CEFET/RJ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PENSA COMIGO! - UMA EXPERIÊNCIA DE INICIAÇÃO FILOSÓFICA PARA O FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA

Rafael Salimena Rodrigues Carreira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, PPFEN, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Filosofia e Ensino.

Orientador(a): Prof. João André Fernandes da Silva

Rio de Janeiro
Dezembro 2025

PENSA COMIGO! - UMA EXPERIÊNCIA DE INICIAÇÃO FILOSÓFICA PARA O FORTALECIMENTO DA DEMOCRACIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino, PPFEN, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Filosofia e Ensino.

Rafael Salimena Rodrigues Carreira

Banca Examinadora:

_____

Presidente, Professor Dr. João André Fernandes da Silva
(PPFEN-CEFET/RJ)
(Orientador)

_____

Professor Dr. Thomaz Estrella de Bettencourt (PPFEN-CEFET/RJ)

_____

Professor Dr. Marcelo Senna Guimarães (PPFEN-UNIRIO)

_____

Professor Dr. Dalton José Alves (UNIRIO)

SUPLENTES

_____

Professor Dr. Luís César Fernandes de Oliveira (PPFEN-CEFET/RJ)

Rio de Janeiro
Dezembro 2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do CEFET/RJ

C314 Carreira, Rafael Salimena Rodrigues
Pensa comigo! - Uma experiência de iniciação filosófica para o fortalecimento da democracia / Rafael Salimena Rodrigues Carreira. — 2025.
xi, 121f. : il. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2025.
Bibliografia: f. 116-121
Orientador: João André Fernandes da Silva

1. Filosofia (Ensino médio) - Estudo e ensino. 2. Desenvolvimento social. 3. Democracia - Filosofia. 4. Olimpíadas – Filosofia. I. Silva, João André Fernandes da. (Orient.). II. Título.

CDD 100.71

Elaborada pela bibliotecária Tania Mello – CRB/7 nº 5507/04

DEDICATÓRIA

Com gratidão, reconheci que cada célula do meu corpo carrega os 90 anos de potência da melhor existência da minha vida. Meu pai me mostrou que sua escolha pela gentileza frente à violência, era um modo de ser da inteligência e um caminho que exige muita força. Muito obrigado por me mostrar o seu mundo e apontar o caminho. O mais desafiador. Sinto muito por não ter entendido antes e por não ter conseguido fazer mais por nós, mas que bom que entendemos o tempo a tempo e deu tempo de fazermos o melhor por nós. É uma honra ser seu filho, seguir os seus passos e ter desfrutado da sua existência. Obrigado pela força e pela potência de existir. Obrigado pela coragem, pela proteção, pelas histórias e pela companhia. Sigamos juntos como modos de ser da eternidade.

Ao meu pai, com saudade.

AGRADECIMENTOS

Durante o percurso, parte do meu mundo ficou pelo caminho e desistir de tudo foi uma escolha tentadora. Resisti.

Com gratidão, agradeço a cada pessoa amiga que estendeu a mão, ombro, ouvido; que ofereceu um abraço, apoio, palavras, recursos; que esteve presente (mesmo longe) e abriu portas (da própria casa ou de oportunidades): obrigado por cada força para continuar. Destaco especialmente minha querida tia Elir Viegas e os preciosos amigos Solange Siqueira, Vanessa Aguiar, Juliane Santos e Marcos Morais, Drª. Cristina Couri, Jônatas Rocha, Maria Helena Murad, Cerise Eleusis, Lia Silveira, Daniela Freitas, Profª. Drª. Maria Azevedo, Caio Braga, Iago Pereira, Claudia Gonçalves, Tânia Cuba e a cada pessoa amiga do Bloco Brega Fogo & Paixão, que há 15 anos segue sendo minha base, meu tesouro mais precioso, porto seguro, lugar de cura, alegria e renovação. Que sorte a minha ter conhecido cada um de vocês e atravessar essa jornada munido da força que cada um me oferece.

Destaco minha querida amiga M.ª Patrícia Rocha, que pela terceira vez me acompanha e me oferece sua força em mais percurso acadêmico. Obrigado mais uma vez pelo seu olhar e sua companhia, especialmente no processo de escrita. Obrigado pela monitoria, pela paciência, pela *eunoia* e pela *parresia* nas refutações, críticas e elogios. Parabéns pela profissional e pela grande amiga que você é.

Agradeço ao Professor Dr. João André Fernandes da Silva, que não só acolheu minha questão de pesquisa como me ofereceu uma experiência profissional e humana muito valiosa. Obrigado pela orientação, confiança e oportunidade de condução das suas turmas, que permitiu a realização da experiência que relato no presente texto.

Agradeço aos membros da banca examinadora, os Professores Dr. Dalton José Alves, Dr. Marcelo Senna Guimarães e Dr. Thomaz Estrella de Bettencourt, pela disponibilidade e pelo diálogo. Obrigado pelas leituras rigorosas e pela gentileza das contribuições ao longo do processo: fundamentais para o aprimoramento desta pesquisa.

Agradeço também aos professores Dr. Edgar Lyra, Dr. Fellipe de Oliveira, Drª. Taís Pereira, Dr. Rafael Barbosa, Dr. Leonardo Diniz, Dr. Maicon Azevedo, Drª. Cristina Giorgi e Dr. Luís César Fernandes: obrigado pela partilha, esclarecimentos e companhia ao longo da trajetória no PPFEN. Estendo o agradecimento aos colegas de percurso, especialmente à M.ª Sabrina Ramos pela presença amiga, preocupação e fortalecimento.

Por fim, agradeço ao secretário Rafael Costa por todo suporte e atenção e à Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação (DIPPG) do CEFET/RJ-Maracanã, pela possibilidade de contar com a bolsa de financiamento, o fomento foi essencial para a dedicação ao Programa e para a realização da pesquisa.

Eu sou, porque nós somos.

Muito obrigado!

RESUMO

Pensa Comigo! - Uma experiência de iniciação filosófica para o fortalecimento da democracia

Este trabalho de pesquisa parte de uma crítica contundente à "deformação" do Ensino Médio no Brasil, no recorte de 2008-2025, onde argumento que a marginalização da Filosofia é um projeto político que visa substituir a formação humana integral para exercício da liberdade, pela capacitação técnica para atuação nas "linhas de produção" do mercado. Para contrapor essa visão, defendo que a Filosofia – entendida não como um conteúdo programático a ser cobrado em exames nacionais, mas antes como o ensino de uma prática (o "filosofar," como defende Cerletti) – é uma condição essencial para o pleno Desenvolvimento Humano (na concepção de Amartya Sen) e, consequentemente, para o fortalecimento da democracia (como entende Martha Nussbaum). Aspectos da prática socrática, a maiêutica, são apresentados aqui (a partir dos estudos de Marina McCoy e Foucault) como indicadores exemplares desse filosofar que emancipa para uma atuação cidadã e política comprometida com o bem comum. As Olimpíadas de Filosofia do Rio de Janeiro surgem (na visão de Lara Sayão e professores participantes) como uma materialização pedagógica contemporânea dessa atuação filosófica para uma experiência democrática mais saudável e justa. Ao fim, trago a proposta de um roteiro para uma cartilha para iniciação filosófica que busca materializar tanto aspectos do filosofar socrático, como a experiência de pensamento coletivo e solidário vivida nas Olimpíadas de Filosofia do Rio. Esse roteiro se trata de uma proposta de introdução a uma prática de pesquisa que, ao estimular o aprofundamento das opiniões sobre problemáticas comuns, busca fomentar experiências de pensamento crítico cooperativo, estimulando a solidariedade para compreender problemas comuns, um nobre sentido do filosofar.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Iniciação filosófica; Desenvolvimento Humano; Filosofia e Democracia; Olimpíadas de Filosofia

ABSTRACT

Think with me! - A philosophical initiation experience for the strengthening of democracy

This research paper presents a strong critique of the "deformation" of high school education in Brazil, focusing on the 2008-2025 period. I argue that the marginalization of Philosophy is a political project that aims to replace integral human formation for the exercise of freedom with technical training for performance on the market's "production lines". To counter this view, I contend that Philosophy – understood not as a programmatic content to be tested in national exams, but rather as the teaching of a practice (the act of "philosophizing," as argued by Cerletti) – is an essential condition for full Human Development (in the conception of Amartya Sen) and, consequently, for the strengthening of democracy (as understood by Martha Nussbaum). Aspects of Socratic practice, specifically maieutics, are presented here (based on the studies of Marina McCoy and Foucault) as exemplary indicators of this philosophizing that emancipates individuals for a civic and political engagement committed to the common good. The Rio de Janeiro Philosophy Olympiads emerge (in the view of Lara Sayão and participating teachers) as a contemporary pedagogical materialization of this philosophical action, fostering a healthier and fairer democratic experience. Finally, I propose a framework for a handbook of philosophical initiation design to embody both aspects of the Socratic philosophizing and the experience of collective and collaborative thinking witnessed in the Rio de Janeiro Philosophy Olympiads. The handbook is a proposal for introducing a research practice that, by encouraging a deeper understanding of opinions on common issues, seeks to foster experiences of cooperative critical thinking. This encourages solidarity in order to understand shared problems, which is a noble sense of philosophizing.

Keywords: Philosophy Teaching; Philosophical Initiation; Human Development; Philosophy and Democracy; Philosophy Olympiads.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Modelo Conceitual: mostra a estrutura da abordagem conceitual da investigação ……..... 10
Figura 2 - Eixos temporais: (1) marcos políticos; (2) movimentos ligados ao ensino de Filosofia; (3) marcos de desenvolvimento da presente pesquisa. ……..……... 23
Figura 3 - Tabela de critérios de avaliação …….. 107
Figura 4 - Legenda dos critérios de avaliação e das sinalizações das tabelas por turmas ……..……. 107
Figura 5 - Tabela de Análise da realização da tarefa e sua respectiva qualificação. Turma: 3BAdm …. 108
Figura 6 - Tabela de Análise da realização da tarefa e sua respectiva qualificação. Turma: 2BMec ….. 109
Figura 7 - Tabela de Análise da realização da tarefa e sua respectiva qualificação. Turma: 2BSeg ….. 109
Figura 8 - Tabela de Análise da realização da tarefa e sua respectiva qualificação. Turma: 1BEl …….. 110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Índice da carga horária destinada ao ensino de Filosofia por região……. 26

Tabela 2 - mapeamento dos aspectos socráticos em relação a habilidades humanas estimuladas e contribuição para o campo do exercício das liberdades humanas ……...…….. 71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Alc.I	Alcibíades Primeiro
ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
Bnqt.	O Banquete
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CH	Carga horária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPMI	Comissão Parlamentar Mista de Inquérito
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacional para o Ensino Médio
DH	Desenvolvimento Humano
EB	Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EM	Ensino Médio
ESEM	Escola SESC de Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
FIC	Formação Inicial Continuada
GT	Grupo de Trabalho
HQs	Histórias em Quadrinhos
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFA's	Itinerários Formativos de Aprofundamento
IF's	Itinerários Formativos
IFTP	Itinerários Formativos Técnico Profissional
I.A.	Inteligência Artificial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIC	Laboratório de Inteligências Coletivas
MP	Medida Provisória
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
OBSEFIS	Observatório do Ensino de Filosofia em Sergipe
OFIRJ	Olimpíadas de Filosofia Estado do Rio de Janeiro
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PPFEN	Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino
REM	Reforma do Ensino Médio
Rep.	A República
SESC	Serviço Social do Comércio
UCP	Universidade Católica de Petrópolis
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO....1
METODOLOGIA DE PESQUISA....5
Questão de Pesquisa e Hipótese....5
Metodologia de Investigação e Modelo Conceitual....6
1. A FILOSOFIA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A RELEVÂNCIA HUMANA....13
1.1 Da Reforma à Deforma....13
1.2 Filosofia como condição de Desenvolvimento Humano....27
2. SOBRE A FILOSOFIA E O FILOSOFAR....40
2.1 – O que é e para que serve o filosofar?....40
2.2 - A prática socrática como experiência de emancipação crítica, cidadã e política....43
2.2.1 Kairós e phronesis: o momento e o propósito do filosofar....45
2.2.2 O princípio socrático: psychagogia ao cuidado de si....51
2.2.3 Convite ao filosofar: boa vontade e a coragem de dizer a verdade....54
2.2.4 Ferramentas: a ironia e a retórica....62
2.2.5 Fluxo de aporia e o desejo erótico de conhecer....67
2.3 - Os elementos socráticos nas experiências educacionais....70
2.4 – Como ensinar Filosofia? - o ensino de Filosofia como um problema filosófico....73
2.4.1 A função social do filosofante....80
2.5 – As Olimpíadas de Filosofia e a experiência do pensamento em roda....84
2.5.1 - Olhar Participante....93
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS....97
4. PRODUTO EDUCACIONAL - “PENSA COMIGO!”....99
4.1 - Guia de Aplicação da Sequência Didática Pensa Comigo!....110
Fase 1: Sensibilização....110
Fase 2: Formulação de Perguntas....111
Fase 3: Pesquisa Preliminar....112
Fase 4: Crítica Colaborativa....113
Fase 5: Síntese Final....114
REFERÊNCIAS....115

INTRODUÇÃO

> "Digno de espanto, se bem que vulgaríssimo, e tão doloroso quanto impressionante, é ver milhões de homens a servir, miseravelmente curvados ao peso do jugo, esmagados não por uma força muito grande, mas aparentemente dominados e encantados apenas pelo nome de um só homem cujo poder não deveria assustá-los, visto que é um só, e cujas qualidades não deveriam prezar porque os trata desumana e cruelmente. [...] Tal é a fraqueza humana: temos frequentemente de nos curvar perante a força, somos obrigados a contemporizar, não podemos ser sempre os mais fortes. [...] não nos espantarmos nem lamentarmos mas sofrermos com paciência e esperarmos que o futuro traga dias mais felizes." (LA BOÉTIE, 2006, pp. 5-6).

Este trabalho, tal como o discurso de La Boétie, nasce de um espanto. Como pode uma nação de dimensões e potências tão grandes como o Brasil padecer voluntariamente a um mal perfeitamente superável: a corrupção política? A política nacional brasileira muito comumente aniquila vidas que o Estado deveria proteger; degrada a vida coletiva; subverte valores que sustentam a própria existência da nação.

Tal como La Boétie, particularmente considero lamentável a potência humana desperdiçada, castrada e mal aproveitada no âmbito das políticas públicas: indivíduos e coletivos que deveriam florescer são mantidos na imobilidade social, política e crítica. Creio que o Brasil poderia – e talvez devesse – ser muito mais, porque, aparentemente, o problema é estruturado nas vias sistêmicas da governamentalidade e administração pública e, portanto, superável. Temos um câncer interno no sistema político-educacional que produz lideranças e gestões públicas incapazes para governar em benefício do bem comum.

Esse processo não é acidental, pelo contrário, é consequência, em grande medida, do modelo de sociedade que se produziu a partir de um projeto de Educação Pública que desestimula o desenvolvimento crítico. Pessoas com formação crítica e ética deficitária ocupam cargos decisórios e deformam, de dentro para fora, as instituições que deveriam garantir o florescimento coletivo.

> Ora o mais espantoso é sabermos que nem sequer é preciso combater esse tirano, não é preciso defendermos-nos dele. Ele será destruído no dia em que o país se recuse a servi-lo. Não é necessário tirar-lhe nada, basta que ninguém lhe dê coisa alguma. Não é preciso que o país faça coisa alguma em favor de si próprio, basta que não faça nada contra si próprio. São, pois, os povos que se deixam oprimir, que tudo fazem

> para serem esmagados, pois deixariam de ser no dia em que deixassem de servir. (LA BOÉTIE, 2006. p. 10)

O mais espantoso, como já observava La Boétie, é que não é preciso combater diretamente nem o tirano nem o sistema de dominação: basta que a sociedade se recuse a servi-los. A liberdade é recuperada quando a coletividade deixa de alimentar as engrenagens da tirania. Essa ruptura na recusa coletiva exige, entretanto, uma consciência de si, do outro e de si com o outro: uma tomada de consciência social. É essa tomada de consciência, coletiva e mais duradoura, que constitui o desafio, porque não há liberdade para um único indivíduo sem disposição coletiva para não mais servir. Ou seja, só é liberdade quando é pra todos.

> É o povo que se escraviza, que se decapita, que, podendo escolher entre ser livre e ser escravo, se decide pela falta de liberdade e prefere o jugo, é ele que aceita o seu mal, que o procura por todos os meios. Se fosse difícil recuperar a liberdade perdida, eu não insistiria mais; haverá coisa que o homem deva desejar com mais ardor do que o retorno à sua condição natural, deixar, digamos, a condição de alimária e voltar a ser homem? Mas não é essa ousadia o que eu exijo dele; limito-me a não lhe permitir que ele prefira não sei que segurança a uma vida livre. Que mais é preciso para possuir a liberdade do que simplesmente desejá-la? (LA BOÉTIE, 2006. 10-11)

Respondendo a pergunta: a tomada de consciência coletiva. Reconheço a limitação do meu próprio alcance e sei que o esforço local é modesto. Ainda assim, entendo que cada intervenção na escola, nas turmas com as quais trabalho e nas redes com que me relaciono, forma parte de um campo maior de ações interdependentes. Assim, a presente pesquisa nasce desse pequeno, porém intencional e comprometido, esforço.

Parto do espanto diante do reduzido desenvolvimento crítico social, uma condição que mantém, com muito mais força do que podemos imaginar, a servidão coletiva. Meu objetivo é contribuir, ainda que de forma modesta, para a superação desse quadro, olhando para a Filosofia, não como uma disciplina de conteúdos para memorizar para os exames, mas como uma prática humana para liberdade. Minha defesa é pelo filosofar e pelos modos de ensino dessa prática que, por experiência vivida, transformam as habilidades de compreensão, capacidade de expressão e agência no mundo. Defendo que a filosofia, enquanto prática do filosofar, é capaz de produzir

sujeitos com maior autonomia crítica, aptos a intervir no espaço público com esclarecimento e a recusar conscientemente a servilidade política.

Porém, sendo a prática filosófica potencialmente subversiva (porque ensina a desnaturalizar as estruturas de dominação) é de se esperar que ela sofra interdições e seja, por vezes, apagada ou deformada no campo educacional (sequestrado por uma política desviante). Se as pessoas aprenderem a identificar e problematizar as redes de dominação, começarão a questionar: “e se não for assim?”; “e se pudermos fazer diferente?”. O questionamento, por si só, corrói as bases de sistemas de dominação e poder que se apoiam na obediência dos que não são estimulados a refletir e buscar compreensão crítica.

Nada me parece ilustrar mais esse cenário do que o filme "Bacurau", dirigido por Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles (2019)[1], onde a coragem comunitária e a compreensão de coletividade transformam a perversão política e o risco de aniquilação, em força de sobrevivência. A narrativa do filme mostra que a presunção do povo invasor que não buscou compreender a natureza do povo nativo, ilustrado no museu-vivo, lhes foi fatal. Quem ignora a força de um tecido social consciente, não compreendeu a potência da humanidade. Mas justamente por compreender essa potência, é que administradores públicos buscam desestimulá-las, para sustentar a apropriação dos equipamentos e recursos públicos para fins privados e a manutenção de sistemas de dominação.

Diante disso, me pus a investigar, no primeiro capítulo (1.1), por revisão temporal da narrativa do professor Edgar Lyra (2024) em conversas com outros pesquisadores, a ausência e o apagamento da filosofia nos programas educacionais nacionais. Em seguida, (cap. 1.2) em diálogo com Amartya Sen (Sen, 2010; Comin, 2021) e Martha Nussbaum (2015), respectivamente, busquei demonstrar como o ensino do filosofar contribui para as condições de verificação e avaliação do Desenvolvimento Humano, e, em última instância, pode contribuir para fortalecimento da experiência

[1] Bacurau é um filme franco-brasileiro de 2019, dos gêneros drama, fantasia e ficção científica, escrito e dirigido por Kleber Mendonça Filho e Juliano Dornelles e estrelado por Sônia Braga, Silvério Pereira e Udo Kier. O título do filme é referente a uma ave de hábitos noturnos comum nos sertões brasileiros, o bacurau (*Nyctidromus albicollis*). A produção conquistou o Prêmio do Júri no Festival de Cannes de 2019, tornando-se o segundo filme brasileiro da história a ser laureado.

democrática, como defende a filósofa em seu "Paradigma do Desenvolvimento Humano" (Nussbaum, 2015).

No segundo capítulo, diante da necessidade de caracterizar a filosofia (2.1), busquei por referências clássicas sobre o filosofar (2.2), apresentando diversos aspectos da prática socrática, por seu compromisso com o desenvolvimento crítico para fins de atuação pública e política, especialmente pelo olhar da pesquisadora Marina McCoy (2010). E para não incorrer no erro de reduzir o filosofar exclusivamente a fins de educação para a cidadania, considerei (2.3) a crítica de Alejandro Cerletti (2009) que problematiza o risco de reduzir a Filosofia a um instrumento meramente "cívico-formativo" ou avaliativo, redução que transforma o filosofar em técnica de formação de cidadãos-funcionários do mercado.

Em contraposição ao risco dessa redução, ofereço, ao final, duas experiências pedagógicas: o relato de uma experiência (2.4) e um produto educacional (Cap. 4). Tanto uma quanto a outra buscam materializar uma prática de iniciação filosófica, fiel à natureza dialógica, crítica e coletiva do filosofar que busco defender ao longo do texto. O relato trazido, soma a voz do pesquisador à voz de outros participantes, e trata das Olimpíadas de Filosofia do Rio de Janeiro. No terceiro capítulo, trago as considerações finais da pesquisa, e no quarto e último capítulo, a apresentação e descrição da aplicabilidade do produto educacional.

Este trabalho parte de uma aposta: ensinar a filosofar é contribuir para a ampliação das liberdades humanas e para o fortalecimento de uma experiência democrática mais saudável. Este trabalho de pesquisa não promete revoluções instantâneas: propõe, isto sim, pequenos e contínuos avanços na capacidade das pessoas pensarem juntas e resistirem à servidão.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Questão de Pesquisa e Hipótese

Esta investigação parte da constatação de um problema central que se desdobra em um questionamento orientador. O problema reside no que denominamos aqui como a "deformação" do Ensino Médio no Brasil, que consiste em um processo político-pedagógico nomeado de “Reforma do Ensino Médio” (REM), desenvolvido efetivamente a partir de 2016 e segue pelos dias atuais, que intencionalmente marginaliza a Filosofia e as humanidades em favor de uma formação instrumental e alinhada às demandas imediatas do mercado. Este processo não se trata de uma mera reconfiguração curricular, mas de um projeto que visa substituir a formação humana integral pela capacitação técnica, com graves consequências para o desenvolvimento crítico dos educandos (cidadãos em formação) e para a sustentabilidade do Estado democrático.

Diante deste cenário, que aponta para um esvaziamento do potencial emancipatório da escola; deterioração da sociedade pelo enfraquecimento crítico dos cidadãos; e para o fomento de um ambiente propenso à violência (que emerge onde a palavra e a capacidade de elaboração simbólica falham), a questão de pesquisa que move este trabalho é colocada nos seguintes termos:

De que forma o ensino da Filosofia (concebido não como a transmissão de um conteúdo programático, mas como a prática do "filosofar"), pode se constituir como uma intervenção pedagógica fundamental para contrapor o projeto de "deformação" do Ensino Médio, fomentando capacidades essenciais para o pleno Desenvolvimento Humano e, consequentemente, fortalecendo as bases para uma experiência democrática mais crítica, justa e saudável?

Para responder a essa questão, esta dissertação defende uma hipótese central que articula a crítica à política com uma proposta pedagógica concreta. A hipótese que este estudo sustenta e busca verificar é:

A prática do "filosofar", quando metodologicamente estruturada (centrada no diálogo investigativo e no questionamento crítico) e materializada em experiências pedagógicas colaborativas (ao exemplo das Olimpíadas de Filosofia do Rio de Janeiro), atua como um antídoto direto contra a lógica instrumental da reforma educacional.

O que é sustentado aqui é que essa abordagem pedagógica, da filosofia como prática, não é um capricho curricular, mas uma condição fundamental para o desenvolvimento de capacidades e habilidades humanas, indispensáveis para a possibilidade do exercício de liberdades substantivas que constituem as condições de verificação e avaliação do pleno Desenvolvimento Humano (nos termos de Amartya Sen e Martha Nussbaum). Ao capacitar os educandos para o pensamento crítico colaborativo, à escuta empática com respeito à alteridade e à participação argumentativa cooperativa e solidária na esfera pública, o ensino do filosofar transcende a deturpação da formação para o mercado e se torna uma prática essencial para a formação humana e consequentemente de uma cidadania ativa, fortalecendo uma experiência em sociedade substancialmente democrática.

Metodologia de Investigação e Modelo Conceitual

Esta dissertação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter teórico-conceitual, que articula a pesquisa documental[2] (Gil, 2008, p. 51) com os princípios de uma pesquisa-intervenção, ou Pesquisa-Ação[3] (Severino, 2007; Thiollent, 2011). O objetivo não reside na mensuração de variáveis, mas na exploração crítica de documentos que não receberam um "tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa" (Gil, 2008, p. 51) sobre um determinado tema de investigação, no nosso caso, a marginalização do ensino de filosofia, seguido da construção de uma proposta pedagógica para seu enfrentamento.

[2] Embora entenda-se que "documental" refere-se a todo tipo de material usado para fundamentar a pesquisa, considerou a distinção de Gil entre "pesquisa bibliográfica" e "documental". Ver Gil, 2008. p. 51

[3] De acordo com Thiollent, "Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo." (THIOLLENT, 2011. p. 20)

A abordagem se desdobra em uma pesquisa documental, analisando fontes primárias como leis e pareceres, além de textos de referência, e se aproxima da pesquisa-intervenção, ao ter como horizonte a elaboração de um produto capaz de interferir na realidade investigada (a sala de aula do Ensino Médio), tornando-se, assim, o ponto de chegada e a materialização de toda a crítica teórica desenvolvida.

Essa pesquisa busca corresponder a esse modelo interventivo, na medida em que se compromete, a partir de sua base empírica e da sua proposta de produto educacional, mitigar um mal social, a saber: a desmobilização crítica da sociedade, que tem na precarização do ensino de Filosofia um dos principais motivos. Falamos contra a privação de um direito fundamental, à medida em que a interdição ao filosofar inviabiliza a possibilidade do exercício das diversas liberdades humanas. E mais: o projeto não só envolve pesquisadores e educandos (enquanto participantes representativos da situação problemática), mas busca introduzir os participantes nas práticas de pesquisa e investigação para que possam dominar os meios de produção e verificação de conhecimento.

