
Sim, eu me sinto mais motivado para aprender mais.
- 2- Você acha que o ensino dialógico ajuda a desenvolver suas habilidades críticas e reflexivas?
☒ Sim;
☐ Não.
ajuda muito
- 3- Você se sente mais confortável em expressar suas opiniões e ideias quando o professor utiliza o ensino dialógico?
☒ Sim;
☐ Não.
não, eu me sinto desconfortável
- 4- Você acha que o ensino dialógico é uma forma eficaz de resolver problemas e conflitos?
☒ Sim;
☐ Não.
resolvi problemas e ajudo a resolver os conflitos
- 5- Você acredita que o diálogo com os colegas contribui para o seu aprendizado nas aulas de filosofia?
☒ Sim;
☐ Não.
- 6- O que você acha das histórias de quadrinhos como ferramenta de ensino?
é bem interessante e tem várias histórias legais
- 7- Você se sente mais motivado para aprender quando as histórias de quadrinhos são utilizadas no ensino?
☒ Sim;
☐ Não.