A primeira etapa da investigação, correspondente ao capítulo 1, consistiu na construção do panorama do problema através de uma pesquisa documental. O procedimento envolveu o levantamento, a leitura direta e o fichamento de fontes primárias, como Leis (nº 11.684/2008, nº 13.415/2017, nº 14.640/23, nº 14.945/24), Medidas Provisórias (nº 746/2016) e documentos oficiais (BNCC). A análise dessas fontes não se limitou à extração de informações, mas em diálogo com uma análise de conjuntura política do período, apoiada em autores como Lyra (2024) e Ortega & Hollerbach (2022), a fim de contextualizar a "deformação" do Ensino Médio como um projeto com intencionalidades definidas.

Essa abordagem se alinha ao que Gil (2008) e Marconi & Lakatos (2003) definem como pesquisa documental, no sentido de que são registros escritos, extraídos de fontes primárias e secundárias, do âmbito contemporâneo e retrospectivo[4], onde, em alguns casos, utiliza fontes que ainda não receberam um tratamento analítico[5], ou que podem ser reexaminadas com vistas a novas interpretações. A escolha por analisar

[4] Ver mais em Lakatos & Marconi, 2003, pp. 174-176
[5] Ver mais em Gil, 2008, p. 51

alguns dos documentos sem a mediação de comentadores visou capturar o discurso oficial em sua forma bruta, para então colocá-los em diálogo filosófico, ético e político com as demais fontes que seguem com o trabalho de investigação.

A seleção do referencial teórico que sustenta a argumentação desta investigação sobre a natureza e relevância do Ensino de Filosofia seguiu um percurso de pesquisa bibliográfica (Lakatos & Marconi, 2003; Severino, 2007; Gil, 2008) de tipo narrativa ou exploratória. A escolha dos autores como Lyra, 2024; Sen, 2010; Nussbaum, 2015; McCoy, 2010; Cerletti, 2009; Foucault, 2011; bem como o referencial clássico que considera as figuras de Sócrates e Platão; não partiu de critérios de busca predefinidos, mas de um processo orgânico e multifacetado, alimentado por quatro canais principais: (i) o acúmulo de estudos e indicações de professores durante as disciplinas cursadas no PPFEN; (ii) a retomada e o aprofundamento de referenciais utilizados em investigações anteriores; (iii) o método de "cadeia de citações", explorando as fontes citadas pelos próprios autores estudados; e (iv) buscas direcionadas para conceituar aspectos específicos que se revelaram necessários ao longo da escrita.

A articulação entre esses referenciais buscou estabelecer um diálogo crítico, utilizando as ideias não como uma justaposição, mas como ferramentas para construir um argumento coeso, onde um autor aprofunda, complementa ou tensiona o outro, sempre em função da garantia da pertinência da narrativa central desta dissertação. A escolha por uma abordagem narrativa, em detrimento de uma revisão sistemática, justifica-se na natureza ensaística e argumentativa desse texto, que visa construir uma linha de pensamento original e não apenas mapear um campo. Longe de parecer disruptivo, a pretensão foi justamente a de fortalecer a construção lógica do argumento, isto é, o “arranjo encadeado dos raciocínios utilizados para a demonstração da hipótese formulada” (Severino, 2007. p. 148).

No decorrer da argumentação, depois de analisar o referencial teórico sobre o contexto problemático do Ensino de Filosofia na contemporaneidade e sobre a prática e o ensino do filosofar, tornou-se metodologicamente necessário dar corpo a esse modelo “abstrato” de ensino. Para isso, a pesquisa se debruçou sobre a experiência das Olimpíadas de Filosofia do Rio de Janeiro (OFIRJ). É importante ressaltar que não se trata de um "Estudo de Caso" em seu sentido metodológico estrito e aprofundado, mas

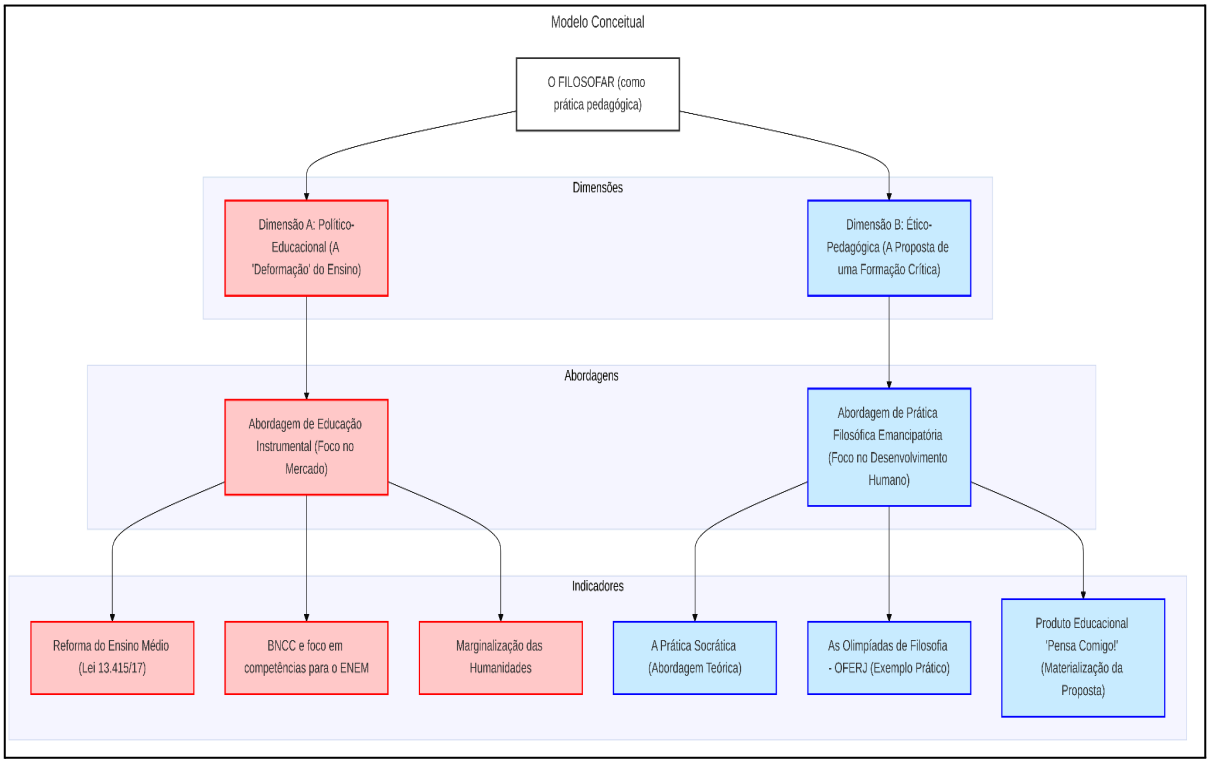
sim do relato de uma experiência exemplar com um propósito eminentemente ilustrativo.

O objetivo foi apontar para um caso de sucesso que corporifica os princípios do "filosofar" (ideias como o “pensamento em roda”, a “desobediência pedagógica”, a “construção coletiva de compreensão”) discutidos teoricamente no capítulo. As fontes para esta análise foram exclusivamente textuais, baseadas nos relatos de experiência de artigos publicados por seus organizadores e participantes (Ferraz, 2020; Senra, 2021; Pinto, 2021). Ainda que não se configure como um estudo de caso aprofundado, a definição de Robert K. Yin (2001) sobre o propósito do estudo de caso ampara metodologicamente esta escolha. Segundo o autor, os papéis do estudo de caso são "exploratório”, "descritivo" ou “explanatório”[6], utilizado para descrever uma intervenção no contexto real, servindo como um potente exemplo que ilumina a discussão teórica pela ótica de acontecimentos contemporâneos[7].

A etapa final da pesquisa, que culmina no Produto Educacional "Pensa Comigo!", é que caracteriza essa investigação como uma pesquisa-intervenção. A proposta da oficina filosófica não é uma criação puramente teórica, mas a sistematização e o aprimoramento de uma experiência-piloto previamente desenvolvida e aplicada por este pesquisador em turmas de Ensino Médio do CEFET-RJ/Maracanã, sob supervisão dos professores da Coordenação de Filosofia da instituição. Os dados qualitativos e quantitativos sobre a adesão e o avanço dos estudantes, levantados durante essa experiência e apresentados em congressos acadêmicos, servem como validação empírica e ponto de partida para o roteiro final que será apresentado nesta dissertação.

[6] Ver Yin, 2001, p. 23.
[7] Ver Yin, 2001, p. 27.

Figura 1: Modelo Conceitual - mostra a estrutura da abordagem conceitual da investigação.



Fonte: elaboração do autor

Toda a fundamentação teórica e a análise documental desenvolvidas nesta dissertação servem, portanto, como a base rigorosa que legitima academicamente a proposta de intervenção final. A gênese do produto está na prática, mas sua validação como pesquisa se constrói no percurso teórico aqui delineado, propondo-se como uma Pesquisa-Ação, conforme definida por Michel Thiollent (2011), que defende a associação da investigação acadêmica com uma ação para a resolução de um problema concreto.

Adicionalmente, no âmbito do tratamento e análise de dados, cabe mencionar o uso de softwares de inteligência artificial como ferramenta de apoio, ao longo desta investigação. Para o tratamento dos dados levantados na experiência-piloto desenvolvida no CEFET-RJ/Maracanã, recorreu-se a essas tecnologias para o processamento quantitativo, em vista de verificar e sistematizar o avanço dos estudantes nas diferentes etapas da atividade proposta. Coube ao pesquisador desta investigação, por outro lado, a análise qualitativa desses resultados, interpretando o conteúdo produzido pelos educandos e os dados numéricos, à luz dos objetivos pedagógicos.

Além disso, softwares[8] de processamento de dados de texto do tipo ChatBot, as chamadas I.As., foram empregadas como ferramentas instrumentais de apoio à verificação da coerência textual e verificação ortográfica, bem como na análise preliminar da estrutura textual, auxiliando na identificação de fragilidades ou descontinuidades argumentativas que necessitassem de refinamento. É importante ressaltar, contudo, que o software funcionou apenas como uma ferramenta de auxílio à análise da estrutura do texto e pesquisa, e não como redatora do texto. A empresa responsável pelos softwares não é autora ou responsável pela redação do presente texto. Todas as decisões teóricas, interpretativas e argumentativas estão sob a responsabilidade integral deste autor, que contou, ainda, com revisões programadas de uma monitora de redação[9], que atuou na certificação do uso específico do software e no acompanhamento da escrita[10].

Em atenção aos rigores éticos e à transparência científica, a forma como os recursos de I.A. foram utilizados nesta investigação se deram, exclusivamente, como apoio para a organização da escrita, verificação de coerência argumentativa e pesquisa complementares. Todos os levantamentos bibliográficos, citações e referências feitos com uso das ferramentas, foram conferidos diretamente nas fontes originais: lidas e analisadas pelo pesquisador. Nenhum dado de pesquisa foi incorporado ao texto sem a devida verificação crítica.

Os comandos empregados, os chamados *prompts*, foram construídos em linguagem coloquial[11], frequentemente com erros de digitação e formulações em tom de

---

[8] Os softwares usados foram NotebookLM (disponível em: https://notebooklm.google.com/), da empresa Google, descrito como "um assistente de investigação com tecnologia de IA concebido para ajudar a otimizar e organizar ideias", e o Gemini 2.5 Pro (disponível em: https://gemini.google.com/), também da mesma empresa, adotada como ferramenta de suporte (revisão da estrutura do texto, ortografia e pesquisa complementar).

[9] Patrícia Gouvêa Aguiar Rocha, é graduada em Filosofia pela UNIRIO, Mestre em Letras, com especialização em Teoria da Literatura e Literaturas Lusófonas, pela Universidade do Minho, Braga (Portugal), e atuou em sete encontros de monitoria programados para leitura conjunta a fim de procedermos com uma (i) avaliação da lógica narrativa, (ii) rigor e pertinência filosófica, (iii) adequabilidade e correspondência das citações e (iv) acompanhamento ativo da redação. http://lattes.cnpq.br/1718349839037481

[10] Esse processo foi acompanhado por sessões de monitoria (leitura e revisão), garantindo que a redação do pesquisador tivesse uma dupla verificação humana. Assim, a experiência de escrita manteve seu caráter profundamente humano, ao mesmo tempo em que reconhece o valor das novas ferramentas digitais de apoio.

[11] O comando procedimentar (prompt) inserido nos softwares de análise de texto seguia a seguinte redação: "Respeitando e preservando integralmente o conteúdo de texto apresentado, analise a pertinência do encadeamento lógico da argumentação e aponte fragilidades, prolixidades, erros ortográficos e

manifesto, o que exigiu da própria ferramenta um duplo entendimento: do comando e da qualidade da operação em si. As sugestões recebidas dos softwares jamais foram acatadas de modo automático: cabia ao pesquisador deliberar sobre sua pertinência, acolhendo apenas o que de fato dialogava com seus propósitos investigativos e recusando o que não fazia sentido, dentro da linha de pesquisa.

Em outras palavras, o software de inteligência artificial atuou como instrumento de depuração de um produto da inteligência humana, mas a autoria – tanto em conteúdo como em forma – permaneceu sob concepção, redação e responsabilidade do pesquisador.

gramaticais. Seja rigorosamente crítico, severo e parresiástico nesta análise. Refute qualquer inconsistência."

1. A FILOSOFIA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A RELEVÂNCIA HUMANA.

1.1 Da Reforma à Deforma

> O avanço do extremismo no mundo nos últimos anos tem sido notável e é tema de análise de diferentes campos de conhecimento. No Brasil, desde 2016, vivenciamos o avanço desses movimentos e seu impacto sobre o desenvolvimento e implementação de políticas públicas, em especial às relacionadas com educação. (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO)[12]

Toda a Educação brasileira está sob constantes ataques. A trajetória da Filosofia, enquanto disciplina no interior da Educação Básica brasileira, é marcada por pequenos avanços e grandes retrocessos que espelham, predominantemente, os projetos de sociedade em disputa nas políticas educacionais. Em um recorte mais contemporâneo e recente, desde a adoção da Lei nº 11.684/2008, sancionada durante o segundo mandato do primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), a Filosofia foi reintegrada ao currículo do Ensino Médio como componente obrigatório, ao lado da Sociologia, em todas as três séries[13]. Essa inclusão representou uma conquista significativa especialmente para a sociedade e para o campo educacional, mas também para aqueles professores comprometidos com uma formação reflexiva e crítica dos estudantes.

Mas já no subsequente governo da presidenta Dilma Rousseff (PT), ainda no seu primeiro mandato, o ensino de Filosofia volta a sofrer impactos com os primeiros vislumbres de um projeto de reforma na Educação Básica (EB), com especial atenção à construção da Base Nacional Curricular Comum. A BNCC é um documento de orientação da educação básica que, naquela ocasião, compreendendo a Educação como um direito, se comprometia em garantir acessibilidade a uma "formação humana integral e uma educação de qualidade social" (MEC, 2016. p. 24), em vista ao pleno

[12] Trecho extraído do documento Mapeamento - Educação sob Ataque no Brasil, coordenado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. disponível em: https://educacaosobataque.org/

[13] A lei nº 11.684/08 altera a redação do do art. 36 da LDB (Lei no 9.394/96), que passa a vigorar: "Art. 36 - IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio." (BRASIL, LEI nº 11.684/08. Art. 1).

exercício da cidadania[14]. De maneira mais objetiva, a BNCC deveria orientar além da construção dos programas de curso e conteúdos realizados em sala de aula, também as políticas nacionais educacionais de: formação de professores; materiais e tecnologias educacionais; infraestrutura escolar; avaliação da Educação Básica (MEC, 2016. p. 26).

Ainda que, de acordo com Edgar Lyra (2024, p. 7), não houvesse um projeto de reforma concreto, havia, através da BNCC, um movimento de revisão do modelo disciplinar, que orientava, em função do Plano Nacional de Educação de 2014[15], à integralização dos 13 componentes curriculares. Segundo Lyra, "a orientação inicial era a de reduzir as prescrições de cada disciplina e produzir um documento 'enxuto', cuja unidade pudesse ser obtida com indicação de transversalidades curriculares", que seriam discutidas na fase final de elaboração (Lyra, 2024, p. 7).

Lyra, professor de Filosofia da PUC-Rio desde 1998, acompanhou tanto a aprovação da Lei nº 11.684/2008 quanto, ainda antes, a mobilização de professores de filosofia na "construção de interfaces com o novo segmento de ensino e dignificação da formação docente" (Lyra, 2024. p. 6), que culminou na criação do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, no âmbito da ANPOF (2006), bem como, posteriormente, a criação de programas de pós-graduação em Ensino de Filosofia como o PPFEN (2015) e o Mestrado em rede nacional, o PROF-FILO (2017)[16]. Em 2015, enquanto atuava como coordenador do PIBID[17]-Filosofia na PUC-Rio, foi convidado a atuar como consultor na criação da BNCC, ainda no governo da presidenta Dilma[18].

---

[14] O texto de Introdução do documento diz, exatamente, "A educação, compreendida como direito humano, individual e coletivo, habilita para o exercício de outros direitos, e capacita ao pleno exercício da cidadania. 'A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam' (Parecer CNE/CEB nº 07/2010, p. 16)." (MEC, 2016. p. 26).

[15] Ver: PNE - Plano Nacional de Educação - Plano Nacional de Educação - Lei n° 13.005/2014

[16] Ao revisitar sua trajetória no campo do ensino de filosofia,. Edgar Lyra fala sobre a ação de professores mobilizados com a estruturação de um campo de pesquisa dedicado ao ensino do filosofar, que levou a criação do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, bem como a criação de Programas como o PPFEN. Lyra diz: "Testemunhei a multiplicidade dos esforços de parte da comunidade filosófica na construção de interfaces com o novo segmento de ensino e dignificação da formação docente, entre eles a criação do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar em 2006, o advento da seção ANPOF do ensino médio em 2012, e o surgimento dos mestrados profissionalizantes a partir de 2015." (Lyra, 2024. p. 6)

[17] PIBID é o Programa de Iniciação de Bolsas de Incentivo à Docência, que articula projetos de fomento à formação de professores de diversas áreas. No âmbito da minha graduação, fui bolsista do programa no projeto PIBID/UNIRIO por 2 anos e atesto que foi o mais precioso e substancial componente da minha formação docente durante a licenciatura.

[18] Lyra coordenou a equipe composta pelos professores Érico Andrade (UFPE), Emerson Costa (SP-Consed) e José Ailto Vargas da Rosa (ES-Undime-SEDUC). Ver Lyra, 2024, p. 7.

Lyra narra que a proposta do currículo de Filosofia em relação à BNCC, era a de estabelecer um documento "participativo, regido por um 'espírito minimalista', que deixasse livres os professores para mobilizarem o melhor da sua formação em busca da materialização de 'experiências de pensamento' com seus alunos" (Lyra, 2024. p. 7). O documento deveria garantir uma "base comum"[19] para todo o país, permitindo cada professor selecionar o conteúdo e a operacionalização, "de modo a aumentar a chance de trabalho qualitativo com a filosofia em sala de aula", especialmente pela possibilidade de "fomentar demandas locais e interesse das alunas e dos alunos" (Lyra, 2024. p. 7). Além desses aspectos, ao propor um modelo minimalista, em última instância, a proposta buscava possibilitar à Filosofia espaço para o "cumprimento de um papel muito importante e singular: o questionamento dos fundamentos dos outros saberes." (Lyra, 2024. p. 9).

A proposta da BNCC, mesmo com uma receptividade positiva da primeira versão (a partir de contribuições populares via Portal Digital[20]), tinha algumas limitações e dilemas, pois ao propor-se minimalista, abria discussões sobre uma "base filosófica" a ser ensinada ou mesmo se haveria um "mínimo comum" em Filosofia ou, ainda, sobre a real possibilidade dessa proposta promover uma transformação qualitativa na prática de ensino de Filosofia. Sobre esse aspecto, Lyra explica que questões flexíveis ligadas a temas como "a ideia mesma de filosofia, questões ontológicas e existenciais, epistemológicas, éticas, estéticas, políticas, lógicas e retóricas", pareciam mais próximas de promover consenso sobre uma "base filosófica" (Lyra, 2024. p. 8).

Lyra narra ainda que foi aberto um espaço democrático para discussões, e que diversas vozes foram ouvidas no processo[21]. Embora positivo, o cenário levantou, nas

[19] Segundo Lyra, "Por princípio, a proposta minimalista não indicava autores ou escolas, mas questões filosóficas que poderiam ser exploradas por redes e docentes conforme suas especificidades e conveniências." (Lyra, 2024. p. 8).

[20] Segundo Lyra, "Foi criado um Portal Digital que colheu em bruto cerca de 12 milhões de contribuições. É bem verdade que esse número hiperbólico contabilizava quaisquer tipos de interações; ainda assim, sua depuração qualitativa, [...] proporcionou feedback muito significativo e surpreendente. As contribuições eram elogiosas à primeira versão do documento, com índices de aprovação geral em torno de 90%, trazendo, via de regra, sugestões de acréscimo de 'direitos e objetivos de aprendizagem' (linguagem do documento, definida pelo PNE) a cada componente." (Lyra, 2024. p. 8).

[21] Lyra explica que "A SEB-MEC, então sob a direção de Manoel Palácios, a maior parte do tempo durante o ministério de Renato Janine Ribeiro, apostou num processo democrático, de elaboração plural, aberto à consulta pública. Cerca de 130 'especialistas' de vários segmentos de ensino e procedências regionais foram reunidos para o trabalho. Consultores *ad hoc* foram indicados para opinar sobre as

palavras de Lyra, muito “fogo amigo”, agonismos e desacordos (Lyra, 2024. p. 10). O documento foi finalizado às pressas, pois o golpe político contra a presidenta Dilma era iminente e já estava sendo orquestrado em esferas maiores do poder público[22]. Neste ponto, vale fazermos um breve parênteses para um aspecto que, embora já chamasse a atenção à época da narrativa pelo desconforto que causava, ainda não se mostrava tão danoso e obnóxio como agora, e que vai, mais à frente no texto, se mostrar muito significativo para o atual estado da Filosofia no âmbito da EB. Lyra chama a atenção para a presença e participação consistente do setor privado no espaço de discussão.

Embora o conselho tivesse autonomia para considerar os dados trazidos, o acesso privilegiado que grandes fundações e instituições de educação alcançaram no MEC, já incomodava muita gente. Durante a construção da BNCC, conta Lyra que essas organizações privadas atuavam com o oferecimento de “pesquisas previamente realizadas e remuneração de consultores estrangeiros, que vinham ao Brasil compartilhar seus testemunhos sobre empreendimentos semelhantes em seus países” (Lyra, 2024. p. 10). Hoje vemos essas organizações atuando de maneira muito mais contundente. Trataremos desse aspecto mais adiante, mas considero importante destacar esse marco da entrada privilegiada do setor privado na educação, já que vai impactar o retrato atual da Filosofia.

Retomando a narrativa, o texto da segunda versão da BNCC foi publicado ainda antes do fatídico golpe e, obviamente, enfrentou críticas. Na ocasião, em vias de finalizar minha graduação em Filosofia, debrucei-me sobre o texto da segunda versão para tratar do seu conteúdo no interior da pesquisa para conclusão daquela fase do meu percurso acadêmico. No âmbito da investigação, identifiquei dois pontos críticos mais proeminentes que tratavam (i) da operacionalização do ensino de Filosofia a partir de

versões do documento. Seminários e debates foram realizados com interlocutores os mais diversos” (Lyra, 2024. p. 10).

[22] De acordo com Ortega e Hollerbach, a tônica da política brasileira que vinha sendo ditada desde o primeiro mandato do Presidente Lula, rompia com a subserviência ao governo dos Estados Unidos, e emancipava tanto vizinhos da América do Sul, através do bloco econômico do Mercosul como também pelo BRICS, que articula países como Rússia, Índia, China e África do Sul. Por este motivo, “Diante do crescente protagonismo político e econômico brasileiro, se tornou imprescindível para o interesse imperialista norte-americano a derrubada do governo e a sua substituição por um que, uma vez mais, se submetesse por completo ao poder dos EUA. [...] Nesse sentido, [...] o Brasil foi alvo de um tipo de intervenção imperialista que dispensa o uso do aparato militar e, ao contrário, conta com as mais diversas instituições do próprio país atuando para a desestabilização de um governo. A esse movimento dá-se o nome de “Guerra Híbrida”. (Ortega and Hollerbach, 2022). Ver mais em: https://doi.org/10.1590/0102-469837849

itinerários formativos e (ii) dos objetivos educacionais voltados para a capacitação de habilidades e competências. Em minha análise[23], percebi que as habilidades e as competências (aqui de maneira muito resumida), poderiam ser vistas como ações verbais do pensamento, tais como: analisar, identificar, compreender e propor (conceituações). De maneira superficial, podemos até reconhecer que essas práticas sejam mesmo fundamentais para o filosofar, o que garantiria alguma pertinência à proposta, no entanto, esses itinerários sequer poderiam ser oferecidos pelas escolas, já que as instituições poderiam não dispor de professores para todas as propostas de itinerários, e, ainda, deveriam levar em conta os projetos de vida dos alunos, em outras palavras, as aulas de filosofia poderiam sequer acontecer.

Mas foi após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff (no exercício do seu segundo mandato), processo este amplamente denunciado como um golpe político-institucional-midiático[24], que toda a conquista em torno do fortalecimento do ensino de Filosofia foi abalada e comprometida significativamente. Na verdade, toda a Educação Básica e a sociedade começaram a ser deformadas pelo conjunto de reformas introduzidas a partir de 2016[25], com especial destaque para a promulgação da controversa (para não dizer sórdida e infecciosa) Medida Provisória nº 746/2016, que

[23] Infelizmente, o Departamento de Filosofia da UNIRIO não trata as publicações dos estudantes com respeito e seriedade e não procede com as devidas publicações no repositório da Universidade. Hoje, passados sete anos desde a conclusão da minha graduação e da aprovação do meu trabalho, o texto segue sem ser publicado, o que impossibilita uma citação direta a esses dados. Desta forma, recupero-os aqui sem rigor e a título de ilustração.

[24] Nesse cenário complexo, segundo Ortega e Hollerbach, "destacaram-se a atuação, entre outras instituições, do Judiciário, [...] e da grande mídia [...] que, por sua vez, ao dar enfoque privilegiado aos casos de corrupção nos quais estavam envolvidos políticos do PT, buscou a todo custo deslegitimar o governo Dilma ao mesmo tempo em que atacava diretamente o ex-presidente Lula, [...] A cobertura dessas manifestações foi outro grande destaque da mídia e uma forte arma contra o governo. Em vista disso, nota-se que a mídia atuou como difusora dos ideais do grupo dominante do país, cujos interesses são subservientes aos interesses imperialistas norte-americanos e fomentou um movimento que culminou com a destituição de Dilma [...] num golpe parlamentar, jurídico e midiático [...] que levou ao poder um grupo político de viés conservador, entreguista e neoliberal." (Ortega & Hollerbach, 2022). Ver mais em: https://doi.org/10.1590/0102-469837849

[25] De acordo com Ortega e Hollerbach, em pesquisa sobre a qualidade das comunicações midiáticas sobre a Reforma do Ensino Médio no contexto de 2017, "o novo governo assumido pelo vice-presidente Michel Temer, alinhado aos interesses da classe dominante e dirigente nacional, passou a implantar uma série de medidas de austeridade fiscal sob o pretexto de sanar as contas públicas e empreendeu um ataque significativo aos direitos da classe trabalhadora. Nesse sentido, reformas impopulares foram discutidas e aprovadas no Congresso Nacional, por uma base de parlamentares que, vitoriosa no processo de impeachment, manteve-se, a priori, coesa em apoio à nova organização do poder executivo. Entre as várias medidas que surgiram nesse cenário merecem destaque: a Reforma do Ensino Médio, Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a Emenda Constitucional (EC) n° 95, de 16 de dezembro de 2016, e a Reforma Trabalhista, cujo dispositivo legal é a Lei n° 13.467, de 13 de julho de 2017." (Ortega & Hollerbach, 2022)

posteriormente seria convertida na Lei nº 13.415/2017, já durante o governo de um dos principais articuladores do golpe e primeiro execrável deste cenário político, Michel Temer[26].

Essa MP instituiu uma profunda desconfiguração do Ensino Médio brasileiro, sendo a mais notável a problemática modificação da carga horária, que estipulava um máximo de 1200h anuais[27] para a formação básica. A carta de Exposições de Motivos[28] - que mais deveria ser chamada de "Carta de Deturpações de Princípios" - pervertia valores educacionais de maneira desonesta e ignorante. Logo no segundo parágrafo, o texto evocava um princípio social do Ensino Médio[29] que trata do seu propósito, que, à redação da época, dizia ser papel desse segmento do ensino promover cidadãos autônomos e capazes de intervir na realidade. No entanto, nas linhas seguintes[30], toda a amplitude de possibilidade de intervenção na realidade foi drástica e miseravelmente reduzida à necessidade de dialogar com as demandas "do setor produtivo" e "demandas do século XXI.". O parâmetro da Carta reduz a dimensão da Educação.

Nesse trecho da Carta é também apresentado o resultado de uma pesquisa encomendada por instituições privadas[31], que atribuíam a desconexão da juventude com a Educação a indicadores sócio-econômicos. Esse posicionamento se mostra ainda mais desonesto, uma vez que os jovens têm sido intencionalmente moldados pelo mercado, para experiências e contatos cada vez mais superficiais. Ou seja, essa formatação da juventude precisaria ser revista, enquanto política social, antes de servir de parâmetro

---

[26] A rejeição à Temer pegou carona na onda de manifestações públicas que ocupavam as ruas desde 2013, o que suscitou o costume de abrir qualquer fala com a expressão "primeiramente: fora Temer!"

[27] O texto de Exposições de Motivos que fundamentou a MP, tratava de uma progressão para o máximo de 1200h, como exposto no §22 da carta, "A presente proposta também estabelece a ampliação progressiva da jornada escolar, conforme o Plano Nacional de Educação, e limita a carga horária máxima de mil e duzentas horas para Base Nacional Curricular Comum, com autonomia dos sistemas estaduais de ensino para organização de seus currículos, de acordo com as realidades diversas." (disponível em: Exm-MP-746-16.pdf), no entanto, o texto da MP nº 746/2016, como exposto no Art.1º que alterava o Art.24º da LDB (L. 9.394/96), tratava de 1400h: "Parágrafo único. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas" (disponível em: MPV 746).

[28] Disponível em: Exm-MP-746-16.pdf

[29] através do Art.35º da LDB (Lei 9.394/96).

[30] §4 "Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina.". Disponível em: Exm-MP-746-16.pdf

[31] Ibidem 21.

para a construção da Educação Pública. Como pode o mesmo sistema econômico que eferve um modo de vida ansioso e superficial entre a juventude, exigir que a política de formação humana se adeque a esse parâmetro deficiente?

Com base nessa e em outras “desargumentações” apresentadas na Carta, a MP ainda apresentava como diretrizes principais: (i) a "flexibilização" curricular[32] - que consistia na descontinuação de disciplinas sob a alegação de não serem necessárias para a formação profissional dos educandos, como, por exemplo, a extinção da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia no três anos no EM[33]; (ii) a adoção dos itinerários formativos, alinhados a uma lógica de escolha e personalização do percurso escolar por parte dos estudantes[34]. Posteriormente foi incorporado ao corpo da MP, a possibilidade de que pessoas sem uma formação apropriada - o dito "notório saber" - pudessem assumir a docência de conteúdos essenciais para a formação humana e a regência de turmas[35]

Essa articulação política aparece, facilmente, como uma materialização da máxima atribuída à Darcy Ribeiro sobre a crise na Educação ser um projeto, onde acrescento, pelo contexto, perversamente orquestrado. A inoportuna e privilegiada entrada do setor privado nas discussões sobre a construção da BNCC, destacadas anteriormente, se assemelha às lendas sobre “vampiros”, que depois de convidados a entrar em uma casa, não saem mais e nem pedem mais licença para entrar de novo. Uma pesquisa realizada sobre os artigos publicados para tratar das características e consequências da reforma do Ensino Médio nesse recorte temporal do pós-golpe de Temer[36], revelou que a imensa maioria apontava o perigo e a responsabilidade da entrada, participação e atuação consistente de agentes nacionais do setor privado nos processos de construção das políticas educacionais públicas.

---

[32] Ver §§ 3; 13; 20; 21 em: Exm-MP-746-16.pdf
[33] Posteriormente levado à Lei 13.415/17, no Art. 35-A, §2. Ver mais em: L13415
[34] Os Art. 35-A, §7 e Art. 36, §3 e §6 - I, tratam tanto da gerência da instituição em ofertar itinerários mediante a relevância para o mercado de trabalho e contexto social, como do papel do projeto de vida dos educandos na adoção dos itinerários.
[35] Ibidem 15, Art. 61. “IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;” Ver mais em: L13415
[36] Ver mais em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362025003305069 - “3.4 Sobre o conteúdo dos artigos”, §3.

Os textos analisados indicam que o empresariado incidia tanto em audiências públicas como na produção de documentos educacionais, explicitando "uma perspectiva educacional de caráter mercadológico" (Gonçalves, 2017 in. da Silva, 2025), intencionalmente buscando aproximar o Novo Ensino Médio (NEM) às "demandas da economia e do mercado de trabalho de modo mais imediato"[37]. Aqui, fica evidente que as deficiências educacionais de hoje não são acidentais, mas o claro produto de um sequestro pernicioso do sistema educacional pelas instituições privadas, que lucram com a venda de programas educacionais e que trata o educando não como cidadão em formação, mas, antes, como cliente e futura mão de obra em alguma linha de produção. Isso reforça um modelo de sociedade ainda mais moldada para o consumo[38]. Um exemplo se vê no texto do Art.3º da Lei nº 13.415/17, onde - no §8, que trata dos modos de ensino, fica expresso o objetivo dessas práticas - lê-se: "...que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;", seguido de apenas outro inciso que trata de linguagens, mas, em nenhuma parte, do desenvolvimento de pensamento crítico ou humano. Com o intuito apenas de atender à "modernidade mercadológica".

Em meio a diversas audiências públicas, manifestações, ocupações de escolas e universidades, a MP 746/16, como bem observado por André Ortega e Joana Hollerbach, em uma "rara demonstração de coesão entre os poderes Legislativo e Executivo", foi convertida na Lei 13.415/17, incorporando ao texto original, algumas modificações pressionadas pelos movimentos de defesa da Educação, dentre elas: (i) a carga horária da formação básica comum passou de 1.200 horas, no texto da MP

[37] Segundo os autores, são empresas como "o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), dentre outros. As pesquisas tomam como fontes os documentos produzidos por essas agências e evidenciam as aproximações entre as recomendações aí constantes e os enunciados da reforma do Ensino Médio produzida no Brasil (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020; Nogara Junior, 2019), ou, ainda, a realização de empréstimos com vistas à implementação das mudanças (Fornari; Deitos, 2021). (da Silva, 2025).

[38] O levantamento dos autores ainda indica que a BNCC "remete a uma concepção economicista e pragmática da formação humana, sobretudo por sua natureza prescritiva e pela racionalidade instrumental e instrumentalizadora com que trata o conhecimento, organizado em códigos e vinculados a descritores das avaliações em larga escala. Um número expressivo de artigos situa o contexto da produção da reforma e da BNCC-EM, denominado neoliberal, e vinculam essa característica à maior presença do setor privado e empresarial na produção das políticas educacionais e curriculares (Ferreira, 2017; Ramos; Paranhos, 2022)." Ibidem 22.

746/16, para o mínimo de 1400h[39] “até" 1.800 horas[40], e (ii) a descontinuação das disciplinas de Filosofia e Sociologia foi “resolvida”, dispondo-as como obrigatórias no interior do componente “estudos e práticas”, condicionando o estabelecimento de referências a esses conteúdos para os processos nacionais de avaliação (ENEM).

A grande mídia teve uma atuação muito significativa nesse cenário, pois produziu uma larga divulgação dessa reforma, sem, no entanto, esclarecer sobre as intenções políticas e problemáticas relacionadas à Reforma[41]. No entanto, essa aparente modernização do Ensino Médio divulgada pela grande mídia camufla um projeto de sociedade extremamente excludente, cuja lógica está ancorada, como vimos, na formação de sujeitos ajustados às demandas do mercado, em detrimento da formação crítica e cidadã.

É amplamente sabido que o desenvolvimento crítico é desfavorável à manutenção de sistemas políticos que apelam à manipulação da opinião pública, de modo que a Filosofia e outras disciplinas das Ciências Humanas, passaram a ocupar um lugar cada vez mais marginal no currículo e sem garantia de obrigatoriedade em todos os anos escolares. Essas disciplinas sempre ficam submetidas à escolha dos sistemas de ensino, das escolas e dos educandos, e isso implicou, na prática, em uma drástica redução da carga horária dedicada a essas áreas. Isso porque, as políticas educacionais não são construídas para educar e emancipar a sociedade, mas para formatá-la e escravizá-la.

---

[39] A Lei 13.415/17 alterava o texto da LDB (Lei 9.394/96), que passou a vigorar “Art. 24. I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, [...]. § 1º A carga horária mínima anual [...] deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.”. Ver mais em: L13415

[40] Ibidem 19, onde o Art.3º altera o texto do Art.35-A da LDB, e o texto do seu quinto parágrafo passa a vigorar como “§5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.”. Ver mais em: L13415

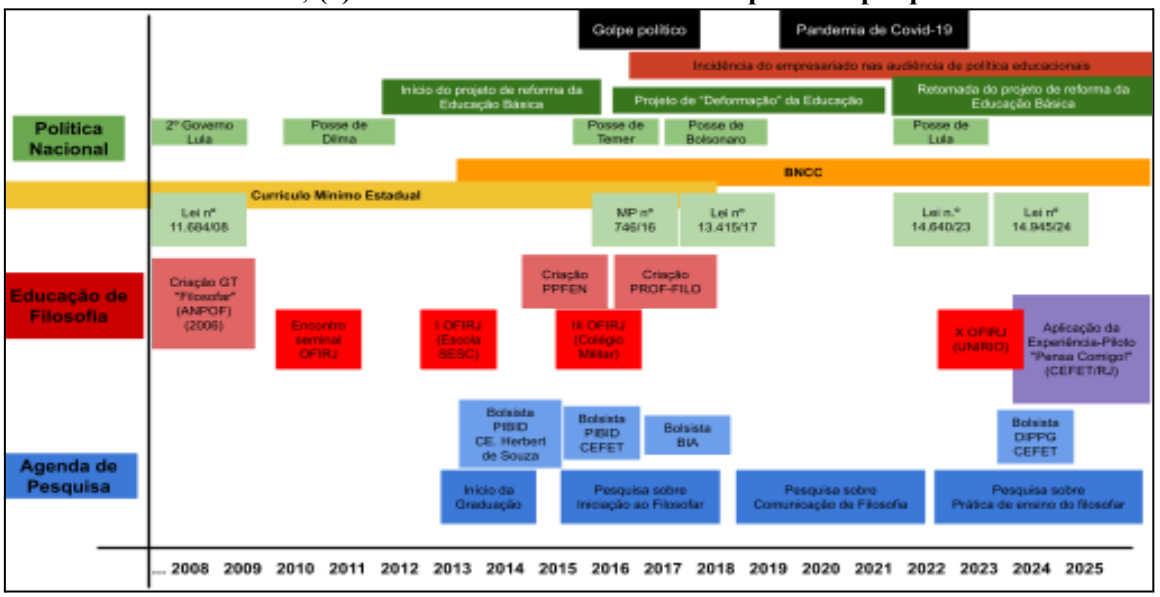
[41] Segundo Ortega e Hollerbach, “as propagandas políticas referentes à Lei nº 13.415/17 configuram-se como uma poderosa ferramenta de manipulação e coerção social capaz de produzir consensos e opiniões formatadas favoráveis à reforma do Ensino Médio, sem que fosse possível contestá-la a partir do senso comum. A intensa campanha de marketing produzida pelo MEC para promover sua nova política, em uma clara resposta às reações de setores da sociedade civil diante da instabilidade política e social brasileira à época, lança mão, ainda, de outros tipos de artifícios que aumentavam sua eficácia: uma roupagem moderna e de fácil identificação, apelo à subjetividade e a utilização de slogans vazios e frases feitas, tais como “Quem conhece o Novo Ensino Médio, aprova!” (BRASIL, 2016b), e “Novo Ensino Médio. [...] Agora é você quem decide o seu futuro” (BRASIL, 2017d).”. (Ortega & Hollerbach, 2022).

Após o fim da vigência do golpe, em 2018, Michel Temer deixa a presidência e, espantosamente, assume, no seu lugar, um cidadão verdadeiramente execrável. O abjeto que assumiu a presidência foi tão baixo e fez tão mal para o país, especialmente no contexto da Pandemia de Covid-19 (entre 2020 e 2022) – sendo responsável pela morte de mais de 700 mil brasileiros – que dizer que a Filosofia sofreu ataques daquele desgoverno, seria nos desperdiçar em redundâncias. Proponho, desta forma, que não nos ocupemos com os malfeitos do ignóbil que presidiu o país após Temer (especialmente porque, na atualidade, o genocida foi condenado a mais de 27 anos de prisão em função de um golpe de Estado mal sucedido), e que tratemos de contemporanizar a Filosofia no âmbito da contínua deformação do Ensino Médio, agora com o segundo governo do presidente Lula.

Ainda que as versões mais recentes da legislação (Lei n.º 14.640/2023 e a Lei nº 14.945/2024) sancionadas já em contexto de revisão da Reforma, tenham reintroduzido a Filosofia e a Sociologia no currículo comum, as marcas da desvalorização permanecem. Como na já mencionada lenda dos "vampiros" que continuam a entrar nas casas em que foram convidados, a presença do setor privado encontrou um terreno fértil nos planos políticos do novo governo Lula[42], de modo que o "mal" (ou, apenas, o mau parâmetro) mercadológico continua desregulando a Educação Básica.

[42] Lyra denunciava, à época da redação da narrativa da sua experiência, que "A 'equipe de transição' montada no momento de finalização deste texto aponta para uma presença assimétrica, desproporcional, de representantes de instituições privadas." (Lyra, 2024. p. 13).

Figura 2 - Eixos temporais: (1) marcos políticos; (2) movimentos ligados ao ensino de Filosofia; (3) marcos de desenvolvimento da presente pesquisa.



Fonte: elaboração do autor

No atual cenário, de acordo com o Observatório do Ensino de Filosofia em Sergipe (OBSEFIS)[43], o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou e o Ministério da Educação (MEC) homologou, em novembro de 2024, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)[44] que têm o objetivo regulamentar a lei nº 14.945/2024. Com isso, o NEM deverá vigorar plenamente a partir do ano de 2026, sendo permitido aos estados anteciparem a implementação.

As novas diretrizes mantêm os conceitos de habilidades e competências e, ainda segundo o OBSEFIS:

> Tipifica [...] a divisão da carga horária entre Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF's), que podem ser de aprofundamento (IFA's) ou de formação técnico profissional (IFTP). No entanto, a DCN não descarta a adoção de temas transversais contemporâneos, como aparece na DCN/2018. Projeto de Vida e Educação digital, embora não sejam citados como IFA, IFTP ou temas transversais, aparecem como componentes curriculares importantes e, pelo visto, com ensino obrigatório ao longo do Ensino Médio. (OBSEFIS, 2024)[45]

[43] ver mais em: https://obsefis.wordpress.com/ - OBSEFIS
[44] disponível em: CNE aprova novas diretrizes para o Ensino Médio – OBSEFIS
[45] Ver mais em: OBSEFIS faz primeira análise das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OBSEFIS

Em relação à carga horária (CH), houve ampliação da carga horária destinada à FGB, passando das atuais 1800h para 2400h, porém a CH destinada aos itinerários formativos, foi reduzida: 1200h para 600h. Como dito anteriormente, embora a Filosofia tenha sido reintroduzida no itinerário, a nova lei não efetivou sua obrigatoriedade. De acordo com a OBSEFIS, a Filosofia foi diluída e fragmentada na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e não houve uma determinação de carga horária semanal mínima.

Nesse contexto de uma pseudo-flexibilização, caberá às escolas garantir o aprofundamento em, ao menos, uma área de conhecimento de cada itinerário formativo, e garantir, ao menos, dois itinerários formativos, ou seja: não é garantido que haverá um processo consistente de ensino de Filosofia, embora haja espaço para tanto[46]. Por outro lado, a BNCC, através da atuação da grande mídia, consolidou com tamanha intensidade uma concepção instrumental da Educação, centrada em competências e habilidades voltadas majoritariamente para o desempenho técnico e para o empreendedorismo, que esvaziou totalmente o sentido formativo. Tanto o sentido formativo técnico quanto em sentido mais amplo, como o social, crítico e humano, que deveria orientar a escola pública.

Ainda de acordo com o OBSEFIS, a lei prevê os chamados Cursos de Formação Inicial e Continuada (cursos FIC), que na prática são cursos de semi-formação profissional.

> Para agravar a situação, o/a estudante pode aproveitar a CH [carga horária] destinada a atividades profissionais realizadas fora da escola, ou seja, se um estudante participar de um programa como Jovem Aprendiz, por exemplo, ele poderá pedir equivalência desta carga horária e ainda sair com uma certificação profissional. (OBSEFIS, 2024)[47]

O processo de esvaziamento da Educação não se restringe à presença quantitativa ou qualitativa da Filosofia no currículo, mas se trata de um esvaziamento da sua própria razão de ser na Educação, enquanto uma experiência prática que fomenta o pensamento crítico, o questionamento, o diálogo, a problematização da realidade e até a

[46] Ver Art.36º, inciso V, §§ 1º-A; 2º-A; 2º-B. Disponível em: L14945
[47] Ver mais em: OBSEFIS faz primeira análise das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OBSEFIS

formação profissional. O ensino, especialmente o ensino de Filosofia, tem sido conduzido, nas grandes redes de escolas particulares, em sentido "bancário", onde o educando entra em contato com conteúdos que deverão ser decorados só até à prova do ENEM, e depois podem ser desconsiderados sem a necessidade de serem revisitados de forma crítica ou aprofundados, quiçá praticados. Mesmo no que se refere ao ensino técnico, o ensino é o mais insípido.

Segundo dados preliminares levantados mais recentemente pelo OBSEFIS (2025), "25% dos/as estudantes do ensino médio, que estão matriculados na rede estadual, possuem apenas 80h/aula de filosofia nas três séries da última etapa da educação básica", que significa que ou "não têm aula de filosofia em uma das séries ou menos de 40h/anuais". Na prática, segundo o OBSEFIS, essa CH corresponde a "menos de 1h/semanal em cada série" e aponta que "São Paulo, Espírito Santo e Paraná são os estados mais responsáveis por essa situação"[48].

Dados recentes do OBSEFIS mostram uma desigualdade discrepante na carga horária destinada à Filosofia nas diferentes regiões do Brasil, onde, de um lado, temos a região sudeste com o maior índice de escolas com a menor CH destinada à Filosofia (80h) ao longo de todo o EM, e, do outro lado, as regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste com os maiores índices de oferta de 120h, e alguns poucos educandos chegando a 240h de ensino de Filosofia no EM.

[48] Ver mais em: 25% dos estudantes do ensino médio têm, por série, menos de uma aula de Filosofia – OBSEFIS

Tabela 1 - Índice da carga horária destinada ao ensino de Filosofia por região.

CH/Região	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul
80h	***	***	***	61,16%	41,90%
120h	81,14%	74,52%	95,90%	19,87%	31,80%
160h	***	14,27%	3,03%	15,47%	***
180h	15,60%	***	***	***	***
200h	***	4,30%	***	3,50%	24,95%
240h	3,26%	6,91%	1,08%	***	1,35%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Observatório de Ensino de Filosofia em Sergipe (OBSEFIS), 2025[49]

O Observatório chama a atenção para a disparidade dessa oferta e o prejuízo que isso traz para a formação crítica, social e cível desses educandos, fora o aprofundamento das desigualdades, pois, de acordo com o OBSEFIS, no que tange ao conteúdo curricular, "as competências específicas e habilidades contidas na BNCC e exigidas aos estudantes são iguais, o número de questões de filosofia no ENEM idem e os livros didáticos distribuídos tiveram o mesmo critério avaliativo antes de entrarem no PNLD", logo, diante de cargas horárias diferentes, nem todos os educandos têm o mesmo tempo de acesso ao mesmo conteúdo e, ainda que não se reduza o ensino a isso, não terão o mesmo conhecimento frente aos exames nacionais. Esse sistema educacional cria e alimenta a desigualdade social[50].

A nova lei finge mudar os desvios da "deformação" do Ensino Médio do desgoverno antecessor, mas só faz aprofundar as desigualdades e ir na contramão da universalização do acesso à educação. Ao escancarar as portas da Educação Pública para o empresariado neoliberal que superficializa a Educação, o NEM marca mais um ponto de queda para o sistema educacional. Com o endossamento de uma visão ainda

[49] Disponível em: A distribuição da carga horária destinada ao ensino de Filosofia é desigual nas regiões do país – OBSEFIS

[50] De acordo com o OBSEFIS (2025), "O ensino médio brasileiro tem, de acordo com o Censo educacional de 2024, 7,8 milhões de estudantes aproximadamente. Desse contingente, 6.475,182 estão matriculados em escolas públicas estaduais, o que representa algo em torno de 83,1% do total. Manter tamanho desequilíbrio na distribuição da carga horária reforça a desigualdade social em nosso país, prejudicando a vida de milhões de jovens". Ver mais em: A distribuição da carga horária destinada ao ensino de Filosofia é desigual nas regiões do país – OBSEFIS

mais leviana e degenerativa para a formação humana, que nem ao menos o conhecimento técnico que se espera de uma mão de obra qualificada é garantido, que tipo de sociedade está sendo construída? O que está em disputa, nesse sentido, é sobre qual o modelo de sociedade que se quer: democrática, crítica e livre ou utilitarizada, subdesenvolvida e servil?

1.2 Filosofia como condição de Desenvolvimento Humano

A Reforma do Ensino Médio, em sua forma e conteúdo, realiza uma concepção de sociedade na qual a formação humana integral é relegada a segundo plano, em detrimento da formação profissional e técnica. A centralidade conferida aos itinerários formativos - notadamente os de caráter técnico e profissional em explícita conveniência com o empresariado do setor educacional - compromete a efetivação do direito ao pleno desenvolvimento humano, previsto na LDB (Lei 9.394/96[51]) em conformidade com os Princípios Fundamentais da Constituição Federal de 1988.

Na contramão do objetivo da República de construir uma sociedade livre, como disposto no Art. 3º[52], a Educação Nacional proposta pela Reforma torna servis seus cidadãos ao modo de vida mercadológico, algo profundamente injusto por ser meritocrático e com muito pouco ou nenhum espaço para a solidariedade. Além disso, a proposta é um contrassenso, posto que promove o desenvolvimento das redes de educação privadas em detrimento da Educação Pública e do Estado democrático de direito. Muito pelo contrário: à medida em que não fomenta o desenvolvimento crítico da sociedade, não permite a diversidade de vozes plenamente desenvolvidas ocupando espaços e atuando em processos de tomadas de decisões, o que enfraquece as instâncias democráticas do Estado. Ainda mais: acentua a marginalização e as desigualdades sociais e regionais, sustentando um modelo de ensino precarizado, superficial e incipiente para a massa popular, e outro sistema de ensino nas escolas privadas, com mais itinerários, mais diverso e passível de aprofundamento.

Essa dualidade de sistemas de ensino marginaliza as classes mais populares pela incapacidade de atuarem nos processos decisórios. Fora o recorte regional. Ou seja, o

[51] Art.35, III.

[52] que diz: "Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;"

processo de precarização do Ensino de Filosofia pode ser compreendido como parte de um movimento político mais amplo de marginalização pela restrição ao pensamento crítico. A exclusão sistemática ou a redução significativa da carga horária da Filosofia nas matrizes curriculares, não representa apenas uma reconfiguração didático pedagógica, mas expressa uma opção deliberada por uma concepção minimalista de cidadania, na qual o educando, cidadão em formação, é treinado para desempenhar funções de mercado, mas não é formado para compreender, intervir e transformar a realidade social em que vive.

A interdição do acesso à Filosofia se constitui, portanto, como sintoma de um projeto de sociedade que busca impedir o pensamento crítico e, consequentemente, o exercício da liberdade e o pleno desenvolvimento humano. Esse contexto, nos permite promover uma reflexão sobre o propósito e condições práticas do Ensino de Filosofia fora do contexto da REM - isto é, para quê e como ensinar filosofia? - e, especialmente, a concepção de Desenvolvimento Humano. Na tentativa de melhor compreender o papel da Filosofia e do filosofar para a experiência humana, talvez tenhamos que considerar, antes, um sobrevoo sobre a ideia de natureza humana e sobre as condições de verificação e avaliação do pleno desenvolvimento humano.

Amartya Sen, economista indiano, colaborou com a criação do Índice do Desenvolvimento Humano (IDH)[53], mas se afasta do projeto por discordar da suficiência dos parâmetros considerados.

> O enfoque na qualidade de vida e nas liberdades substantivas, e não apenas na renda e na riqueza, pode parecer um afastamento das tradições estabelecidas na economia, e em certo sentido é mesmo [...]. Mas, na verdade, essas abordagens mais amplas estão em sintonia com as linhas de análise que têm sido parte da economia profissional desde o princípio. Às conexões aristotélicas são suficientemente óbvias (o enfoque de Aristóteles sobre "florescimento" e "capacidade" relaciona-se claramente à qualidade de vida e às liberdades substantivas [...]. (SEN, 2010, p. 41).

Para Sen, o desenvolvimento não deve ser medido exclusivamente pelo crescimento econômico, industrial ou pelo acúmulo de bens materiais de uma

[53] De acordo com o site do United Nations Development Programme - UNDP ("Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento - PNUD), o IDH foi publicado pela primeira vez em 1990 para contrapor-se ao Produto Interno Bruto (PIB) ["uma espécie de Felicitômetro dos ricos" (Trecho de "Os Mitos de uma Década", de Edmar Bacha, 1976 cit. in Comim, 2021. p. 65)] e, a partir de 1993, tomado de forma oficial e permanente. Ver mais em: O que é o IDH | United Nations Development Programme

sociedade[54], mas, antes, como "expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam" (Sen, 2010, p. 55):

> "é sem dúvida inadequado adotar como nosso objetivo básico apenas a maximização da renda ou da riqueza, que é, como observou Aristóteles, "meramente útil e em proveito de alguma outra coisa". Pela mesma razão, o crescimento econômico não pode sensatamente ser considerado um fim em si mesmo. O desenvolvimento tem de estar relacionado sobretudo com a melhora da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos. Expandir as liberdades que temos razão para valorizar não só torna nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejamos seres sociais mais completos, pondo em prática nossas volições, interagindo com o mundo em que vivemos e influenciando esse mundo." (SEN, 2010. p. 29).

Isto significa que as políticas públicas de desenvolvimento devem tanto promover a expansão de liberdades substantivas[55] como, por exemplo, liberdades econômicas, políticas, oportunidades sociais, ou, ainda, garantia de segurança, de transparência. A concepção de liberdade política tem um papel fundamental na teoria de Sen, pois:

> Mesmo quando não falta segurança econômica adequada a pessoas sem liberdades políticas ou direitos civis, elas são privadas de liberdades importantes para conduzir suas vidas, sendo-lhes negada a oportunidade de participar de decisões cruciais concernentes a assuntos públicos. Essas privações restringem a vida social e a vida política, e devem ser consideradas repressivas mesmo sem acarretar outros males (como desastres econômicos). Como as liberdades políticas e civis são elementos constitutivos da liberdade humana, sua negação é, em si, uma deficiência. (SEN, 2010. p. 31).

Ou seja, na privação dessa qualidade de liberdade - para participar dos processos eleitorais, além da possibilidade de fiscalizar, criticar, se expressar sem censura, escolher diferentes partidos políticos - talvez sequer ainda estejamos no registro de verificação ou avaliação do desenvolvimento humano, mas, antes, no campo da deterioração, deficiência ou falta de um aspecto fundamental da experiência humana.

---

[54] Para Sen (2010. p. 28), o valor e a utilidade da riqueza "está nas coisas que ela nos permite fazer - as liberdades substantivas que ela nos ajuda a obter. [...]. É tão importante reconhecer o papel crucial da riqueza na determinação de nossas condições e qualidade de vida quanto entender a natureza restrita e dependente dessa relação. Uma concepção adequada de desenvolvimento deve ir muito além da acumulação de riqueza e do crescimento do Produto Nacional Bruto e de outras variáveis relacionadas à renda.".

[55] Para Sen "A eficácia da liberdade como instrumento reside no fato de que diferentes tipos de liberdade apresentam inter-relação entre si, e um tipo de liberdade pode contribuir imensamente para promover liberdades de outros tipos." (Sen, 2010. p. 57)

Na privação dessa liberdade fundamental, talvez estejamos nos inumanizando ou desumanizando.

Por outro lado, outro dever do Estado consiste em evitar privações como fome, subnutrição, censura, políticas sexistas e etc. De acordo com Sen:

> Um número imenso de pessoas em todo o mundo é vítima de várias formas de privação de liberdade. Fomes coletivas continuam a ocorrer em determinadas regiões, negando a milhões a liberdade básica de sobreviver. [...] Além disso, muitas pessoas têm pouco acesso a serviços de saúde, saneamento básico ou água tratada, e passam a vida lutando contra uma morbidez desnecessária, com frequência sucumbindo à morte prematura. Nos países mais ricos é demasiado comum haver pessoas imensamente desfavorecidas, carentes das oportunidades básicas de acesso a serviços de saúde, educação funcional, emprego remunerado ou segurança econômica e social. Mesmo em países muito ricos, às vezes a longevidade de grupos substanciais não é mais elevada do que muitas economias mais pobres do chamado Terceiro Mundo. Além disso, a desigualdade entre mulheres e homens afeta - e às vezes encerra prematuramente - a vida de milhões de mulheres e, de modos diferentes, restringe em altíssimo grau as liberdades substantivas para o sexo feminino. (SEN, 2010. p. 30).

Posto desta forma, DH, para Sen, trata mais das condições de "bem-estar", isto é, das reais possibilidades de exercício das liberdades que as pessoas possuem para viver um tipo de vida digno e sustentável[56]. Nesse sentido, para "estar bem" no mundo e aproveitar tais possibilidades, a educação ocupa um papel central como vetor de ampliação das capacidades humanas. É preciso dispormos de condições mentais que nos habilitem a perceber a realidade para melhor escolher como intervir e aproveitar as oportunidades, em vista de realizarmos nossos projetos de vida, a partir do exercício consciente das nossas habilidades e capacidades.

[56] "Nesta abordagem, a expansão da liberdade é considerada (i) *o fim constitutivo* e (2) *o principal meio* do desenvolvimento. Podemos chamá-los, respectivamente, o "papel constitutivo" e o "papel instrumental" da liberdade no desenvolvimento. O papel constitutivo relaciona-se à importância da liberdade substantiva no enriquecimento da vida humana. As liberdades substantivas incluem capacidades elementares como por exemplo ter condições de evitar privações como a fome, a subnutrição, a morbidez evitável e a morte prematura, bem como as liberdades associadas a saber ler e fazer cálculos aritméticos, ter participação política e liberdade de expressão etc." (Sen, 2010. p. 55).

Flávio Comim[57] (2021), ao revisar a obra de Sen, reforça as ideias de que o desenvolvimento humano centrado em renda é incompleto[58] e que o "bem-estar"[59] humano está intimamente relacionado ao desenvolvimento crítico das pessoas, à sua capacidade de refletir, dialogar e tomar decisões conscientes, isto é: autonomia e liberdade[60]. Segundo Comim (2021, p. 24), "o desenvolvimento tem mais a ver com a promoção desses fins, tais como oportunidades de ter uma educação básica ou liberdade de participação política, do que com a de seus meios, como a industrialização ou o crescimento do PIB."

De acordo com Comim, Sen é um racionalista de raiz kantiana, e a dimensão da moralidade é muito significativa na possibilidade de verificação e avaliação do pleno desenvolvimento humano, no entanto o foco é sempre a razão (Comim, 2021. p. 180). Quando Sen fala das capacitações básicas que temos razão para considerar importantes para a qualidade da experiência de vida humana, segundo Comim (2021, pp. 180-181), a liberdade de agir no mundo com consciência, tal como em Kant, é condição ética. Para Comim (2021, p. 181), Sen é kantiano quando entende que sem autonomia da razão, não há exercício das liberdades e sem liberdade não há possibilidade de vida ética.

Sen não trata exatamente da natureza dessa autonomia, mas fica evidente que tanto a experiência ética quanto a experiência de liberdade, dependem, necessariamente, do desenvolvimento crítico e do uso consciente da razão, de modo que o desenvolvimento humano, enquanto produto de uma política pública, depende, fundamentalmente, de um projeto educacional comprometido com a emancipação crítica e racional dos educandos - cidadãos em formação. No entanto, é extremamente importante destacar que, muito diferentemente de Kant, onde a emoção, as paixões e o desejo não constituem exercício da razão, em Sen, destaca Comim (2021, p. 181), é

[57] PhD em Economia, professor na Federal do Rio Grande do Sul e professor visitante em Cambridge, foi aluno de Sen e é autor de "Além da Liberdade: Anotações Críticas do Desenvolvimento como Liberdade de Amartya Sen", onde esclarece e questiona a estrutura do pensamento proposto por Sen.
[58] Comim, 2021, p. 28
[59] De acordo com Comim: "muitas vezes falamos em 'qualidade-de-vida' ou 'bem-estar' das pessoas quando queremos explicar como elas estão. Mas essas expressões não são suficientes na obra de Sen para descrever como as pessoas estão. Para ele, há uma separação analítica entre categorias de bem-estar e categorias de autonomia individual. Claro, a ideia de liberdade ou liberdades pretende ser esse guarda-chuva que engloba ambas classes, mas na prática ele usa muito a palavra 'vantagem' (*advantage*) para se referir a esse conceito mais amplo de como as pessoas estão do ponto de vista avaliativo. No DL ele usa também a palavra 'avaliação do progresso das pessoas'." (Comim, 2021. p. 23).
[60] "Tal como Kant, o argumento central desenvolvido por Sen na abordagem das capacitações é a autonomia humana". Ver mais em: Comim, 2021. p. 181.

justamente o “estar sensível ao outro”, isto é, a simpatia, que parece estar mais próximo da “missão kantiana” de promover “o bem maior como unificador das responsabilidades e deveres de todas as pessoas”.

Sen não se debruça sobre a epistemologia da simpatia, isto é, o “sentir junto ao outro”, para as condições de desenvolvimento humano, mas Comim coloca a teoria de Sen em diálogo com o pensamento da filósofa norte americana Martha Nussbaum, para nos dar uma base sobre esta relação. Em “Love’s Knowledge”, de 1990, Nussbaum parte de uma abordagem aristotélica, onde, nas palavras de Comim, “é dado um papel especial para o valor epistemológico das emoções”, pois, na ética aristotélica, “é importante avaliar os detalhes particulares de uma situação para se apreciar sua significância.” (Comim, 2021. p. 182). No entanto, se os aspectos particulares das pessoas devem ser considerados no momento do acontecimento, então instantes, coisas e pessoas são únicos e insubstituíveis para a análise ética, o que torna ao menos muito difícil comparações éticas minimamente mensuráveis.

Em *Ética à Nicômaco*, temos a apresentação da ética aristotélica como uma arte, isto é, uma prática (*práxis*) que visa a *eudaimoni*a (o bem comum e o florescimento humano) a partir da *ação virtuosa* (*areté*) em situações concretas (Arist. L. I, 1-5). Nessa mesma obra, no Livro I, capítulo sete, Aristóteles esclarece como a prática ética está diretamente ligada à felicidade e que passa pela dimensão da auto-suficiência para a prática cidadã. No Livro II (1-2), vemos Aristóteles diferenciando a ação virtuosa entre intelectual e moral, onde a primeira surge da cultura (“*ethos*” - de onde deriva a palavra “ética”[61]) e nos é ensinada - de modo que leva-se tempo e experiência para aprendê-la de maneira consistente -, enquanto a virtude moral, é adquirida pelo hábito, isto é, exercido de maneira consciente e constante.

Ética, em Aristóteles, é uma disposição adquirida, que resulta de hábito, logo exige educação e treino moral, portanto, cultura e educação são o coração do desenvolvimento ético. Ainda no mesmo Livro (II, 6), vemos a célebre explicação aristotélica sobre o meio termo (*mesótes* - *μεσότης*) ou a *virtude moral* enquanto uma

[61] Enquanto “*Ethos*” (*ἔθος*) designa costume, hábito e cultura (ver: Projeto Perseus - Greek Word Study Tool: Ethos), Edward Schiappa, pesquisador da obra platônica, em *Did Plato Coin Rhetorike*, explica que palavras terminadas em “-iké” (*-ική*), significa “arte de” (Schiappa, 1990. p. 464), de modo que “ética” (enquanto a combinação de ethos+iké), fala da arte dos costumes ou a prática da cultura.

medianiz das afecções (*pathos* - *πάθος*) que nos leva à *sophrosyne* (*σωφροσῦνη*) ou temperança. Deste modo, considerando tanto o processo de aprendizagem (cultural e habitual) quanto a circunstancialidade (que fala do equilíbrio das afecções), não há regra fixa e universal sobre o fazer ético: o "momento" é relativo a cada pessoa, circunstância e contexto, o que exige *phronesis* (*φρόνησιν*) enquanto prudência/prática sábia[62]. Se há, por outro lado, uma regra, é a de que o Estado deve legislar para promover essa formação, que depende de experiência cultural e ensino habitual:

> é difícil receber desde a juventude um adestramento correto para a virtude quando não nos criamos debaixo das leis apropriadas; pois levar uma vida temperante e esforçada não seduz a maioria das pessoas, especialmente quando são jovens. Por essa razão, tanto a maneira de criá-los como as suas ocupações deveriam ser fixadas pela lei; pois essas coisas deixam de ser penosas quando se tornaram habituais. Mas não basta, certamente, que recebam a criação e os cuidados adequados quando são jovens; já que mesmo em adultos devem praticá las e estar habituados a elas, precisamos de leis que cubram também essa idade e, de modo geral, a vida inteira; porque a maioria das pessoas obedece mais à necessidade do que aos argumentos, e aos castigos mais do que ao sentimento nobre. (ARISTÓTELES, *Ética à Nicômaco*, Livro X, 9)

É nesse contexto clássico - onde uma vida ética é uma prática de experiência cultural e interpessoal pelo bem comum, regida pelo equilíbrio racional das nossas disposições afectivas, que Nussbaum, de acordo com Comim (2021. p. 183) em sua leitura de *Love's Knowledge*, vê nas emoções, especialmente no amor, uma fonte importante de julgamento de valores que são essenciais para lidar com as percepções e imaginação sobre o outro. Para Comim, Nussbaum entende que "viver é interpretar os outros" e que por isso "o amor é uma das grandes forças motivadoras da vida.", bem como, um modo de resposta para estarmos eticamente à altura dos acontecimentos. Porém:

> o amor é totalmente ignorado como uma motivação social legítima [...] tendemos a desprezar tudo aquilo que não conseguimos medir e controlar. O amor, por definição, é tão difícil de medir quanto de controlar. Mas se o amor é importante para a nossa inteligência deliberativa e se é fonte de nossa percepção ética, imaginação ética, conhecimento ético e comunicação ética, não pode ser ignorado. (COMIM, 2021. p. 183).

Nessa abordagem de Comim, o amor, na lógica de Sen e Nussbaum, é o substrato da experiência coletiva, especialmente quando tomada pelo ponto de vista da

[62] Ver mais em Aristóteles, *EN*. Livro VI, 5.

compaixão e da simpatia, “isto significa que quem experimenta a compaixão não somente se conecta com a pessoa que está sofrendo, mas reconhece que o problema pelo qual ela passa é importante e que não se trata de algo simples ou trivial” (Comim, 2021. p. 185). Compaixão, aqui, evoca o sentido da simpatia, do “sentir junto”, como um estado subsequente à empatia, que é o ato de estar sensível ao outro[63].

O desenvolvimento humano é entendido, aqui, como a capacidade crítica (racional e afectiva) de sentir com outros seres humanos e ser com eles (em relação), em vista de uma vida ética e pelo bem comum. Em um movimento afectivo, que começa na disposição para afetar e ser afetado (empatia) e culmina na sincronia afectiva (simpatia), é possível perceber e estar em relação com o outro, e é nesse contato sensível com as experiências dos outros indivíduos da sociedade, que se pode exercitar as liberdades substantivas - fundamentais para a manutenção e sustentabilidade do Estado comum. Pelo Estado, deve haver a garantia de promoção dessa qualidade de Educação ética, isto é, comprometida com a consciência da afetividade coletiva.

Nesse mesmo horizonte teórico, Nussbaum (2015), em outra obra, intitulada *Sem Fins Lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*, defende que uma experiência democrática saudável depende, justamente, de uma formação educacional que inclua o desenvolvimento de habilidade humanas, como o cultivo da imaginação crítica, da empatia e do pensamento argumentativo, visando uma educação para cidadania global. Nussbaum dá especial destaque para o procedimento socrático e, a partir de estudos a respeito de experiências educacionais, evoca o indiano Rabindranath Tagore, que sugere uma forte ligação entre o questionamento socrático e a empatia criadora.

O polímata indiano, segundo a leitura de Nussbaum, entende que “discutir à maneira socrática exige a capacidade de compreender outras posições a partir de seu interior, e essa compreensão frequentemente oferece novos estímulos para desafiar a

[63] Em um ensaio sobre as ideias de empatia e simpatia, levantei referência que tratam dos termos por seus sentidos etimológicos, onde “se a empatia é estar aberto ao outro, a composição afectiva ocorre mesmo é na simpatia, pois o sentido de simpatia é ‘sentir ao mesmo tempo’. Simpatia é a junção de ‘syn’ (junto) e páthos. O ‘syn’ é a mesma partícula que aparece em sincronia (mesmo tempo), sintonia (mesma frequência), sinfonia (‘falar’ junto), indicando simultaneidade. Não muito antigamente, as ‘simpatias’ eram práticas populares que acreditavam ter o poder de forçar uma disposição afectiva compartilhada, isto é, duas pessoas serem afetadas pela mesma ‘disposição amorosa’”. Ver mais em: Ensaio sobre Empatia e Simpatia. by Rafael S R Carreira | Medium

tradição de forma socrática" e, ainda de acordo com a compreensão da filósofa, tais valores podem ser usados para produzir um certo tipo de cidadão: "atuante, crítico, curioso, capaz de resistir à autoridade e à pressão dos iguais" (Nussbaum, 2025. p. 72). Sobre a educação socrática, Nussbaum entende que:

> não será bem ensinado a não ser que permeie o espírito do ensino em sala de aula e o verdadeiro etos da escola. Cada aluno deve ser tratado como um indivíduo cujas faculdades mentais estão desabrochando e de quem se espera uma contribuição ativa e criativa para as discussões em sala de aula. [...] Como ponto de partida, o raciocínio crítico deve ser introduzido no ensino de muitos tipos de classe, no momento em que os alunos aprendem a investigar, a avaliar a prova, a escrever ensaios com uma argumentação bem estruturada e a analisar os argumentos apresentados a eles em outros textos. Entretanto, parece provável que seja fundamental uma atenção mais concentrada à estrutura da argumentação caso se deseje que esses alunos relativamente maduros mergulhem plenamente no raciocínio socrático atuante que uma educação baseada nas ciências humanas torna possível. [...] Geralmente alguns textos filosóficos fornecem o ponto de partida - e os diálogos de Platão são dos melhores por sua capacidade de inspirar a pesquisa e o raciocínio ativo, tendo a vida e o exemplo de Sócrates à frente como inspiração. (NUSSBAUM, 2015. p. 55)

Segundo a filósofa, uma educação voltada apenas para a empregabilidade e o lucro compromete substancialmente a democracia[64], pois forma sujeitos incapazes de julgar, deliberar e agir eticamente como cidadãos de um mundo comum[65], isto é, servos de um sistema perversamente orquestrado para explorar a força de trabalho e incutir a mentalidade servil[66].

O ensino de Filosofia, ao fomentar a reflexão crítica, a problematização da realidade e o diálogo com diferentes perspectivas, não é um luxo acadêmico ou um

---

[64] De acordo com Nussbaum (2015, pp. 95-96), "os cidadãos não conseguem se relacionar de maneira adequada com o mundo complexo que os rodeia unicamente por meio do conhecimento factual e da lógica. [...] … imaginação narrativa [...] significa a capacidade de pensar como deve ser se encontrar no lugar de uma pessoa diferente de nós, de ser intérprete inteligente da história dessa pessoa e de compreender as emoções, os anseios e os desejos que alguém naquela situação pode ter. O desenvolvimento da compreensão tem sido um elemento fundamental dos principais conceitos recentes sobre educação democrática".

[65] Nussbaum entende que "A economia global deixou-nos todos ligados a vidas que estão distantes de nós. Nossas decisões mais simples como consumidores afetam o padrão de vida de pessoas de países distantes que estão envolvidas na produção de bens utilizados por nós. Nossa vida cotidiana pressiona o meio ambiente global. É irresponsável enterrar a cabeça na areia, ignorando as diversas formas por meio das quais influenciamos, diariamente, a vida de povos distantes. Por conseguinte, a educação deveria nos equipar para que atuássemos efetivamente nessas discussões, considerando-nos como "cidadãos do mundo" (Nussbaum, 2015. p. 80)

[66] Ver Nussbaum, 2015, p. 24

adorno curricular, mas um componente fundamental de qualquer proposta educacional que se pretenda, verdadeiramente, comprometida com o desenvolvimento humano em sua dimensão mais plena para o exercício da cidadania[67]. A retirada ou a minimização dessa disciplina, no contexto da "deformação" do Ensino Médio, revela um projeto perigoso e perverso de sociedade, que abdica da formação crítica em favor da adaptação acrítica — uma deformação da educação pública e da sociedade.

A presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio não é apenas uma questão de conteúdo disciplinar, mas um imperativo ético-político que garante a possibilidade de verificação e avaliação do pleno desenvolvimento humano, segundo a lógica de Sen e Nussbaum, e da possibilidade de exercício da liberdade, tal como na ética espinosana. Sua supressão e interdição, como vimos, implica em uma limitação grave das condições de desenvolvimento humano, sobretudo daqueles educandos que dependem da escola pública como principal espaço de formação intelectual e cidadã. E mais: impedir essas condições de desenvolvimento humano que se baseiam, antes, no fomento ao desenvolvimento, produz uma sociedade violenta e antidemocrática.

No últimos dez anos, tem sido registrado um aumento alarmante nos casos de violência no ambiente escolar[68]. Outros estudos se debruçam sobre o tema da violência

[67] Nussbaum defende o Paradigma do Desenvolvimento Humano. "Segundo esse modelo, o importante são as oportunidades, ou 'capacidades', que cada um tem em setores-chave que vão da vida, da saúde e da integridade física a liberdade política, à participação política e à educação Esse modelo de desenvolvimento reconhece que todos os indivíduos possuem uma dignidade humana inalienável que precisa ser respeitada pelas leis e pelas instituições. Um país decente reconhece, no mínimo, que seu cidadãos possuem direitos nessas e outras áreas e cria estratégias para fazer com que as pessoas fiquem acima do patamar mínimo de oportunidade em cada uma delas. O Modelo de Desenvolvimento Humano está comprometido com a democracia, uma vez que poder opinar na escolha das políticas que governam sua própria vida é um ingrediente essencial de uma vida merecedora de dignidade humana" (Nussbaum, 2015. p. 25)

[68]Uma reportagem do G1 publicou recentemente uma matéria sobre o aumento de casos de violência escolar e os números são assustadores. A partir de dados levantados pela FAPESP, o G1 apurou que, em 2023, "13,1 mil pacientes foram atendidos em serviços públicos e privados de saúde, após se automutilarem, tentarem suicídio ou sofrerem ataques psicológicos e físicos no contexto educacional. Em 2013, houve 3,7 mil episódios.". De acordo com os dados levantados pela FAPESP "os seguintes fatores explicam o pico de violência entre 2022 e 2023: (i) desvalorização dos professores no imaginário coletivo; (ii) relativização de discursos de ódio, como se fossem menos prejudiciais do que realmente são; (iii) precarização da infraestrutura das escolas; (iv) agressões sofridas ou vistas pelos alunos no ambiente doméstico; (v) falhas nas ações de mediação de conflito; (vi) despreparo das secretarias estaduais de educação para lidar com casos de misoginia e racismo". Ver mais em: No Brasil, violência escolar mais do que triplica em 10 anos; discursos de ódio impulsionam aumento

social e a deseducação[69], assim como a relação entre as privações de liberdades e as desigualdades sociais e raciais, de um lado, e os impactos na educação e na formação humana, por outro[70]. Esse cenário é agravado de maneira sistêmica em famílias marginalizadas, visto que "esse quadro é acentuado nas gerações seguintes nessas famílias. Isso porque os filhos de pais com baixa escolaridade são, muitas vezes, compelidos a seguir o mesmo caminho". Recentemente, Alejandro Vaillant Valdes, em uma publicação para o *Le Monde Diplomatique Brasil*, sugere que "no Brasil, muitos dos estudantes de escola pública são analfabetos funcionais (ARTEBRA, 2024c). Isto não é apenas uma 'outra variável', mas um elemento central na causalidade da violência escolar.", e continua:

> Cria-se assim um circuito dialético onde ambas as dimensões, individual e social, se reconfiguram, e no qual a subjetividade opera como mediação das experiências psico-afetivas (BOWLBY, 1989), e onde os mecanismos defensivos filtram e ressignificam as relações inter-pessoais que se dão na escola[3]. Nesta dinâmica, a violência emerge quando falham tanto os processos identificatórios quanto as estruturas de gestão e acolhimento institucional (WINNICOTT, 1965). Como bem nos lembra Lacan (1966) toda agressividade é a consequência do fracasso do sujeito em reconhecer o outro como um semelhante, com estatuto simbólico equivalente ao próprio. Importante aclarar que este processo de construção simbólica não se dá pela simples interação e articulação racional, mas requer de um trabalho psíquico profundo, sustentado pela mediação do desejo, da linguagem e das experiências de alteridade. (VALDES, 2025)

Diante disso, o que fica mais evidente é que a política de apagamento e interdição do acesso à Filosofia não é apenas uma "reconfiguração curricular", mas um projeto que, ao privar gerações de cidadãos em formação do domínio de uma linguagem crítica e da capacidade de compreensão e comunicação sobre os significados das problemáticas da realidade, fomenta uma comunidade escolar frustrada e violenta. E pior: a violência que emerge onde a palavra falha não se restringe aos muros da escola; ela transborda e envenena toda a esfera pública, materializando-se em uma sociedade

[69] Robert Segal, doutor em Educação pela UFRJ, tem uma longa pesquisa sobre a relação da incivilidade e a violência no âmbito escolar. Uma vez que não há espaço para o devido aprofundamento sobre as questões da violência na/da escola no corpo da presente investigação, recomendo um artigo de Segal (2020) "Incivilidades, Conflitos e Violências Escolares: elucidando algumas categorias para a mediação de conflitos na escola", por se tratar de uma reflexão que sintetiza elementos levantados ao longo da sua agenda de pesquisa.

[70] Ver mais em: Pobreza, fome e desigualdade social: impactos na educação do Brasil | Em Debate | Observatório de Educação

tão criticamente enfraquecida que se torna vulnerável à ascensão de projetos políticos de partidos de uma extrema-direita conservadora e declaradamente fascista.

Essa fragilidade mental da sociedade não é acidental, mas o resultado de um projeto histórico. As gerações que hoje são mais suscetíveis à manipulação são, em grande parte, herdeiras de um vácuo educacional deixado pela ditadura militar, que deliberadamente extirpou a Filosofia e a Sociologia do currículo e as substituíram por disciplinas de doutrinação como "Moral e Cívica" e "Organização Social e Política do Brasil (OSPB)"[71]. O resultado é um déficit geracional na capacidade de discernimento e compreensão da realidade, um terreno fértil para a guerra informacional que caracteriza a política contemporânea.

É nesse vácuo que prosperam aparatos organizados de desinformação, como o documentado "gabinete do ódio"[72], que se vale da disseminação sistemática de mentiras para desestabilizar o processo eleitoral democrático e inflamar a sociedade. A eficácia desses aparatos reside em sua capacidade de explorar justamente a deficiência crítica da população, disseminando notícias claramente falsas – como a abjeta e criminosa campanha sobre a "mamadeira de piroca" – que, embora absurdas, encontram ressonância em um imaginário popular privado das ferramentas para a verificação do discurso.

> A vitória surpreendente de Bolsonaro, Witzel e figuras similares, com suas tropas de militantes alimentando pulsões regressistas e revanchistas, deu-se em grande medida graças às capacidades discursivas e visuais de arregimentação pela extrema-direita, subestimadas por seus adversários. A artilharia de comunicação microbiana e viralizada que vimos operando em 2018 (e nos anos anteriores) é fruto de uma máquina de subjetivação reacionária, excitada e paranoica, que vinha sendo montada em redes sociais e na *deep web* há uma década ou mais, dentro e fora do Brasil. Esse sistema massivo e pulverizado de produção e circulação de imagens e materiais de comunicação, sem compromisso algum com a verdade,

[71] Essas matérias, criadas pelo Decreto-Lei nº 869 de 1969, substituíram a Filosofia e a Sociologia e buscavam incutir os valores do Regime Militar, como o patriotismo, o bom comportamento e a obediência ao Estado.

[72] De acordo com o texto de requerimento de abertura da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) para apurar os atos golpistas de 08 de Janeiro de 2022, "O Gabinete do Ódio é uma milícia digital que atuava na gestão das redes sociais, inclusive naquelas oficiais do ex-presidente Jair Bolsonaro, disseminando notícias falsas destinadas a minar as instituições democráticas, influenciar no processo eleitoral e difundir o ódio contra pessoas e grupos, especialmente aqueles grupos já socialmente vulnerabilizados e perseguidos.", Câmara dos Deputados, Requerimento 00758/2023 - CPMI: 8 de Janeiro. Disponível em: Requerimento Gabinete do Ódio (Alexandre Frota).docx

> com a multiplicação de materiais de agitação, propaganda e histeria conectadas em "correntes", teve um efeito incendiário e fulminante. (ARANTES et. all., 2021)

A sociedade, então, torna-se massa de manobra para os interesses de demagogos e figuras inescrupulosas que instrumentalizam a fé da população mais vulnerável para consolidar projetos de poder autoritários e antidemocráticos.

O fenômeno ultrapassa a crença na mentira e chega a um estágio que poderíamos chamar de “pós-verdade cínica”, pois muitos sabem que a informação é falsa, mas a defendem como uma "estratégia necessária" para derrotar um inimigo demonizado (o "comunismo" – cujo real significado desconhecem). Como aponta Edgar Lyra, o que se instala é a "falência dos discursos generalizada"[73]. O debate público, que deveria ser um espaço dialógico de construção de entendimento comum, degrada-se em erística: a mera e vazia disputa pelo convencimento a qualquer custo, onde o objetivo não é a verdade, mas convencer ou a aniquilação do adversário.

Esse cenário remete diretamente à crise que Platão diagnosticou em Atenas: a ascensão de sofistas que, indiferentes à verdade e movidos por valores particulares, focados em ganhos financeiros e poder, corrompem a linguagem e o pensamento relativizando-os, representando um perigo mortal para a *Pólis*[74]. Se o problema contemporâneo é uma forma de sofística digital que visa a "deformação" do cidadão, pode ser oportuno resgatar um método pedagógico que se oponha frontalmente a essa prática de degradação da razão.

Assim, a questão que se impõe é: como reconstruir a capacidade de diálogo e o compromisso com a verdade em uma sociedade deliberadamente adoecida pela mentira? Para responder a isso, podemos nos voltar para a figura de Sócrates, o representante histórico de resistência aos sofistas, para investigar em sua prática não um conteúdo a ser memorizado, mas o relato de um método vivo e potente, capaz de restaurar a dignidade da palavra onde hoje impera a manipulação.

---

[73] Lyra sugere que “Cabe discutir em que grau – posto que há outros fatores envolvidos – a falta de comunicação entre universidade e pólis é responsável pela produção de vácuos narrativos hoje ocupados por oradores tão hábeis quanto oportunistas, produzindo fenômenos como os “negacionismos”, as “polarizações” e mesmo uma espécie de “falência discursiva” generalizada.”. Lyra, 2021. p. 5

[74] Ver mais em McCoy, 2010. p. 15.

2. SOBRE A FILOSOFIA E O FILOSOFAR

2.1 – O que é e para que serve o filosofar?

Para retomar o caminho, apresentamos, no início, o projeto de "deformação" da Educação Básica no Brasil pela Reforma do Ensino Médio - uma perversão de um conluio entre partidos políticos de centro e direita e o empresariado do "ramo" da educação. Narramos o sequestro de uma primeira movimentação em torno do fortalecimento dos processos de ensino, orientado por professores comprometidos com uma educação ética, ainda no governo da ex-presidenta Dilma Rousseff. O desgoverno da política educacional reformista pós-golpe, interdita o acesso ao ensino de Filosofia, bem como a relevância do exercício do filosofar para a possibilidade de verificação e avaliação do pleno desenvolvimento de um ser humano. Compromete ainda o exercício de diversas liberdades humanas e esconde o viés político de construção de uma sociedade servil.

Posto dessa forma, faz-se imprescindível apresentarmos a Filosofia, ou, ao menos, uma concepção de filosofia, mas, principalmente, como entendemos ser a sua prática - essa que foi dita como fundamental para a possibilidade de desenvolvimento humano e de exercício de alguma liberdade[75]. Nesse sentido, precisamos revisitar questões que já foram diversas vezes "perguntadas": o que é Filosofia? Para que serve? Como se faz e ensina a filosofar? A Filosofia é frequentemente vista com desconfiança pelo senso comum, que dela muito pouco ou quase nada conhece: ou porque parece distante da vida prática ou porque carrega um ar de inutilidade social - em resumo, não serve para nada.

Essa visão revela mais sobre os limites do conhecimento e da formação crítica do "desconfiado" frente ao que é a prática do filosofar, do que sobre a Filosofia em si. Por isso, para dissolver as desconfianças sobre sua "serventia" e sua correspondência direta com a vida prática, ao invés de iniciar este capítulo dizendo o que é a Filosofia, com base em definições diversas, convido a vermos a Filosofia acontecendo, isto é,

[75] É necessário ressaltar que a Filosofia, por si só, não é capaz de "salvar" a experiência humana de uma existência medíocre, sem sentido. É preciso tomar as outras disciplinas como base para o desenvolvimento filosófico, isto é, é preciso fazer filosofia com a história, com a geografia, com as ciências humanas e exatas para pensar a realidade de maneira sócio-política e integral

como prática ativa do pensamento, que pode ser adotada, observada, descrita, mas, sobretudo, experienciada.

Embora haja muitos modos de filosofar, Sócrates, figura clássica da tradição filosófica ocidental, representa um exemplo didaticamente oportuno. Primeiro, por sua prática, o questionamento socrático, ser referenciada diretamente por Nussbaum ao pensar as condições de promoção do desenvolvimento humano no interior da educação básica[76], segundo, porque a prática filosófica socrática, como descrita por Platão, de acordo com a pesquisadora Marina McCoy (2010. p. 18), é indissociavelmente política e essencialmente comprometida com o desenvolvimento crítico e emancipação política dos cidadãos da *Pólis* grega[77].

A proposta aqui é que, ao acompanhar especialmente a prática socrática, observemos os seguintes aspectos: (i) como a Filosofia atua no desenvolvimento crítico dos envolvidos na empreitada do filosofar; (ii) no fomento à possibilidade do exercício consciente da vida política; (iii) no fortalecimento da experiência democrática. De maneira geral, Filosofar, assim como respirar ou sentir, é uma capacidade humana e, como tal, pode - e deve! - ser desenvolvida e aprimorada. Desse modo, o objetivo aqui é mostrar a atividade filosófica enquanto prática exercitável, bem como a atuação cidadã-política como um possível espaçode exercício do filosofar e o desdobramento da sua aplicabilidade nesse campo.

No interior da tradição ocidental, Sócrates representa uma virada no modo de pensar. A própria Filosofia é, segundo o professor Danilo Marcondes (2018), uma mudança de uma mentalidade mitológica para a filosófico-científica[78], que marca uma

[76] Ver Nussbaum, 2015, p. 54

[77] Segundo McCoy, ao explicar sobre as percepções filosóficas de Isócrates, outro discípulo de Sócrates, e de Platão, ambos têm uma visão parecida: "Isócrates deseja que sua educação filosófica ajude os outros a se tornar melhores líderes e cidadãos. Platão, na *República*, especifica um papel semelhante aos filósofos da melhor cidade" (McCoy, 2010. p. 18)

[78] Marcondes fala, especificamente, da caracterização de um pensamento filosófico-científico, que, de fato, se configura de maneira diferente do pensamento mitológico, especialmente pelo caráter rigoroso dado ao conhecimento em detrimento à relação de crença, adesão e aceitação de um pensamento sobrenatural e misterioso (pp. 18-19). Por outro lado, essa leitura de Marcondes apresenta sinais de cansaço e improcedência na atualidade, uma vez que essa perspectiva da originalidade de um "milagre" do pensamento Grego, hoje é ultrapassada pelo reconhecimento do rigor de pensamentos filosóficos-científicos praticado por outro povos, no mesmo recorte histórico-temporal. A leitura de Marcondes, ainda que assertiva na diferenciação entre pensamento mitológico e filosofia, perpetua uma tendência colonialista da hegemonia da experiência do pensamento Grego, como se o que fosse feito em

descontinuidade em relação a um modo de percepção da realidade e uma diferenciação de postura epistemológica e cognitiva. Na antiguidade clássica, predominava tanto a dimensão mitológica, como fonte simbólica de explicação da realidade, quanto a figura dos sábios/sacerdotes, respaldados por um aval divino de acesso ao conhecimento, como os detentores de um saber. Segundo Marcondes, o pensamento filosófico científico surge no mundo grego no contexto de decadência da "civilização micênico-cretense na Grécia, por volta do séc. XII a.C, e de sua estrutura baseada em uma monarquia divina em que a classe sacerdotal tinha grande influência e o poder político era hereditário"[79].

É nesse contexto de efervescência cultural e econômica, atravessada por outras formas de pensar, e no encontro com a diversidade de pensamentos e perspectivas que atravessavam as cidades Estado daquele mundo grego, que se enfraqueceram as convicções mitológicas que se apresentavam como explicações do mundo, e ganhou força um modo de pensar questionador e duvidante. Ao entrar em contato com uma pluralidade de culturas, os mitos e saberes, minimamente, são colocados em suspensão em relação a sua unicidade, primado e predominância. A convergência cultural fez aquele "mundo grego" pensar de outro modo. Esse espaço para reconsiderações abriu condições para o exercício da prática filosófica, como busca por um entendimento comum para problemas comuns.

Do ponto de vista interno à sua prática, a filosofia marca uma postura de inconformidade com o que é designado como conhecimento, bem como de espanto e maravilhamento com o inédito, que tanto num caso quanto no outro, o filosofante é aquele que mergulha em uma empreitada de investigação em vista da busca pelo

outras partes do mundo, não pudesse se igualar em valor, rigor e características científicas à prática filosófica grega.

[79] "As colônias gregas do mar Jônico eram então cidades cosmopolitas onde reinava um certo pluralismo cultural, com a presença de diversas línguas, tradições, cultos e mitos. É possível, assim, que a influência de diferentes tradições míticas tenha levado à relativização dos mitos. O caráter global, absoluto, da explicação mítica teria se enfraquecido no confronto entre os diferentes mitos e tradições, revelando-se assim sua origem cultural: o fato de que cada povo tem sua forma de ver o mundo, suas tradições e seus valores. Ao mesmo tempo, em uma sociedade dedicada às práticas comerciais e aos interesses pragmáticos, as tradições míticas e religiosas vão perdendo progressivamente sua importância.". (Marcondes, 2018. p. 20)

esclarecimento[80]. O sábio se satisfaz quando chega a uma resposta, enquanto o filosofar é a atitude ativa de se manter em movimento de conhecer[81]. É desejo - como veremos mais adiante - erótico, permanente e constante, que impulsiona continuamente no sentido da dúvida. Por outro lado, a ciência - enquanto conhecimento sobre alguma coisa - requer, antes de "saber o que sabe", uma postura filosófica, isto é, uma abertura para dúvidas básicas. Para fazer ciência, cientistas se perguntam coisas como "e se não for assim?" ou "e se isto estiver errado?", se propondo, em uma abertura para uma atitude filosófica, a rever e conhecer o mundo mais a fundo, em diálogo com seus pares.

2.2 - A prática socrática como experiência de emancipação crítica, cidadã e política.

Diferentemente dos chamados pré-socráticos, que se ocupavam principalmente da origem da *phýsis* (natureza), Sócrates preocupava-se com a vida pública e política dos cidadãos. De acordo com Marcondes (2018. p. 41), ao pensar sobre a vida cotidiana e a atuação cidadã nos processos de tomadas de decisões, Sócrates deslocava o foco da investigação filosófica para a *Pólis*, isto é, para a vida pública, política e ética das relações dos cidadãos. Para Marcondes (2018. p. 41), nesse contexto, "a pergunta deixa de ser 'do que é feito o mundo?' e passa a ser 'como devemos viver juntos nesse mundo?'".

Na organização da recente democracia ateniense, onde não só o sistema de governo era uma novidade, como também a participação dos cidadãos[82] em lugares de

[80] Uma referência à visão aristotélica do "espanto" e "admiração" relacionadas ao estopim do filosofar. De acordo com Aristóteles, "Que ela [a Filosofia] não é um conhecimento produtivo, é evidente também pelos que primeiro filosofaram: de fato, os homens, tanto agora como no início, começaram a filosofar devido ao admirar-se, admirando inicialmente, entre as coisas surpreendentes, aquelas que estavam à mão, em seguida, paulatinamente progredindo e formulando impasses sobre problemas maiores, por exemplo, sobre as afecções da lua, do sol e dos astros, e sobre a geração do todo." (Arist. Metph, A 2, 982b 11)

[81] Marcondes diz: "Platão caracteriza com isso a missão político-pedagógica do filósofo, que, não contentando-se em atingir o saber, deve procurar mostrar a seus antigos companheiros na caverna a existência da realidade superior, bem como motivá-los a percorrer o caminho até ela, mesmo que corra o risco de ser incompreendido e até assassinado, uma clara alusão ao julgamento e à morte de Sócrates. E este processo da dialética descendente exige igualmente uma adaptação da visão do filósofo – agora no sentido oposto, que pode ser até mais desorientador – para que sua missão seja eficaz. Não é correta portanto a visão do filósofo como puramente contemplativo, já que ela não dá conta da volta à caverna, que representa explicitamente o seu papel político." (Marcondes, 2018. p. 73)

[82] De acordo com Marcondes "começa a se fazer necessária a criação de uma base institucional sólida para essa sociedade, o que se reflete nas reformas políticas iniciadas por Sólon (c.594 a.C.), levadas adiante por Clístenes (507 a.C.), que praticamente introduz as primeiras regras democráticas, [...]. Isso representa concretamente a quebra dos privilégios da oligarquia [...]. Uma sociedade que começa a se

tomadas de decisões, seria desejável que todos os cidadãos estivessem criticamente desenvolvidos e preparados para exercer esse direito de forma responsável[83]. Segundo Giovanni Sartori, "Tucídides definiu-a [a *Pólis*] com três palavras: *ándres gar pólis* – os homens é que são a cidade" (Sartori, 1994 apud Reis, 2018. p. 47)[84], de modo que o desenvolvimento crítico aparece, então, como algo valioso para exercício da cidadania no âmbito político[85] para a preservação do bem comum - a *Pólis*[86].

Sócrates, figura histórica e literária, é conhecido sobretudo pela voz de Platão[87] que, através de seus diálogos, apresenta o filósofo provocando uma postura investigativa em seus interlocutores, com o propósito de contribuir para a emancipação do pensamento crítico no espaço público. Sócrates propõe um novo paradigma com a adoção dessa postura mental filosófica[88], e, dessa forma, o filosofar socrático surge como uma intervenção política e ética, voltada para o desenvolvimento das habilidades

---

preocupar com seus próprios negócios sente a necessidade de harmonizar, conciliar as diferentes tendências, os diferentes interesses existentes em seu meio." (Marcondes, 2018. p. 42)

[83] Neste cenário, de acordo com Marcondes (2018. p. 42), "as deliberações serão tomadas, assim, em reuniões de cidadãos, as assembleias. Isso significa que as decisões são tomadas por consenso, o que acarreta persuadir, convencer, justificar, explicar.", o que nos leva a refletir que nem todos poderiam estar em condições de convencer, mas de ser convencidos.

[84] Reis (2018. p. 47) explica que "Numa cidade grega com composição democrática, o conjunto daqueles ali considerados cidadãos participa diretamente da formulação e execução tanto da legislação, como de decisões políticas e jurídicas. Sartori (1994) nos lembra que 'a *pólis* era uma cidade-comunidade, uma *koinonia*. [...]. É muito revelador que politeia tenha significado, ao mesmo tempo, cidadania e estrutura (forma) da pólis' (p. 35). Isso se confirma em Aristóteles (Política III 1275b 15-20) quando considera que, numa democracia, 'o cidadão é aquele que tem uma parte legal na autoridade deliberativa e na autoridade judiciária" (ARISTÓTELES, 2010, p. 54)."

[85] No diálogo platônico, *Primeiro Alcibíades*, Sócrates explica ao jovem que a realização do seu desejo de atuar como Conselheiro Político, dependia de certo conhecimento sobre Justiça e o domínio da prática filosófica. Ver *Alc. I,* 107d; 109c; 117b; 118b-119c.

[86] Segundo Reis (2018. p. 47), "Pólis é melhor traduzida como 'cidade' e quando é referida a 'cidade-estado' não deve ser compreendida como a concepção moderna de Estado, a qual pressupõe uma unidade política soberana que se impõe sobre uma sociedade, regida por uma constituição (SARTORI, 1994, p. 35). A Grécia era composta por centenas de cidades independentes, ainda que tenha ocorrido a formação de algumas alianças para defesa comum (DAHL, 2001, p. 21-22)."

[87] Em Marcondes (2019, pp. 46-47), vemos que a prática filosófica socrática se realiza exclusivamente por meio da oralidade e do diálogo. Sócrates nada escreveu. Seus ensinamentos sobreviveram graças ao testemunho de seus discípulos, como Platão e Xenofonte, que, esses sim, escreveram os ditos e feitos do seu professor.

[88] "A concepção filosófica de Sócrates pode ser caracterizada como um **método de análise conceitual**. [...] através da qual se busca a **definição** de uma determinada coisa, geralmente uma virtude ou qualidade moral." Ver mais em: Marcondes, 2019, p. 47.

humanas[89] para maior discernimento, capacidade de atuar em processos de deliberação e cuidado com a vida coletiva.

Os diálogos platônicos ou *corpus platonicum*, retratam os ditos e feitos do seu professor, oferecendo-nos um convite para presenciar o filosofar acontecendo, como um retrato vívido da metodologia socrática: o diálogo, a pergunta, a ironia, a refutação, a aporia. Mas, como destaca McCoy (2010. pp. 22-23), nem Sócrates nem Platão apresentam um método fechado. O que se tem são elementos recorrentes, traços característicos de uma prática filosófica viva, em constante deslocamento, uma vez que depende, necessariamente, (i) do momento circunstancial e (ii) da intenção, isto é, do *kairós (*ou "o tempo das coisas") e da *phronesis* (o propósito da empreitada). Segundo McCoy (2010. p. 12), a intencionalidade daqueles que se dispõem a filosofar, é mais determinante para classificar um ato como filosofia, do que o uso ou não de ferramentas retóricas. Para a pesquisadora, o que diferencia o filósofo do sofista tem mais a ver com circunstancialidade e propósito (McCoy, 2010. p. 23).

De modo a ficar mais objetivo, a seguir, apresento cinco campos que, neste momento, considero centrais para descrever o filosofar socrático. Essa sistematização não é definitiva, pois diversos outros elementos podem ser identificados conforme o foco da análise. Estes, no entanto, foram destacados por sua presença recorrente nos diálogos analisados e para a relevância do contexto deste trabalho[90].

2.2.1 *Kairós* e *phronesis*: o momento e o propósito do filosofar

[89] Em pesquisa realizada no âmbito da graduação, foi feito um levantamento de habilidades mentais que, de acordo com a segunda versão da BNCC (2016) e do Currículo Mínimo (SEEDUC/RJ, 2012), deveriam ser desenvolvidas no interior do Ensino de Filosofia na Educação Básica, dentre as quais: analisar (realidades problemáticas); identificar (elementos significativos); compreender (as relações entre os significados); propor (modificações na realidade com base na compreensão). Desta forma, as referidas habilidades humanas correspondem a habilidades mentais necessárias à prática do filosofar.

[90] É importante ressaltar que esses aspectos foram levantados e apresentados anteriormente, no âmbito de outra investigação, no programa de Mestrado do Instituto de Ciências Sociais (ICS), da Universidade do Minho, em Braga, Portugal. Na ocasião, essa dados compuseram um arcabouço teórico para uma investigação em torno da possibilidade de uma comunicação publicitária, especialmente as de caráter social, fomentar o desenvolvimento crítico da sua audiência. Nesse contexto, os aspectos da prática socrática foram explorados para apresentar o caso de uma prática comunicacional voltada para o desenvolvimento crítico, no âmbito público e político, com o objetivo de sinalizar uma experiência retórica, com propósito pedagógico, para desenvolvimento humano. Na presente investigação esse arcabouço é recuperado. No entanto, como visa uma outra abordagem, essa pesquisa considerou dar outro tratamento para esses dados, dando-lhes uma apresentação e redação diferentes. Dessa forma, indico a pesquisa anterior como uma fonte alternativa de consulta e de esclarecimento complementar, além de indicar que, no corpo de outra pesquisa, esse mesmo levantamento já foi apresentado. Ver mais em Carreira, 2022. p. 96

Como dito anteriormente, de acordo com McCoy (2010, p. 23), a filosofia socrática e platônica, bem como a retórica filosófica por eles desenvolvida, dependiam muito mais das noções de *kairós e phronesis*, do que do domínio de uma técnica retórica ou método filosófico (McCoy, 2010. p 12). Isso significa, que o fazer filosófico retórico tem mais relação com a circunstancialidade do momento e com o propósito do filosofar, não configurando um método definitivo ou a adoção ou não de qualquer técnica argumentativa-persuasiva.

Kairós diz sobre o tempo oportuno das coisas[91], o tempo adequado e mais apropriado para o acontecimento da empreitada filosófica. Diferente do tempo de *chronos*, o tempo cronológico e mensurável, *kairós* diz sobre um tempo qualificado, enquanto oportunidade. Em diálogos como *Alcibíades Primeiro*[92] ou *Protágoras*[93], por exemplo, vemos Sócrates esperar pela melhor oportunidade para o fazer filosófico.

Parafraseando o professor Edgar Lyra (2021), na obra em que trata da retórica, antes de tudo, como um modo de vida, a circunstancialidade do discurso diz mais sobre o fato de não ser possível falar sobre qualquer coisa, com qualquer pessoa, em quaisquer condições, porque para o autor, "todo discurso é discurso sobre certo assunto [...] proferido por orador capaz de mobilizar certo repertório para a consumação de certos propósitos." (Lyra, 2021, p. 74). Lyra entende que alguns assuntos podem não ser entendidos pelo interlocutor, seja em função de uma determinada linguagem específica ou prosaica, ou em função dos estímulos ou limitações de um determinado lugar, por exemplo.

Visto por esse ângulo, a ideia de *Kairós* no filosofar socrático parece exigir um esforço de percepção por parte do indagador sobre as condições (cognitivas, afectivas, dispositivas e receptivas) do interlocutor. Isso diz sobre uma disposição hermenêutica dos filosofantes, isto é, sobre uma intenção de reconhecer e respeitar as condições e disposições mútuas. Trataremos mais à frente dessas disposições e do modo de operação frente a esse movimento que, aqui, trato por hermenêutico. Sobre a dimensão da circunstancialidade do filosofar, é mais provável que se refira a reconhecer o outro, sua linguagem e o momento presente, o que nos leva à necessidade de uma abertura

[91] Projeto Perseus - Ferramenta de Estudo de Palavras em Grego - Kairós
[92] Ver *Alc. I*, 103a.
[93] Ver *Protágoras* 310b; 311a.

empática para as condições do filosofantes. *Kairós* exige estarmos dispostos a nos afetarmos pelo que afeta o outro a fim de falar sua linguagem e criar condições favoráveis de acessibilidade, atenção e aderência dos envolvidos na empreitada filosófica.

Ainda segundo McCoy (2010, p. 81), o filosofar, em ato, é indissociavelmente um processo relacional e performático. Na análise que McCoy faz sobre *Protágoras*, a pesquisadora afirma que a interdependência de ambos os interlocutores no discurso é perfeitamente visível, não só no modo como interagem, mas também em função da estrutura do procedimento comunicacional que se instala e se opera no momento da empreitada filosófica. De acordo com McCoy, em primeiro lugar:

> Sócrates caracteriza o objetivo de pergunta e resposta como um modo de descoberta, não de vencer a discussão, uma afirmação que Protágoras parece não compreender totalmente. Mas Sócrates não entende que o processo de descoberta seja empreendido por um agente racional e autônomo. Ele descreve o processo de descoberta filosófica como um processo social exigido pelos limites da razão individual. A avaliação de ideias - e a própria expressão de seu significado - ocorre na conversa em vez de no nível do pensamento, lógica ou escrita abstrata. A pergunta e a resposta filosófica tem dimensões performáticas e sociais. (McCoy, 2010. p. 81)

Ou seja, há uma limitação na condição do pensamento que exige, necessariamente, que a empreitada de busca por maior compreensão se dê com, no mínimo, duas pessoas. Em segundo lugar, em textos como *Teeteto*, onde Sócrates busca investigar o que é que é o conhecimento, dois argumentos são trazidos para colocar em suspensão a confiabilidade de nossas ideias, o primeiro é conhecido como o "argumento do sonho" e o segundo, trata da inconfiabilidade dos sentidos (*Teeteto*, 157e-158d), ou seja, à medida em que podemos estar enganados, crendo ser verdadeiro algo que vemos/sentimos quando estamos sonhando ou em função da limitação de nosso sistema sensorial, não há garantia de que nossos pensamentos representam a veracidade do mundo. É preciso um olhar externo que valide a fiabilidade de nossa percepção. Ainda de acordo com McCoy (2010, p. 83), é sugerido por Sócrates que a inquisição filosófica é "social em sua natureza", pois mesmo se, nas palavras de McCoy:

> uma pessoa, de algum modo, fizer uma descoberta independente, ela pode não ter certeza de que essa descoberta é apropriada, a menos que outra pessoa o confirme. Essa é uma alegação extremamente

> importante, pois sugere que não importa quais 'descobertas' sejam feitas pela filosofia, elas não são descobertas que o mundo não social e não humano nos dá diretamente. (MCCOY, 2010, p. 83)

Considerando o propósito *psychagógico*[94] (isto é, de conduzir mentes a outro estado de conhecimento) e político (de emancipação crítica para uma atuação cidadã mais adequada) do fazer filosófico, a natureza social da filosofia ganha ainda mais força, especialmente no que se refere à mobilização social em espaços públicos. Ainda segundo McCoy:

> Essa ênfase na natureza social da filosofia sugere que, para Sócrates, a filosofia tem alguns elementos performativos. [...] Em alguns aspectos, Sócrates discordaria de um entendimento puramente performativo da língua. Ele claramente valoriza o real como algo que existe além de seu constructo social; entende a linguagem como (idealmente) ligada a opinião de um indivíduo, opinião que não pode ser reduzida a uma compreensão culturalmente determinada. A língua não é só um ato, também tem o objetivo de representar ou imitar o real. Contudo, a filosofia acontece inclusive na conversa, em que tanto o indagador quanto o interlocutor contribuem para o sentido dos termos e em que o significado de um termo (p. ex., sabedoria) inevitavelmente incide sobre nosso entendimento de outros termos relacionados (p. ex., coragem). A expressão da racionalidade humana ocorre no nível da fala, não apenas no pensamento (ou ao menos não confiavelmente). A conversa particular que Sócrates e seu companheiro têm determina como as afirmações individuais integram em um contexto mais amplo de significado. (McCoy, 2010. pp. 85-86).

Nessa perspectiva, a possibilidade de um raciocínio comprometido com a verdade, isto é, com o uso propriamente dito da razão, não se separa ou se contrapõe aos discursos sociais: o raciocínio é, ao mesmo tempo, social (McCoy, 2010. p. 86). Esse modo social do filosofar era relativamente novo para o cenário grego. No *Fedro* (261a-b), Platão indica o espanto do jovem Fedro frente ao exercício do filosofar no âmbito das conversas privadas, visto que essa prática de pensamento, por ser uma prática de pensamento política (relacionada à boa prática dos *polités* nos cuidados dos assuntos da *Pólis*), era comum nos tribunais e conselhos públicos. Ou seja, Sócrates autoriza o filosofar para desenvolvimento pessoal e não só para a preservação da *Pólis*.

Salvo a *Apologia de Sócrates*, onde o filósofo se dirige ora a seus acusadores, ora à toda assembleia, nos demais diálogos do *corpus platonicum* vemos Sócrates se dirigindo a uma única pessoa por vez em cada empreitada de compreensão de algo,

[94] Ver *Fedro*, 261a, *psychagogia* (*ψυχαγωγία*)

mesmo quando há outras pessoas presentes. Em textos como *Górgias*, *Protágoras* ou *Teeteto*, por exemplo, ainda que houvesse outras pessoas no cenário, Sócrates só alterna de interlocutor quando esgota-se a disposição do filosofante, o que pode sugerir que o filosofar socrático fica restrito, em prática, a duas pessoas, mas aberto ao acompanhamento de terceiros e a alternância de praticantes, mediante o esgotamento dos filosofantes.

Ainda dentro desse contexto, há a dimensão do desenvolvimento mútuo. De forma discutida em *Teeteto* (mas evidenciado em *Primeiro Alcibíades*), Sócrates faz a célebre comparação da sua prática com a prática da sua mãe, que era parteira. Nessa descrição (*Teeteto*, 148e-151e), Sócrates não se coloca exatamente como filósofo, mas como parte de um processo de filosofar. Nessa analogia, quem filosofa, de fato, é seu interlocutor, pois o parturiado, ou o filosofante, é quem irá parir novas compreensões compartilhadas sobre o mundo, sempre amparado por alguém que já foi parturiado. Sócrates é um facilitador, alguém que já foi exortado a filosofar[95] e, no contexto dos diálogos, se une aos processos filosóficos de outras pessoas, em vista do bem comum.

As práticas socráticas, entendidas como uma atividade circunstancial, são aprimoradas ou postas à prova a cada nova empreitada, de modo que tanto o filosofante quanto o facilitador se desenvolvem. Ainda que em *Teeteto*, Sócrates, ao tratar da sua prática maiêutica, não se coloque como filósofo, não parece prudente marcar essa separação, visto que esses lugares de fala e arguição são flexíveis e alternáveis, logo, os dois são filosofantes em ação e em desenvolvimento. Os desdobramentos desse desenvolvimento também são compartilhados, pois aquele que concebe novas compreensões, claro, sai favorecido já que segue com ideias mais adequadas para fazer frente às problemáticas da realidade, mas o indagador também tem suas ideias verificadas. Segundo McCoy:

> um indagador pode aprender algo pelas respostas que lhes são dadas por seu parceiro na conversa; ao aprender algo novo, ele descobre algo que pensava saber como errado ou incompleto. Alternativamente, o indagador pode aprender algo sobre si pela reflexão sobre as limitações

[95] Em *O Banquete*, Platão apresenta seis homens em um simpósio, onde discorrem sobre a natureza do amor, e na vez de Sócrates, esse evoca a memória da sacerdotisa e sofista Diotima (Bnqt. 201d). O filósofo reproduz um diálogo que supostamente teve com Diotima, que assume a fala em primeira pessoa. Diotima é a única figura feminina no contexto do diálogo e é ela quem, por fim, define a natureza platônica do amor.

> de sua própria linha de questionamento [...] um indagador pode decidir que as respostas dadas por um interlocutor confirmam o estado atual de suas próprias ideias. Se Sócrates já está comprometido com uma afirmação que está investigando, e os outros são incapazes de refutá-la, então ele tem melhores razões para considerá-la verdadeira do que antes (McCOY 2010. p. 91)

Se, por um lado, a circunstancialidade traz a impossibilidade de sistematizar ou mesmo alguma estabilidade para o procedimento maiêutico, por outro lado, o propósito do filosofar é algo bem definido, sendo, na perspectiva de McCoy, um marco seguro e consistente para perceber a turva diferença entre a filosofia retórica socrática e a prática de pensamento sofística[96].

> Platão diferencia o filósofo do sofista principalmente pelas virtudes da alma do filósofo. Um mote consistente da diferenciação que Platão faz entre Sócrates e os sofistas é o modo como o primeiro encarna virtudes morais. A diferença entre o filósofo e o retórico não se encontra em técnicas ou métodos distintos, na ausência ou presença de retórica, ou em algum tipo de conhecimento fundamental. Em vez disso, a principal defesa da filosofia se encontra na pessoa do filósofo - ou seja, em seu caráter e a orientação de sua alma às formas. [...] essas virtudes estão intimamente ligadas à expressão adequada das ideias no discurso. [...] boa vontade (eunoia) e na franqueza (parrhesia) como fundamentais para a avaliação do que constituiu o bom logos. [...] a boa retórica se liga ao amor às formas e ao parceiro de conversação. [...] Acima de tudo, o questionamento de Sócrates se guia por seu amor e por seu desejo de cuidar das almas daqueles com quem dialoga. (McCOY, 2010. p. 13)

Por esse ângulo, os valores morais socráticos são relativos ao Bem; ao bem comum; ao cuidado da *Pólis*[97]. Desse modo, tanto o filósofo (em geral e em questão - o Sócrates) quanto sua prática de investigação solidária das problemáticas políticas, se regulam por: serem justos ao invés de fomentar injustiças; estarem comprometidos com a verdade dos fatos, não abrindo espaços para mentiras, enganos e ilusões, mas, especialmente, com a coragem de dizer a verdade; corresponder a um modo de vida que busca um maior conhecimento das formas das coisas do mundo; orientados pela ética da convivência comum[98], bem disposta à existência do outro, que se fortalecem mutuamente, enquanto indivíduos e sociedade. *Phronesis*, enquanto propósito, diz da

---

[96] McCoy (2010. p. 12) argumenta que "uma única definição de retórica filosófica que a distinga da retórica sofística é impossível. A retórica que um filósofo tem de utilizar se determina não apenas pelo conteúdo de seu assunto, mas também pelo público a quem se dirige."

[97] Alc. I - 126a "na boa administração da cidade e na sua preservação"

[98] Enquanto uma vivência prática da cultura coletiva que pressupõem a sua preservação. *Éthos* + *iké,* representa a arte/prática da cultura de um povo.

maneira como o filosofar é orientado para a promoção da Justiça, Sabedoria, Verdade, Coragem e Ética.

No âmbito do ensino, *phronesis* e *kairós*, isto é, o compromisso e a circunstancialidade, dizem sobre o sentido de filosofar e o momento, assim como o reconhecimento e respeito às condições dos envolvidos. No interior do ensino, esses aspectos ancoram e vão apontar para o "por quê", o "para quê" e o "como" fazer filosofia, para que o educando entenda que não se trata de práticas aleatórias de pensamento, mas uma habilidade humana que desemboca na qualidade da experiência social e política. Na perspectiva das capabilities de Sen, esses aspectos filosóficos são responsáveis por sensibilizar o pensamento humano para a razão política, isto é, lembrar ao pensamento humano o seu ponto maior de colocação: a possibilidade de atuação plena e adequada nos processos de tomadas de decisões públicas e o respeito pela alteridade, indispensável para uma atuação cidadã minimamente saudável.

2.2.2 O princípio socrático: *psychagogia* ao cuidado de si.

Se *kairós* diz sobre o tempo oportuno de fazer e *phronesis* sobre o propósito e o compromisso ético com o bem comum, é preciso entender mais sobre o sentido político no fazer socrático. Compreendemos que o filosofar se ocupa da condução ao desenvolvimento do pensamento crítico em vista de uma atuação cidadã e política sempre mais adequada. Para entendermos, exatamente, de que forma os valores morais orientam o propósito socrático, é preciso olharmos para um comando délfico, o *gnothi seauton*, ou "conhece-te a ti mesmo".

Em *Primeiro Alcibíades*, em vista de um exercício adequado no âmbito das decisões políticas, Sócrates argumenta com o jovem sobre a importância do esclarecimento a respeito da Justiça (*Alc. I.* 109c), e, para tanto, é indispensável saber cuidar de si, no sentido de cuidar daquilo que se julga saber. Conhecer a si mesmo é uma forma de *epimeleia heautou*, ou "cuidado de si" e da qualidade crítica do cidadão que integra a *Pólis*[99]. Dessa forma, a intenção socrática é a de promover um filosofar

[99] *Alc. I.* 129a "Quer seja coisa fácil, quer difícil, Alcibíades, o que é certo é que, conhecendo-nos, ficaremos em condições de saber como cuidar de nós mesmos, o que não poderemos saber se nos desconhecermos"

que provoque um modo de cuidado e conhecimento do que se julga saber, necessário para a atuação justa dos cidadãos nas decisões que envolvam o bem comum.

Para conhecer o que acreditamos saber, dependemos de uma prática, como dito anteriormente, social, pois o olhar do outro é essencial para verificação do conhecimento examinado (em vista das falhas e falibilidade da nossa razão e sistemas sensoriais). No entanto, o olhar tem uma abordagem ainda mais simbólica para Sócrates. Em *Alc. I.*, Sócrates relaciona o olhar do outro com um espelho onde podemos ver refletida nossa psyché (ψυχή)[100], ou alma ou mente, de modo que o olhar do outro é o lugar de possibilidade de verificação de nossas ideias. Sócrates sugere que o cuidado de si passa pelo olhar do outro, isto é, cuidar de nós e do que sabemos é essencialmente um ato social, cooperativo e solidário. Todos ganham na empreitada de conhecer o que se sabe, visto que não só os envolvidos se desenvolvem criticamente, como a sociedade ganha cidadãos criticamente estimulados, assim como seres humanos exercitados na prática de pensar juntos e revelar conhecimento sobre problemas comuns que afetam o bem comum.

Essa cooperação, no entanto, tem algo de condutivo. Em *Fedro* (261a) Sócrates diz que sua prática filosófica maiêutica, sua retórica, não é para convencimento, afinal, filosofia não é erística (a arte da deusa Éris, a deusa da discórdia). Filosofia não é discordar, é uma postura solidária de desenvolvimento crítico colaborativo. Mas, mais do que isso: filosofia é uma *psychagogia*[101], isto é, a condução de almas/mentes a outro estado de compreensão da realidade. Na emblemática *Alegoria da Caverna*, apresentada na *República* (Livro VII, 514a-517a), especialmente no trecho 515c-516b, podemos ver referências a certa dimensão forçosa, que demove o simbólico prisioneiro a um caminho íngreme e rude, que sugere que há uma condução, ainda que penosa, a outro estado de compreensão. Esse processo, nos termos da *Alegoria*, é mesmo um processo educacional - referência que vai fundamentar, de maneira hegemônica, as experiências de ensino, como um saber que deve ser alcançado com a ajuda de um libertador da ignorância.

---

[100] Projeto Perseus - Greek Dictionary - Psyche

[101] A ideia socrática é também de uma condução, mas da capacidade crítica da mente humana, por isso uma "gogia", mas da psyché, por isso uma psychagogia.

Nesse cenário interessa-nos: a referência à existência de um sistema de dominação da opinião pública, que manipula os saberes do mundo; a condução das massas, isto é, uma *demagogia*. Outro aspecto relevante dessa metáfora platônica, é sobre o propósito dessa condução crítica para o exercício político da governança. Em *Rep.* 519c-521a, vemos Platão defender a relevância de uma educação emancipadora, no sentido de esclarecer sobre a importância de conhecer o bem comum, mas, também como já dissemos, sobre desenvolver-se em cooperatividade com o outro.

Ou seja, de acordo com Platão, o filosofante, em vista da disposição para refletir sobre suas crenças, opiniões, conhecimentos, ferramentas de conhecimentos, tem a oportunidade de realizar isso através, e junto com o olhar do outro, como forma de desenvolvimento mútuo e colaborativo. Tendo-se o duplo objetivo de (i) expandir o conhecimento que se tem das coisas e (ii) conduzir as mentes envolvidas na empreitada de conhecimento a outro estado de compreensão da realidade, fomenta-se, ao menos, dois cidadãos (e seres humanos) criticamente mais desenvolvidos.

Como dito anteriormente, a prática filosófica socrática se orienta tanto por aspectos circunstanciais como por virtudes capitais. No âmbito da circunstancialidade, como vimos, a partir de uma disposição hermenêutica em reconhecer o falante, o filosofar socrático se faz e refaz em cada nova empreitada. A abertura empática para a afectividade do interlocutor corresponde a um movimento genuíno e comprometido com alteridade, no sentido de respeitar a existência que se apresenta com todas as suas potencialidades ou deficiências. Para fazer filosofia, de acordo com McCoy (2010, p. 97), é preciso dispor de certa *eunoia*, ou "boa vontade"[102], para com o outro. Essa disposição honesta e franca para a identidade, saberes, crenças, limites e tudo o mais que diz sobre o outro, se trata de uma acolhida com total respeito. O mesmo deve ser desprendido pelo interlocutor quanto ao indagador.

O sentido de condução a outro grau de esclarecimento da mente filosofante é a base do processo filosófico e sustenta a boa prática do pensamento, distinguindo-a das atividades de disputa e concordância/discordância. Como dito anteriormente, filosofia não é erística, logo a *psychagogia* é uma marca que indica o caminho que a empreitada do pensamento deve seguir: esclarecer. O cuidado de si enquanto cuidado daquilo que

[102] Ver Projeto Perseus - Greek dictionary - Eunoia

se sabe é essencial do ponto de vista crítico, pois permite um avanço sólido e consistente na empreitada de compreensão do mundo e fomenta a insatisfação aos estados presentes de conhecimento para que se coloque em condições de conhecer mais. Do ponto de vista das *capabilities*, falamos aqui da construção de uma postura ativa por conhecer, que viabiliza um grau de autonomia sempre maior. A liberdade humana só é possível em maior grau de conhecimento do mundo e das suas causas necessárias, a *psychagogia* é esse avanço no conhecimento, e no âmbito da educação, esse aspecto é o sentido do processo educativo, esclarecer para libertar político e socialmente. O conhecimento de si também marca uma emancipação e um fortalecimento da *psyché,* isto é, da mente humana.

2.2.3 Convite ao filosofar: boa vontade e a coragem de dizer a verdade.

A "boa vontade" socrática fala sobre reconhecer e respeitar a alteridade, mas, mais exatamente, sobre escutar ativamente e se comprometer em tornar o outro virtuoso (McCoy, 2010. p. 96). *Eunoia* é a boa disposição em ouvir o que o outro tem para dizer. Trata-se de dispor atenção, enquanto uma inteligência humana de direcionar a intencionalidade para compreender. Em diálogos como *Górgias*, segundo McCoy (2010. pp. 95-96) vemos o inverso de uma condição oportuna ao filosofar. Nesse diálogo temos um Sócrates mais agressivo onde, ao fim, prevalece a má vontade e indisposição mútua, já que não só Sócrates termina o diálogo falando sozinho, como também, esbravejando e ofendendo os interlocutores, chamando, por exemplo, Cálicles de *kinaidos* ("catamita" ou "homossexual passivo")[103].

> ele associa o valor do questionamento com habilidade de ouvir (apodexasthai) o que foi oferecido. Sócrates afirma que a habilidade de ouvir é um fenômeno raro. Dado que qualquer discurso, mesmo do tipo mais básico, requer o ouvir, Sócrates deve se referir a mais do que ouvir em um nível superficial. O uso que Sócrates faz do termo apodexasthai sugere que o tipo de questionamento que ele tem em mente é ser receptivo de algum modo aquilo que o falante oferece. O verdadeiro ouvir, na explicação de Sócrates, requer ser capaz de "aceitar" o que o outro diz. Isso não precisa significar, claro, que a pessoa em última instância adira a visão do outro. Em vez disso, sugere uma boa vontade em considerar seriamente a possibilidade de que o outro está correto (e, se a visão do outro é diferente, que a própria perspectiva é falha). Esse tipo de ouvir requer colocar-se no lugar do outro: se eu escuto você, por um momento faço mais do que tentar entender o sentido de suas

[103] Ver Projeto Perseus - Greek dictionary - Kinaidos

> palavras; tento aceitar o que você diz de sua própria perspectiva, mesmo se não for algo com que me comprometo em última instância. Ouvir completamente a outro ser humano requer um tipo de suspensão temporária de si mesmo e a abertura ao outro. A implicação de Sócrates é que os longos discursos são reflexos de uma preocupação consigo mesmo na medida em que somente expressam uma resposta, enquanto os discursos curtos permitem a possibilidade de uma preocupação com a visão do outro e, então, fornecem as condições do verdadeiro aprendizado (McCoy, 2010. pp. 87-88)

Em *Górgias*, Platão não busca apenas rebater a retórica dos sofistas, mas examinar criticamente o discurso filosófico, juntando filosofía, retórica, filósofos e sofistas para explorar, de acordo com McCoy (2010. p. 96), mais profundamente a natureza e o valor da filosofia, contrastando-a com distinções da retórica, mas também, contrapondo às práticas e condutas dos envolvidos. De um lado temos Sócrates que, segundo McCoy (2010. p. 97) "possui os traços de caráter da boa vontade (*eunoia*), responsabilidade pelo próprio discurso (*parresia*) e um compromisso com o conhecimento (*epistêmê*)" - aspectos que, de acordo com McCoy, Cálicles diz não serem importantes para a prática argumentativa. Sócrates é, em função da disposição para a escuta, aberto à autocrítica a respeito da sua própria prática e crenças. Do outro lado temos Cálicles, Polos e Górgias, que buscam unicamente mostrar a força da retórica, apesar de antifilosófica (McCoy. 2010. p. 96).

O que se busca extrair daqui é que para fazer filosofia é necessário estar disposto, na busca por conhecimento, a assumir uma postura de respeito à alteridade, no sentido de ouvir o outro e lhe dirigir a verdade - algo que implica um compromisso, mas também de risco. O maior risco do filosofar está especialmente relacionado com a fala franca e verdadeira, que, como veremos mais à frente, pode, inclusive, ser um risco de morte. Justamente pelo risco que representa, o ato do filosofar é, no modelo socrático, precedido por um convite, que tem o papel de selar o compromisso dos envolvidos com a verdade que será dita - mesmo que isso enraiveça os envolvidos.

Em *Teeteto*, quando Sócrates ilustra sua prática com a metáfora do parto (148e-151e), o filósofo compara que o filosofar, enquanto prática de trazer ideias à luz da razão, é mais perigoso que trazer pessoas à vida, pois no parto de pessoas não é preciso distinguir verdade e falsidade (150a-b). Mulheres não dão à luz a fantasias ou ilusões, e quando crianças nascem mortas, embora haja muita dor nas mulheres que

perderam seus filhos, o mais comum é que logo recobrem a serenidade e sigam em resiliência com a vida, mas no caso dos filosofantes[104], muitos se enfurecem quando dão à luz ideias mortas, inadequadas ou incompatíveis com a realidade, sendo comum atacarem seus interlocutores[105] (150b-c; 151c-d), inconformados com a própria ilusão e engano, transferindo para o interlocutor, a responsabilidade das próprias ideias inadequadas (150e).

Desse modo, Sócrates entende que a prática do filosofar deve ser precedida por um convite. Em muitos casos, Sócrates se regula pela figura do *daimon*, como um demônio ou um gênio, ao qual chama de "deus"[106], que o refreia para o contato filosófico. Em *Primeiro Alcibíades*, tanto a relação do convite ao filosofar como a figura de um deus que o refreia para que filosofe no momento oportuno, é muito evidente (103a):

> Se desejas saber, como dizes, o que se passa comigo, ouve-me, como cumpre, com boa disposição. Vou falar como quem se dirige a quem se dispõe a escutar e a não retirar-se antes do fim. [...] Toma cuidado, pois não seria de admirar que tanto me custe terminar, como começar. [...] Quer parecer-me que enquanto eras jovem e não te achavas tão inflado por essas esperanças, a divindade não me permitia conversar contigo. Agora, porém, ela o consente, por estares em condições de ouvir-me (PLATÃO, *Alc. I.* 104c-e; 105e-106a)

A possibilidade de filosofar depende de certo reconhecimento da disposição do outro. Sócrates esperou pelo momento mais oportuno, isto é, que Alcibíades estivesse afetado por questões públicas e políticas e disposto a ouvir. Não só ouvir outra pessoa, mas ouvir a verdade, e, neste caso, especialmente a veridicção socrática, que poderia desarticular suas convicções e o demover de um lugar de certezas. Só quando Sócrates

---

[104] Sócrates fala especificamente de homens, indicando que o filosofar era uma prática masculina, pois atendendo à assuntos da *Pólis*, filosofia era uma prática política desempenhada pelos *polités*, homens livres que cuidavam dos assuntos públicos. No entanto, se considerarmos, por exemplo, a figura de Diotima, de O Banquete, devemos considerar que mulheres pariam crianças e ideias. Por esse motivo, aqui, adoto "filosofantes" como todos àqueles envolvidos na prática do filosofar, apesar da visão misógina ateniense.

[105] Sócrates fala exatamente sobre ser atacado com "mordidas". Ver *Teeteto* 151c

[106] No diálogo platônico O Banquete, Sócrates, pela voz de Diotima, defende que Eros seja um daimon, um gênio intermediário entre o humano e o divino (202e-203a). Na edição da editora Bertrand Brasil, com tradução e notas de Cavalcante de Souza, há uma indicação de que daimon (δαίμων) refere-se a um homem marcado por um gênio, pela divindade, que seriam nossos correspondentes à "genial" ou "de gênio", de onde derivam a ideia de talento. Já o Projeto Perseus - Greek Dictionary - Daimon indica que refere-se a um deus ou deusa, mas também à genialidade, ainda que também se refira a um espírito maligno como diabo ou demônio.

percebe a disposição afectiva, isto é, a *eunoia* para a *parresia*, cogita convidar Alcibíades para um exercício maiêutico.

Sendo o caráter da *eunoia* uma boa disposição à escuta, essa virtude deve-se voltar também para dentro, de modo que o indagador também tenha atenção ao que está proferindo, mostrando prudência e consciência com o que apresenta na empreitada filosófica. Anteriormente, quando tratamos do desenvolvimento mútuo, vimos que as habilidades mentais dos filosofantes se desenvolvem concomitantemente, pois tanto podem desvelar novos entendimentos sobre a realidade quanto podem verificar a resistência de suas convicções frente à refutação[107]. Essa designação corresponde ao pendor e propensão natural da filosofia para a autocrítica, pois se a orientação desta prática é com a verdade e com o conhecimento, suas convicções, crenças e procedimentos também devem estar abertos à análise e refutação em visto do seu aprimoramento e proximidade com a verdade, o que também vai exigir uma escuta ativa de si.

> Sócrates está disposto a ser autocrítico a respeito de sua própria prática de modos que outros, quando diante do desafio da filosofia às suas visões de mundo, não estão. [...] Platão mostra que os outros são inconscientes em seus argumentos, e também consigo próprios, como seres humanos, em aspectos importantes. (McCOY. 2010. p 97)

A boa disposição para ouvir e o reconhecimento da limitação do próprio conhecimento são condições *sine qua non* para a possibilidade de filosofar, mas há ainda outro fator: o compromisso e a coragem de falar a verdade. Como dito anteriormente, em *Teeteto* vemos uma analogia entre o filosofar socrático e a arte do parto, de onde vem o nome da prática socrática, a maiêutica (*μαιευτικός*) ou algo como uma boa prática de parir ideias[108]. Nesse diálogo, Sócrates considera a sua prática mais desafiadora que o parto de pessoas, porque no caso do parto de um ser humano, não é preciso que a parteira ou a mulher tenha que distinguir o real do falso (151, isto é, se deu-se à luz a um ser humano ou algo não-humano, pois sempre será humano. No caso da maiêutica, é possível que venham à luz ideias inadequadas sobre a realidade, e, neste

[107] De acordo com a leitura de McCoy dos estudos de Vlastos, "Sócrates possui crenças em que pode confiar - mesmo que provisoriamente -, porque já resistiram à refutação. Pode ser então revisar a distinção entre o filósofo e o retórico da seguinte maneira: o filósofo testa suas próprias crenças e está disposto a ser refutado enquanto o retórico irracionalmente rejeita as consequências dos argumentos, mais preocupado com sua própria derrota do que com as verdades da razão. (McCoy, 2010. p. 103).

[108] Projeto Perseus - Greek Dictionary - maiêuticos

caso, caberá aos envolvidos no parto das ideias um esforço maior: o de distinguir a verdade da ilusão.

> Nesta minha arte de dar à luz, coexistem a s outras todas que há na outra arte, diferindo não só no facto de serem homens a dar à luz e não mulheres, mas também no de tomar conta das almas e não dos corpos dos que estão a parir. E o mais importante desta nossa arte está em poder verificar completamente se o pensamento do jovem pariu uma fantasia ou mentira, ou se foi capaz de gerar também uma autêntica verdade. Por isto é o que justamente a minha arte partilha com a das parteiras: sou incapaz de produzir saberes. (PLATÃO, *Teeteto*, 150 b-c)

No diálogo, Sócrates propõe uma investigação a respeito da natureza do conhecimento, de onde vem a célebre apresentação da definição clássica de conhecimento, a saber, que o conhecimento é uma crença verdadeira e justificada[109]. Nesse diálogo, o jovem Teeteto e seu tutor Teodoro, ambos filiados ao pensamento relativista do sofista Protágoras, que considera que "o homem é a medida de todas as coisas, das que são e as que não são" (*Teeteto*, 152a), se revezam em uma investigação com Sócrates, que confronta as premissas sofísticas. Sócrates contesta (*Teeteto*, 157e) os sentidos[110] como fonte de conhecimento perfeitamente confiável, alegando que nossos sentidos são falhos e que com muita frequência nos levam ao engano pela ilusão, de modo que a *doxa* ("opinião"), enquanto impressão sensível que se tem das coisas, não é suficiente para se apresentar como conhecimento, uma vez que podemos estar enganados pelos sentidos ou pelos sonhos. Neste caso, como argumentar em favor do que aparece a cada um de nós como sendo exatamente como as coisas são? Como garantir que as sensações fornecem algum conteúdo consistente?

Para Sócrates, a *doxa* é um primeiro estágio do conhecimento, um ponto de partida possível. Em diversas empreitadas filosóficas de Sócrates, as crenças, enquanto convicções - produto de impressões sensíveis reforçadas ainda que inadequadamente -, constituem um terreno fértil e propenso para o filosofar. A investigação analisa criticamente as impressões que constituem uma determinada crença. Ao fim, ainda que não tenha sido possível chegar a um conhecimento efetivo, a *doxa* foi "trabalhada", ou

[109] A definição clássica entende que conhecimento é a compreensão racionalmente fundamentada das coisas ou "...conhecimento é explicação verdadeira acompanhada de explicação racional". A definição de conhecimento como crença verdadeira justificada pode ser vista em *Teeteto*, 201d.
[110] Em *Teeteto*, 151e, o jovem argumenta que "conhecimento não é mais do que sensação".

para ser descartada ou para se apresentar como uma *endoxa*[111], ou uma opinião minimamente verificada por outros olhares. A *endoxa* é um segundo estágio na máxima do conhecimento clássico, pois, de acordo com sua definição, é a impressão sensível plausível, geralmente aprovada e admitida como necessariamente verdadeira, mas, ainda, não verificada de maneira racional.

A verificação racional é a dimensão científica do conhecimento, ou o ponto de chegada do fazer científico a partir de uma empreitada filosófica. A impressão sensível analisada, quando verificada por pares que constatam não se tratar de uma ilusão, um engano dos sentidos ou dos sonhos, pode, então, ser admitida a verificações, testagens, repetições de procedimentos, para que a compreensão sobre a impressão verdadeira revele dados que permita a ciência sobre o fato. Desse modo, na lógica socrática, conhecimento é produzido pela ciência a partir de uma empreitada filosófica de verificação das impressões sensíveis verdadeiras que se tem do mundo. A verdade é um filtro, pois não há ciência do engano, assim como não há possibilidade de se fazer filosofia com ideias ilusórias. Quando, em *Teeteto,* Sócrates fala do valor da sua prática em relação à arte de partejar, específicamente em função de ter de distinguir a verdade do engano, ele coloca a verdade em um lugar central para o filosofar.

Ainda pela comparação com a arte do parto, quando as mulheres dão à luz a natimortos, em algum tempo superam o luto e, no melhor dos casos, concebem novas vidas, mas, no caso das pessoas com quem filosofa, Sócrates diz que, por vezes, é atacado fisicamente quando revela as ideias fantasiosas (*Teeteto* 151c). Por outro lado, como dito, a verdade é um filtro, o que vai implicar em certa coragem para fazer filosofia, pois a verdade deve ser dita a todo custo, para evitar que se desperdice tempo e energia vital tentando produzir conhecimento de ilusões. Deve-se assumir os riscos da raiva daqueles que se frustram ao perceberem-se iludidos.

Michael Foucault, no seu último curso no *Collége de France* antes de sua morte em 1984, dedicou-se a falar sobre a centralidade da fala verdadeira, bem como seu risco, no âmbito do fazer filosófico. Em *A Coragem da Verdade*, Foucault fala sobre o papel da parresia para o filosofar:

[111] Projeto Perseus - Greek Dictionary - Endoxa

> Mas a palavra parresía é empregada também com um valor positivo, e nesse momento a parresia consiste em dizer a verdade, sem dissimulação nem reserva nem cláusula de estilo nem ornamento retórico que possa cifrá-la ou mascará-la. O 'dizer tudo' é nesse momento dizer a verdade sem dela nada esconder, sem escondê-la com o que quer que seja. [...] Não ocultar nada, dizer as coisas verdadeiras é praticar a parresía. A parresía é, portanto, o 'dizer tudo', mas indexado à verdade: dizer tudo da verdade, não ocultar nada da verdade, dizer a verdade sem mascará-la com o que quer que seja. (FOUCAULT, 2011, p. 11)

Dizer a verdade implica, necessariamente, um risco de morte, que pode ser uma morte física como uma morte social, política, fraternal[112]. A raiva do desenganado não necessariamente vai culminar na externalização da violência física: ela pode se materializar numa ruptura de laços de amizade ou relação cordial, num tipo de "morte social"; na interdição política do parresiasta - impedindo-o ou silenciando-o no campo das deliberações públicas; no epistemicídio - no sentido da invalidação ou apagamento científico das falas daquele que exerce a parresia; ou, de fato, em violência física passível de fatalidade[113].

Por isso o compromisso assumido no convite ao filosofar, intensificado pela boa vontade e disposição genuína de ouvir e respeitar a alteridade dos filosofantes, é tão valioso para o sucesso do ato de filosofar: é preciso deslocar o foco para a obtenção da verdade e não se deter no campo das vaidades. O risco do filosofar[114] está, justamente, em certo apego tanto a ideias (mesmo que equivocadas) quanto à ilusão de sabedoria. Não reconhecer a limitação do próprio conhecimento e a condição natural de ignorância que iguala as pessoas, implica em um obstáculo arriscado para o filosofar.

O destino da filosofia é o conhecimento verdadeiro, logo, livrar-se de enganos e ilusões é uma prerrogativa, o que faz da parresia a garantia de que as ideias inadequadas serão eliminadas no processo de busca de um conhecimento comum com maior grau de

---

[112] Para Foucault, "O dizer-a-verdade do parresiasta assume os riscos da hostilidade, da guerra, do ódio e da morte." (Foucault, 2011. p. 24).

[113] De acordo com Foucault, "Para que haja parresía, [...] o sujeito, [ao dizer] essa verdade que marca como sendo sua opinião, seu pensamento, sua crença, tem de assumir certo risco, risco que diz respeito à própria relação que ele tem com a pessoa a quem se dirige. Para que haja parresia é preciso que, dizendo a verdade, se abra, se instaure e se enfrente o risco de ferir o outro, de irritá-lo, de deixá-lo com raiva e de suscitar de sua parte algumas condutas que podem ir até a mais extrema violência. É portanto a verdade, no risco da violência." (Foucault, 2011. p.12)

[114] Foucault sugere que "essa espécie de pacto, entre aquele que assume o risco de dizer a verdade e aquele que aceita ouvi-la, está no cerne do que poderia chamar de jogo parresiástico." (p. 13)

verdade. A verdade é o destino da Filosofia, mas diante do risco, é preciso coragem para proceder com o filosofar.

> Em suma, para que haja parresia, é preciso que, no ato de verdade, haja: primeiro, manifestação de um vínculo fundamental entre a verdade dita e o pensamento de quem a disse; [segundo], questionamento do vínculo entre os dois interlocutores (o que diz a verdade e aquele a quem essa verdade é endereçada). De onde essa nova característica da parresia, ela implica uma certa forma de coragem, coragem cuja forma mínima consiste em que o parresiasta se arrisque a desfazer, a deslindar essa relação com o outro que tornou possível precisamente seu discurso. De certo modo, o parresiasta sempre corre o risco de minar essa relação que é a condição de possibilidade do seu discurso. Isso pode ser visto claramente, por exemplo, na parresia-condução de consciência, em que só pode haver condução de consciência se há amizade, e em que o uso da verdade, nessa condução de consciência, corre precisamente o risco de questionar e romper a relação de amizade que, no entanto, tornou possível esse discurso de verdade. (p. 12)

Por outro lado, quando os envolvidos aceitam o jogo parresiástico, pode-se unir e reconciliar as partes. Foucault, ao longo desse último curso, se ocupa por distinguir modalidades de veridicção clássicas, a saber: o dizer-a-verdade do profeta, do sábio, do professor e do parresiasta[115]. Nesse esquema, o profeta diz a verdade do destino, mas não fala por si, pratica a parresia da voz divina, visto que é voz oracular, ou seja, é o divino que diz a verdade, o profeta apenas a transmite[116]. O sábio fala a verdade sobre o ser das coisas, a natureza, a *phýsis*[117]. O professor (instrutor, técnico, "homem do *know-how*", nas palavras de Foucault[118]) fala da *tékhne*. O parresiasta, segundo Foucault

[115] Ver esquematização em Foucault, 2011, pp. 24-26.

[116] Para Foucault (2011. p. 15), "O profeta, por definição, não fala em seu nome. [...] sua boca serve de intermediária para uma voz que fala de outro lugar. [...] transmite uma palavra que é, em geral, a palavra de Deus. [...] endereça aos homens uma verdade que vem de outro lugar. É aquele que desvela o que o tempo esconde dos homens e que nenhum olhar humano poderia ver [...] mas por outro lado, ou antes, ao mesmo tempo, ele não desvela sem ser obscuro [...] que é a [forma] do enigma."

[117] "O sábio, no que diz, manifesta seu modo de ser e, nessa medida, embora ele tenha de fato uma função de intermediário entre a sabedoria atemporal e tradicional e aquele a quem ele se dirige, não é simplesmente um porta-voz, como pode ser o profeta. Ele é um sábio *per se*, e é seu modo de ser sábio como modo de ser pessoal que o qualifica como sábio, e o qualifica para falar o discurso da sabedoria. [...] Mas o sábio [...] mantém sua sabedoria num retiro, ou pelo menos numa reserva que é essencial. No fundo o sábio é sábio para si mesmo, e não precisa falar. Ele não é obrigado a falar. [...] é o que explica também que suas respostas [...] podem muito bem ser enigmáticas e deixar aqueles a quem são endereçadas na ignorância ou na incerteza." Ver mais em Foucault, 2011. p. 17.

[118] Foucault (2011, p. 23) explica que "Esse personagens (o médico, o sapateiro, o marceneiro, o mestre de esgrima, o ginasta), muitas vezes evocados por Platão em seus diálogos, socráticos e outros, possuem um saber caracterizado como *tékhne*, *know-how*, isto é, que implica conhecimentos, mas conhecimentos que tomam corpo numa prática e que implicam, para seu aprendizado, não apenas um conhecimento teórico mas todo um exercício (toda uma *áskesis* ou toda uma *meléte*). Eles detêm esse saber, professam-no e são capazes de ensiná-lo aos outros."

(2011, p. 25) “põe em jogo o discurso verdadeiro do que os gregos chamavam de éthos”, ou seja, seu campo é o da política, mas também da *alétheia* (*ἀλήθεια*)[119] e Sócrates é um representante deste último tipo[120], porém “em relação permanente, essencial, com a veridicção profética, a veridicção da sabedoria e a veridicção técnica do ensino” (Foucault, 2011. p. 27).

O parresiasta, de acordo com Foucault, não pode não dizer a verdade, pelo contrário, “seu dever, sua obrigação, seu encargo, sua tarefa é falar e ele não tem o direito de se furtar a essa tarefa” (2011, p. 18).

> A parresía é, portanto, em duas palavras, a coragem da verdade naquele que fala e assume o risco de dizer, a despeito de tudo, toda a verdade que pensa, mas é também a coragem do interlocutor que aceita receber como verdadeira a verdade ferina que ouve. (FOUCAULT, 2011. p. 13)

Filosofar, nesse sentido, é um exercício de abertura e coragem: ouvir com respeito e falar com responsabilidade. Esse aspecto solidifica as condições de liberdade de expressão, mas, ainda mais, responsabiliza o falante pela conscientização, compromisso e respeito aos interlocutores e às condições de fala. Não se trata de uma liberdade de falar o que quiser, mas se expressar com responsabilidade, mas também com coragem e respeito para ouvir e falar a verdade pelo compromisso com a verdade. No ponto de vista da Educação, não se trata de “ensinar a falar a verdade”, mas esclarecer sobre os riscos, o compromisso e o valor da fala verdadeira. É ensinar o respeito ao momento da conversa e dos falantes; respeito também às ideias expostas. É o aspecto que torna saudáveis e legítimas as experiências de deliberações sobre questões públicas e trocas culturais.

2.2.4 Ferramentas: a ironia e a retórica.

Como dito anteriormente, como sugere Marina McCoy, não é o uso ou não de ferramentas argumentativas que distingue a prática socrática da prática sofística. McCoy, indica que em diversos diálogos platônicos. Sócrates é profundamente retórico e a julgar a circunstância e o propósito da sua atuação, faz uso de diversas “técnicas

[119] Projeto Perseus - Greek Dictionary - Alétheia

[120] Foucault (2011, p. 63) defende que “Sócrates é aquele que tem a coragem de dizer a verdade, que aceita se arriscar à morte para dizer a verdade, mas praticando a prova das almas no jogo da interrogação irônica.”

comuns a sofistas e retóricos", como, por exemplo, "*eikos* (argumento de probabilidade), *êthopoiia* (retrato de caráter), antítese, interrogatório e paralelismo, além de usar mitos, interpretações poéticas, imagens e outros artifícios" sempre com o objetivo de "atingir seu público" (McCoy, 2010. 12).

Como também foi mencionado, em diálogos como *Protágoras*[121], há um retrato ambiental que fala sobre a prática filosófica tanto quanto as vozes de Sócrates e de seus interlocutores. Platão poderia ter escrito tratados sobre as questões abordadas nos seus textos, como Justiça, Política, Educação, mas faz uma escolha retórica: ao invés de dizer o que é a Filosofia, convida o leitor a ver a filosofia acontecendo. Platão, como dramaturgo[122], é, de acordo com McCoy (2010. p. 15), profundamente retórico, de modo que tudo o que é posto nas linhas dos textos falam por si[123], de modo que é sempre preciso distinguir as vozes de Sócrates e de Platão[124]: enquanto Platão fala para leitores, Sócrates sempre se dirige a uma única pessoa por vez, mesmo quando há outras pessoas no espaço (à exceção do diálogo *A Apologia de Sócrates*, onde o filósofo se dirige ora a seus acusadores, ora a toda a assembleia).

Entretanto, mais do que ser retórico, é possível que Platão tenha "inventado" a retórica, ou, ao menos, ter cunhado o termo. Edward Schiappa (1990) argumenta que o termo "*rhetorikê*" não era usado até antes dos diálogos como *Górgias* e *Fedro*, apenas termos gerais como *rhetor* (orador), *logos* ("discursos"). Schiappa sugere que Platão tenha cunhado os termos *eristikê*, *dialektikê* e *antilogikê*[125], como, nas palavras de

---

[121] Em *Protágoras* (310b), Sócrates narra a seu interlocutor que Hipócrates havia batido na sua casa ainda antes do amanhecer, perguntando se Sócrates já estava desperto ou se ainda dormia. Depois de Hipócrates explicar o propósito da sua visita - ajuda para conhecer Protágoras - Sócrates o convida para caminhar e refletir no pátio, para esperar o dia raiar e, só então, irem à Protágoras (311a). Embora não seja dito explicitamente, do ponto de vista da construção retórica do texto, é muito natural relacionar os aspectos de "desperto/adormecido" e "esperar pelo amanhecer" com um movimento de "esclarecimento" das ideias, necessário aos processos de tomadas de decisões. Esperar o tempo mais apropriado.

[122] Segundo McCoy, "Platão, como dramaturgo age também como filósofo, usando-se de retórica para conduzir seus leitores a questionar o valor da filosofia, de forma a incentivar o desenvolvimento da virtude de seus leitores" (McCoy, 2010. p 15)

[123] McCoy (2010. p. 23) explica que esses elementos "não são de interesse meramente ornamental ou pedagógico; ao contrário, os comentadores reconhecem cada vez mais o conteúdo filosófico dos elementos literários e dramáticos nos diálogos. Platão apresenta não só a pessoa histórica Sócrates, mas um personagem chamado Sócrates, indubitavelmente semelhante em espírito a seu professor, mas não necessariamente idêntico a pessoa histórica."

[124] Ver McCoy, 2010. p 24

[125] Schiappa explica que, em *Did Plato Coin Rhetorike*, que palavras terminadas em "-ikê" (*-ικήι*), significa "arte de" (Schiappa, 1990. p. 464).

McCoy, “parte do seu esforço para distinguir filosofia da sofística” (McCOy, 2010. p. 16). Segundo McCoy:

> Quando Sócrates sugere a Fedro que o domínio da *rhetorikê* inclui tanto o discurso público quanto o privado, Fedro fica surpreso, pois é a primeira vez que ouve essa afirmação (*Fedro* 261a-b). Para os antigos atenienses, a retórica é vista em primeiro lugar como uma arte cívica” (McCOY, 2010. p. 17)

O que McCoy sugere é que Platão faz uma distinção, de fato pejorativa, entre uma boa retórica, que é usada em auxílio do que é justo, e a retórica sofística, que, em *Górgias* (465c), nas palavras de McCoy (2010. p. 21), Sócrates chama de “uma mera imitação da justiça”, por outro lado, ainda nas palavras de McCoy (2010. p. 25), “ele considera a filosofia e a boa retórica como mutuamente interdependentes”. Platão está preocupado com a busca da verdade, logo, retórica não é apenas um conjunto de ferramentas argumentativas, mas um modo de busca de conhecimento e de descoberta filosófica. Para McCoy, (2010. p. 27) “A filosofia nos diálogos de Platão é sempre retórica, na medida em que o filósofo se orienta tanto ao amor pelas formas e ao amor pelas almas daqueles com quem se discute.”.

Em diálogos como *Apologia de Sócrates*, vemos o julgamento do filósofo a respeito das acusações de corrupção e impiedade. No entanto, Sócrates é visto defendendo a filosofia, como um modo de vida que deve ser seguido, do que propriamente a si mesmo. Sócrates defende o caráter da filosofia enquanto uma missão divina, designada pelo deus Apolo, o deus do Sol e da razão, cultuado no templo de Delfos, confrontando a acusação de impiedade, afinal, como poderia não temer e seguir os deuses gregos se defendia a prática que lhe foi dada pelo deus[126], mesmo sob o risco de morte. E é justamente estando o filósofo ligado a uma prática divina, que Sócrates, segundo McCoy (2010. p. 32), adapta argumentos de probabilidade e de caráter para defender a natureza de ambos.

---

[126] De acordo com McCoy: “A invocação de Sócrates ao oráculo serve um objetivo positivo em seu uso da *ethopoiia*. Ao convocar uma testemunha divina em vez de humana, Sócrates já afirma o que dirá adiante na *Apologia*: que vive de acordo com um padrão divino e não humano e que sua atividade filosófica está fundamentada nessa missão divinamente instruída (29d). [...] Essa ligação da declaração do oráculo com a filosofia é a interpretação de Sócrates, não do oráculo. A afirmação original do oráculo não dá nenhuma missão a Sócrates; é somente uma afirmação sobre o estado de sabedoria de Sócrates e não o que ele deve fazer com isso. Sócrates por conta própria faz a afirmação abrangente de que ele é obrigado a filosofar como trabalho em prol do deus, entrelaçando a razão humana e a revelação divina em sua atividade de filosofia.” (2010. p. 59)

McCoy explica que o discurso socrático se assemelha estruturalmente a discursos forenses, com proêmio, onde descreve como vai proceder com a autodefesa, passando para narrativa e argumentação e fechando com epílogos, estrutura semelhante, segundo McCoy (2010. p. 34), aos discursos de Lísias e Antífon, famosos sofistas e logógrafos da época. O texto ainda é, inclusive, estruturalmente muito semelhante a *A Apologia de Palamedes*, de Górgias[127].

> tanto Palamedes quanto Sócrates começam suas defesas com a declaração de carecerem dos meios para cometer os crimes dos quais são acusados e, em seguida, alegam que não poderiam cometer esses crimes por causa da sua lealdade cívica. [...] ambos apontam, como prova de sua devoção cívica, os modos em que agiram como benfeitores da cidade. Cada réu afirma que a melhor testemunha para a verdade do que diz são os próprios jurados em lugar de qualquer testemunha formal. [...] Sócrates e Palamedes fazem declarações morais surpreendentemente semelhantes. Cada um acusa seu acusador de não ter o conhecimento da questão em pauta. Cada um defende a "justiça" no que diz. Cada um recusa substituir seus argumentos sobre justiça com o apelo à piedade. Cada um afirma preferir a morte a desonra. Cada um afirma que ninguém faz o mal intencionalmente, usando fraseados quase idênticos em uma parte do argumento. (McCOY, 2010. p. 41)

Ainda na Apologia, Sócrates opera mais do que a defesa da Filosofia, mas a coloca em prática com a assembleia. McCoy explica que Sócrates explora a dimensão afetiva da sua prática, tentando, como de costume, mobilizar o pensamento dos seus interlocutores à condução a outro estado de compreensão da realidade. Para tanto, Sócrates os irrita.

> Sócrates usa retórica para comover seus jurados, ele faz com o objetivo de encorajá-los a se dedicar à virtude. Para encorajá-los a cuidar de suas almas, Sócrates não tenta agradar ou lisonjear seu júri, mas faz o contrário: ele propositalmente os enfurece e os irrita, mas com o objetivo de despertarmos para a importância de se preocupar com a virtude e o conhecimento em relação a outras coisas. (McCOY, 2010. p. 49).

Sócrates não está preocupado com o veredicto de inocência. Como vimos anteriormente com Foucault, a morte é o risco da veridicção e Sócrates não tem medo

[127] McCoy explica que 'Essas similaridades vão além dos modos em que ambos os discursos refletem *topoi* forenses em geral. O assunto de *Palamedes* é uma defesa fictícia do personagem de Palamedes, dos mitos sobre a guerra de Tróia. Na maior parte dos relatos antigos sobre Palamedes, ele é enganado por Ulisses para parecer um espião dos troianos, sendo inocente das acusações. *Palamedes* de Górgias é um argumento baseado na probabilidade (*eikos*) e na construção do caráter (*ethopiia*) com o objetivo de mostrar quem improvável Palamedes ter cometido crime de trair os gregos." (McCoy, 2010. p. 40)

da morte: tem medo é de não ser virtuoso, isto é, não mentir, ser injusto, acovardar-se. Sócrates, de acordo com McCoy (2010. p. 49), está preocupado em "tentar encorajar a excelência nos jurados, por mais improvável que tenha sucesso". Em vista do seu objetivo, por diversas vezes (não só na *Apologia*, mas também em tantos outros diálogos), Sócrates faz uso da ironia.

A ironia socrática é mais que sarcasmo: é uma estratégia retórica e ética para desestabilizar o saber cristalizado. Ironia vem do grego *eironeia* (*εἰρωνεία*), que significa exatamente, dissimulação[128] ou "pergunta dissimulada". Ao fingir ignorância e fazer perguntas básicas, como quem questiona o óbvio, Sócrates "convida" (ou provoca) o outro a explicar a base do que pensa saber e, nesse processo, revela as fragilidades e contradições fundamentais de suas crenças. A ignorância aqui é método: ao se declarar ignorante, o filósofo cria espaço para uma investigação mais genuína.

Sócrates, obviamente, possui algum conhecimento sobre diversas coisas, mas para o sucesso e rigor do procedimento filosófico é preciso reconhecer a condição humana da ignorância e que, de fato, não sabemos verdadeiramente sobre as coisas. Simular ignorância é um duplo propósito, tanto a adoção de uma postura intelectualmente humilde, que reconhece os limites da própria ignorância, como que, diante do reconhecimento, a simulação de ignorância permite um espaço mais favorável para a autocrítica, visto que mantém no horizonte a possibilidade de refutação da próprias ideias e a verificação de novas crenças. A ironia socrática é uma ferramenta de investigação das mais fundamentais, porque foca a sua investigação nas bases das convicções, podendo revelar, com mais eficiência, aquela que Sócrates, em *Alc. I* (116b-c), sugere ser o pior tipo de ignorância: a presunção de conhecimento.

Na abordagem da Educação de Filosofia, essa dimensão das ferramentas da investigação filosófica trazem o rigor e o critério das falas, é o aspecto da coesão, da sequência lógica da escolha e da observância da estrutura das falas. É o que mitiga as possibilidades de engano pelo cuidado com a coerência argumentativa a partir das escolhas de como colocar (ou reconhecer) os movimentos, as abordagens, as perspectivas da linha de investigação. É prática de fortalecimento e consequência, uma vez que a prática leva ao domínio dessas ferramentas e o seu domínio leva

[128] Projeto Perseus - Greek Dictionary - Eironeia / εἰρωνεία

possibilidades de atuações sempre mais consistentes. Falamos da possibilidade de uma atuação cidadã e política fortalecida, capaz de fazer frente a oportunidades e desafios complexos, de compreender a profundidade, a multiplicidade e o enredamento das ideias. Em diálogo com as *capabilities* de Sen, estamos falando de mentalidades fortalecidas para lidar com a pluralidade de oportunidade de exercício das liberdades humanas e dialogar com elas.

2.2.5 Fluxo de aporia e o desejo erótico de conhecer.

O ponto de partida do filosofar socrático é o amor. Como descrito em *O Banquete* (204a-c), é *Eros* quem move a busca humana pelo saber. O deus do amor - que é filho de *Penia* (penúria) e *Poros* (fartura) - é um *daimon*, ou um gênio intermediário entre o humano e o divino, que vive da escassez da ignorância, mas deseja, eróticamente, a fartura do saber tudo sobre as coisas. No entanto, o que marca esse contexto é a busca, não o alcançar.

Chegar ao conhecimento, isto é, ser sábio em algo, é fazer ciência, e isso não é Filosofia. O amor pelo conhecimento se encontra entre os dois extremos - o pai sábio e a mãe escassa de conhecimento -, que se caracteriza pela busca ininterrupta pela possibilidade de saber. A pessoa que filosofa, tal qual *Eros*, é intermediária, está no meio do caminho entre o não-saber e a possibilidade de saber. Filosofar é desejar compreender e isso exige abertura afetiva ao desconhecido, isto é, desejar ser afetado pelo não saber e cultivar uma disposição para ser afetado por aquilo que ainda não se domina. O convite socrático é sempre amoroso: aproximar-se da sabedoria, sem pretensão de possuí-la.

O estado de ignorância é a condição do filósofo e do filosofar. Ainda no *Banquete*, Diotima, através de Sócrates diz que nenhum deus filosofa ou deseja ser sábio, porque já é. Deuses não buscam conhecimento porque já o têm. As pessoas ignorantes, ainda segundo a lógica socrática, também não filosofam, e, essa é a parte difícil da ignorância, pois como não reconhecem a própria ignorância, não podem se colocar em busca daquilo que sequer se imaginam deficientes (*Bnqt.* 204a). Embora a ignorância seja o estado do filósofo, é preciso, antes, reconhecer os limites do próprio

conhecimento para que se possa conhecer, isto é, se colocar entre os dois extremos - da total escassez de informações e da possibilidade de conhecimento pleno.

As perguntas irônicas atuam no campo do reconhecimento da escassez de conhecimento e que permite, assim, que perguntas básicas e fundamentais possam ser colocadas. Constantemente. A filosofia não é saciada quando algum conhecimento é alcançado, de modo que a busca persevera frente ao conhecimento encontrado. Neste caso, o conhecimento deve ser refutado para que se verifique a consistência do que foi revelado, ou ainda, para que outras coisas possam ser esclarecidas. A condição de "não-saber" é constante e pode ser provisoriamente aplacada, mas não permanentemente. O não-saber é, inclusive, um estágio frequentemente encontrado na empreitada filosófica.

Poros, o pai do amor, é também traduzido como "passagem"[129]. Nossas peles têm poros que permitem a passagem de líquidos, por exemplo. *Poros*, fala da fartura e da abundância, mas também da riqueza e variedade de caminhos. A busca filosófica lida com a riqueza de caminhos de investigação ou de conhecimentos disponíveis, no campo da meta, mas lida mais diretamente com obstáculos, com pontos da (in)compreensão que são mais desafiadores, ou mesmo intransponíveis. A filosofia deseja, justamente, por esses pontos que sugerem que a continuidade no processo de investigação pode estar comprometida, e que se parece com uma barreira. Esse momento da investigação chama-se *Aporia*[130].

Alguns dos diálogos platônicos são chamados de aporéticos, pois, ao fim, não há uma conclusão positiva ou uma definição clara e distinta do que se estava investigando. Os textos terminam com Sócrates e seus interlocutores sem um consenso sobre o tema investigado, sem conseguir revelar um conhecimento em comum sobre um problema partilhado. A investigação retratada nesses diálogos termina em *aporia*, isto é, em impossibilidade de passagem. Em *Protágoras*, Sócrates inicia a conversa acreditando que a virtude não pode ser ensinada, enquanto que Protágoras defende o contrário. Ao fim do diálogo, cada um deles passou a considerar que seu posicionamento inicial não corresponde à verdade, e adotam, cada qual, o discurso do outro, isto é, Sócrates passa a

[129] Projeto Perseus - Greek Dictionary - Poros / πόρος
[130] Projeto Perseus - Greek Dictionary - Aporia / ἀπορία

considerar que, em determinadas condições, a virtude pode ser ensinada, enquanto que Protágoras considera que, sendo a virtude o que Sócrates propõe então, de fato, a virtude não pode ser ensinada. Ambos seguem discordando como no início do diálogo e não produzem um entendimento comum, ficando em *Aporia*.

No entanto, a *aporia* não é um efeito final, mas um estágio frequente. Em diversos diálogos, dos quais podemos destacar *Alc I* e *Teeteto*, apenas a título de exemplo, a *aporia* é um obstáculo que os filosofantes vão se deparando ao longo da investigação e vão usando-o como força e combustível para seguirem na empreitada filosófica. Neste caso, a *aporia* talvez não deva ser compreendida como um momento final, mas um *fluxo de aporia* no qual a prática filosófica vai se desenvolvendo, no encontro constante com os obstáculos que, antes de impossibilitar o conhecimento, viabilizam-no. O fluxo de aporia é um estágio que alimenta o processo, que permite a possibilidade de caminhada a *Poros*, isto é, para encontrar um caminho de continuidade.

A *aporia* (*a* + *poros* = sem passagem) é o ponto de suspensão. Quando o conhecimento não avança, as crenças colapsam ou o saber se mostra insuficiente e é justamente aí que a Filosofia começa. A humildade intelectual socrática consiste em reconhecer os limites do saber e, a partir deles, construir uma investigação compartilhada. A *aporia* não implica em desistência, mas de busca por poros, por abertura, por passagem: quem não sabe pode aprender, e quem já sabe das coisas (ou sabe de tudo), não tem mais o que aprender.

Essa postura de escuta (do outro e de si) e pela possibilidade de autocrítica, coloca os envolvidos na empreitada filosófica em uma posição de humildade intelectual, imprescindível para a possibilidade de conhecimento. O reconhecimento da frugalidade do conhecimento coloca o educando em filosofia em uma posição muitíssimo mais honesta e propensa ao conhecer. A investigação, enquanto movimento mental que nos permite conhecer mais sobre as coisas, fortalecer nossas impressões sensíveis pela prática de revisão crítica, levando nossas “opiniões” para lugares mais próximos da *episteme*.

O reconhecimento do valor do estado de não saber e a promoção desse estado em fluxo, viabiliza uma participação honesta do educando no processo educacional, sem

pretensões ou voluntarismos; contribui para a construção de uma atitude mutuamente respeitosa entre os colegas, visto que a limitação do conhecimento é condição humana superada, em alguma medida, pela ciência da coletividade. É nesse fluxo do reconhecimento das dificuldades de avanço que as mentes em educação de filosofia aprendem a pensar juntas para superar problemas comuns. Talvez o ponto mais sensível e mais central na formação de mentes livres: quando entendem que o exercício da liberdade está na possibilidade de cooperação racional na compreensão da realidade. No ato do filosofar, ambos os falantes sabem de um algo e não sabem uma infinidade de outras coisas. Filósofo e filosofante sabem e não sabem ou, ao menos, só sabem que muito pouco sabem, mas que no ato do filosofar seus saberes se somam: os saberes individuais dão suporte ao não-saber do outro, fazendo-os saberem mais, enquanto as ignorâncias infinitas que cada um carrega em si sobre todas as coisas, os iguala e seres que precisam unir suas potências mentais frente ao que não sabem nem juntos, e muito menos separados.

2.3 - Os elementos socráticos nas experiências educacionais

Longe de tentar encerrar a prática socrática em um método único e restrito a esses aspectos, a intenção desta exposição foi a de evidenciar os elementos socráticos que podem vir a ser incorporados tanto em um modo de ser quanto a um modo de ensinar Filosofia. O que é defendido aqui é que a experiência do filosofar socrático, enquanto processo de desenvolvimento crítico, social e político, é perfeitamente replicável em contextos educacionais do ensino de Filosofia.

A essência da prática socrática reside na consideração do diálogo como um convite mutuamente posto e aceito à verificação daquilo que julgamos saber, exigindo boa disposição para a escuta ativa e para a fala verdadeira. Nessa experiência, é fundamental reconhecer que a ignorância e o engano deixam de ser obstáculos e se tornam a condição de possibilidade para o conhecimento. É pelo reconhecimento do não-saber que se abre a porta para o conhecer.

É nesse horizonte teórico e prático que tanto o produto educacional proposto (o roteiro de iniciação filosófica com base em uma prática dialógica e dialética) quanto a experiência das Olimpíadas de Filosofia do Rio de Janeiro buscam exercitar o filosofar

e a Educação de Filosofia. Tais iniciativas, cada qual à sua maneira, materializam aspectos da prática socrática partindo da premissa de que o ensino do filosofar é o meio para promover o desenvolvimento crítico e humano dos educandos e, consequentemente, fortalecer a experiência democrática. O leitor desta investigação, deve, assim, ajustar seu olhar para perceber como a dinâmica da experiência socrática e da transformação da *doxa* em *endoxa*, são elementos centrais que dão sentido a essas experiências educacionais.

Tabela 2 - Mapeamento dos aspectos socráticos em relação a habilidades humanas estimuladas e contribuição para o campo do exercício das liberdades humanas

Aspecto Socrático	Resumo do Aspecto	Habilidade Humana Fomentada	Liberdades estimuladas
1. ***Kairós*** e ***Phronesis***	Refere-se ao **tempo oportuno para o filosofar (*Kairós*)** e ao **propósito ético e compromisso com o bem comum (*Phronesis*)**. Exige percepção das condições do interlocutor (cognitivas e afetivas), abertura empática e disposição hermenêutica. O filosofar é um processo social e relacional, buscando a Justiça, Sabedoria, Verdade, Coragem e Ética.	**Percepção e Empatia**: Capacidade de reconhecer e respeitar as condições e disposições mútuas dos interlocutores. **Colaboração e Diálogo**: Reconhecimento da natureza social da filosofia e da necessidade de múltiplos olhares para a avaliação de ideias. **Razão Política**: Senso de responsabilidade cívica e ética.	**Participação Política**: Capacidade de atuar nos processos de tomadas de decisões públicas com discernimento e respeito. **Liberdade de Expressão**: Habilidade de se manifestar de forma qualificada e sensível ao contexto. **Autonomia de Agência**: Capacidade de influenciar o mundo em que se vive.
2. *Psychagogia*	É a **condução de almas/mentes a um estado mais elevado de compreensão da realidade**, alinhada ao "conhece-te a ti mesmo" (gnothi seauton) e ao "cuidado de si"	**Autoconhecimento e Autocrítica**: Reflexão sobre o que se julga saber e reconhecimento das próprias limitações. **Pensamento Crítico Colaborativo**:	**Exercício da Liberdade Racional**: Habilidade de agir com consciência e compreender as causas das coisas do mundo. **Formação de Sujeitos Éticos e Potentes**:

	(epimeleia heautou). Esse **cuidado é um ato social, cooperativo e solidário**, onde o olhar do outro atua como espelho **para a verificação do conhecimento**. Visa a **emancipação e o fortalecimento da mente humana.**	Desenvolvimento mútuo através da prática de pensar junto e expandir o conhecimento. **Aumento da Autonomia**: Construção de uma postura ativa por conhecer, que gera um grau crescente de independência intelectual.	Capacidade de viver com os outros a partir da razão e do amor ativo, superando a condição de servidão. **Desenvolvimento Humano Pleno:** Ampliação das capacidades para intervir e aproveitar oportunidades de vida digna.
3. *Eunoia* e *Parrhesia*	**Eunoia é a boa vontade** e **disposição genuína para a escuta ativa do outro**, respeitando sua alteridade e considerando seriamente sua perspectiva. **Parrhesia é a coragem de dizer a verdade sem reservas, assumindo os riscos (sociais, políticos, físicos)** que isso implica, e comprometendo-se com a busca pela verdade em detrimento da vaidade.	**Escuta Ativa e Respeito à Alteridade**: Capacidade de suspender o próprio julgamento para compreender o outro. **Coragem Intelectual e Responsabilidade na Fala**: Assumir riscos ao expressar a verdade e ser consciente do impacto das próprias palavras. **Deliberação Ética**: Julgar e agir eticamente em situações complexas.	**Liberdade de Expressão (com Responsabilidade)**: Capacidade de se manifestar com clareza e verdade, assumindo as consequências. **Participação Política Qualificada**: Habilidade de dialogar em espaços públicos, contribuindo para deliberações legítimas e saudáveis. **Garantia de Transparência**: Promoção de um ambiente onde a verdade pode ser dita e discutida abertamente.
4. Ironia e Retórica	A ironia socrática é uma **estratégia retórica e ética de dissimulação**, que, ao fingir ignorância,	**Desestabilização de Preconceitos**: Capacidade de questionar e rever crenças enraizadas.	**Capacidade de Fazer Escolhas Conscientes**: Decidir sobre a própria inserção no mundo com

	desestabiliza o saber cristalizado do interlocutor para **revelar suas fragilidades e presumida ignorância**. A **retórica filosófica** de Sócrates, diferentemente da sofística, visa a **busca da verdade e o cuidado das almas, encorajando a virtude e o conhecimento**.	**Autocrítica Profunda**: Reconhecimento dos limites do próprio conhecimento e abertura à refutação. **Rigor Argumentativo e Análise Complexa**: Habilidade de compreender a multiplicidade e o enredamento das ideias, mitigando enganos.	discernimento. **Atuação Cidadã e Política Fortalecida**: Lidar com oportunidades e desafios complexos, compreendendo sua profundidade. **Liberdade de Pensamento**: Cultivo de uma mente aberta à dúvida e à investigação genuína.
5. Fluxo de Aporia e Desejo Erótico	A **aporia (estado de impasse ou "sem passagem") não é um fim, mas um estágio frequente da investigação** que, ao invés de impossibilitar, alimenta a busca por novos caminhos ("poros"). Exige **humildade intelectual e persistência**. O filosofar é **impulsionado pelo desejo erótico de saber (Eros)**, que nasce da penúria da ignorância e da busca ininterrupta por conhecimento.	**Humildade Intelectual e Reconhecimento da Ignorância**: Abertura afetiva ao desconhecido e aos limites do próprio saber. **Pensamento Colaborativo para Superar Obstáculos**: Aprender a pensar junto para construir compreensão sobre a realidade. **Desejo de Saber e Inquietude Intelectual**: Cultivo de uma postura investigativa e de questionamento constante.	**Autonomia da Razão**: Capacidade de usar a razão para ir além das opiniões e buscar um saber mais justificado. **Oportunidades Sociais**: Habilidade de transformar a "doxa" em um saber mais consistente, permitindo uma atuação mais segura na realidade. **Cooperação Racional na Compreensão da Realidade**: Exercício da liberdade através da colaboração para solucionar problemas comuns.

Fonte: elaboração do autor

2.4 – Como ensinar Filosofia? - o ensino de Filosofia como um problema filosófico

Antes de explorar como o filosofar socrático pode ser materializado em um ensino de filosofia mais comprometido com o desenvolvimento crítico e com a formação cidadã, é imperativo vermos uma crítica de Alejandro Cerletti (2009), ao

delimitar que, justamente, não se pretende reduzir o ensino de filosofia: instrumentalizar a filosofia unicamente para "formar cidadãos".

Entendemos que a Filosofia tem uma função social fundamental para a possibilidade de verificação e avaliação do pleno desenvolvimento humano e exercício da liberdade de qualquer indivíduo, e que não só vem sendo intencionalmente interditada e apagada na Educação Básica Nacional, como, por outro lado, é essencial para uma atuação cidadã e política minimamente adequada. Vimos também que o filosofar é, como pudemos observar em uma referência clássica, uma prática viva, crítica e relacional, de modo que seu ensino não pode se dar, então, por mera exposição ou transmissão de conteúdos. É preciso facilitar à capacitação e habilitação dessa experiência mental pelo seu valor humano antes do social.

A reflexão proposta por Cerletti (2009), ainda antes de se perguntar pelo papel do ensino de filosofia no âmbito da formação cidadã, entende que o ensino de Filosofia é, ele próprio, uma questão filosófica. Isso porque, segundo o autor, a Filosofia não dispõe de uma definição única, estável ou definitiva. O que há, fundamentalmente, é o exercício do filosofar. Para Cerletti, ensinar filosofia é um problema filosófico:

> A pergunta "que é ensinar filosofia?" poderia admitir uma resposta imediata, que se inscreve em um dos lugares comuns que costumam guiar qualquer ensino. Ensinar filosofia seria a atividade em que alguém transmite ao outro determinado conteúdo, neste caso, "de filosofia" ou "filosófico". [...] De saída, a pergunta não está respondida já que a questão foi deslocada, por um lado, para o ato de "transmitir" (seria preciso explicar que significaria isso no caso da filosofia) e, por outro lado, para o conteúdo, a filosofia. E, como sabemos encontrar uma resposta unívoca para "que é filosofia?" não somente não é possível, mas cada uma das eventuais respostas poderia dar lugar a concepções diferentes da filosofia e do filosofar, o que influirá, por sua vez, sobre o sentido do ensinar ou transmitir filosofia. (CERLETTI, 2009. p. 11)

Ou seja, se ensinar filosofia é transmitir algo, é preciso identificar e delimitar aquilo que é transmitido em nome da filosofia e que será "manuseado" pelos estudantes[131]. Por outro lado, se for preciso definir filosofia para ensinar, o ensino

[131] Problema enfrentado pelos professores mencionado no primeiro capítulo deste texto, quando tratamos do estado da filosofia no contexto da Reforma do Ensino Médio, uma vez que o modelo educacional brasileiro trata a filosofia como algo a ser transmitido, em vista da verificação do dados retidos, no âmbito da Exame Nacional de avaliação do Ensino Médio - ENEM.

sempre vai ser diferente, porque vai depender tanto da referência filosófica "transmitida" quanto da concepção de filosofia do professor[132].

> o modo como o professores expressa seus compromissos filosóficos tem por correlato uma decisão pedagógica: ele poderá optar, caso considere didática e filosoficamente pertinente, por declarar seus supostos, ou bem mostrá-los de maneira implícita em sua prática de ensinante que pensa, ou como lhe parecer melhor. (CERLETTI, 2009. p. 20)

Filosofia é, antes de tudo, uma prática. O conjunto de textos produzidos por pensadores ao longo dos anos que compõem o compêndio filosófico é, acima de tudo, registro de uma atividade do pensamento humano na tentativa de responder perguntas sobre problemas reais circunstanciados.

> Essas respostas que os filósofos consideram são, paradigmaticamente, suas obras filosóficas. Mas é muito diferente 'explicar' as respostas que, em um contexto histórico e cultural determinado, um filósofo se deu, do que os estudantes e o professor tentarem se apropriar dos questionamentos desse filósofo, para que essas respostas passem a ser, também, respostas a problemas próprios. O perguntar filosófico é, então, o elemento constitutivo fundamental do filosofar e, portanto, do 'ensinar filosofia'. Consequentemente, um curso filosófico deveria constituir-se em um âmbito em que possam ser criadas as condições para a formulação de perguntas filosóficas e no qual se possa começar a encontrar algumas respostas. (Cerletti. 2009. pp. 20-21)

Como vimos nos capítulos iniciais, a Filosofia não foi "criada" como uma disciplina, isto é, algo que, necessariamente, deva ser pensada em condições de ensino, mas, antes, algo experimentável por pessoas que precisavam pensar juntas a respeito de problemas partilhados. A Filosofia surge como uma postura do pensamento humano que vem sendo desenvolvida por milênios. Logo, transmitir esse conteúdo é uma maneira de manter à vista questões que já foram aprofundadas por mentes dedicadas, para que, nos tempos atuais e presente, não redescubramos à roda (no sentido de achar originalidade

---

[132] Cerletti (2009.p. 20) considera que "Poder-se-á abordar e consequentemente ensinar, por exemplo, Nietzsche desde a perspectiva filosófica de Heidegger ou de Deleuze, ou Hegel desde a de Marx, Aristóteles desde Tomás de Aquino [...], ou a tal o qual autor desde a concepção de filosofia que tenha o professor, ou do modo que o docente considera mais pertinente, de acordo com seus conhecimentos suas preferências e sua capacidade. Não se pode ensinar filosofia 'desde lugar nenhum', com uma aparente assepsia ou neutralidade filosófica. Sempre se assume e se parte, explícita o implicitamente, de certas perspectivas ou condições que convém deixar [...] claro, porque em última instância, e fundamentalmente, é o que será 'aprendido' pelos alunos.

onde não tem), como, por outro lado, para podermos dar passos à frente em relação ao que foi pensado, numa perpétua continuidade da experiência do pensar[133].

Nesse sentido, ensinar Filosofia significa criar condições para que essa atividade se realize. Não se trata da simples apresentação de um corpo de doutrinas, mas, a partir desses modos de ver o mundo, como podemos pensar e repensar a realidade. A pergunta "como ensinar Filosofia?" exige, em primeiro lugar, o enfrentamento da questão "o que é filosofar?" para, então, descobrir modos de ensinar o filosofar[134]. E, se filosofar, enquanto atividade humana, implica se envolver criticamente na compreensão da realidade, esse modo de engajamento deve estar presente também na sala de aula.

No entanto, Cerletti é crítico ao uso instrumental do ensino de Filosofia como mecanismo de formação moral ou cidadã. Embora tenhamos visto o sentido socrático do filosofar, rico em valores e profundamente comprometido com o exercício cidadão e político, Cerletti entende que submeter a Filosofia à função de reforçar valores cívicos ou de propagar conteúdos prescritos por um recorte político, implica em desativar a potência crítica e emancipatória da Filosofia. Em outras palavras, se a Filosofia é ensinada apenas para "formar cidadãos conscientes", ela deixa de operar como Filosofia e passa a funcionar como instrumento de manutenção de um sistema, como também perde sua autonomia e sua força de questionamento radical.

Esse é um ponto compreensível, e, de fato, a Filosofia, enquanto potência humana, não se reduz à cidadania. Ela é condição para a compreensão profunda da realidade, para uma escuta genuína, para um compromisso com a verdade e com o desenvolvimento colaborativo, para o enfrentamento dos próprios limites, para a construção de novos sentidos em comum, para a superação de problemáticas e ainda diversas outras aplicações. Por isso, o ensino da Filosofia, quando fiel à sua vocação, deve ser concebido como uma experiência de pensamento, um espaço de

---

[133] O filosofar se apoia na inquietude de formular e formular-se perguntas e buscar respostas (o desejo de saber). Isso pode sustentar-se tanto no interrogar-se do professor ou dos alunos e nas tentativas de respostas que ambos se deem, bem como no de um filósofo e suas respostas. (Cerletti. 2009. p. 20)

[134] Cerletti explica que "O fato de, ao pretendermos ensinar filosofia, sermos conduzidos a, como um passo prévio, ter de ensaiar uma possível resposta a interrogação sobre o que é filosofia, e que essa tentativa suponha já introduzir-se na filosofia, mostra que a sustentação de todo o ensino de filosofia é, mais do que didática ou pedagógica, basicamente filosófica. As interrogações 'que é ensinar filosofia?' e 'que é filosofia?' mantêm então relação direta que enlaça aspectos essenciais da filosofia e do filosofar. (Cerletti, 2020. p. 14)

questionamento, partilha e abertura ao outro e ao desconhecido. Essa qualidade de ensino pode, dentre diversas coisas, produzir cidadãos mais críticos, mas não deve ser tomada apenas por essa dimensão: isso não só configura uma redução da filosofia, enquanto experiência do pensamento humano, como um sequestro institucional da filosofia para viabilizar visões políticas potencialmente questionáveis.

> As exigências programáticas do ensino institucionalizado de filosofia fazem com que, no desenrolar dos cursos, a reflexão filosófica sobre o significado ou o sentido da filosofia costume ser abreviada ao extremo ou postergada quase indefinidamente, em favor da introdução, sem mais, dos conteúdos 'específicos' de filosofia. Essa necessidade faz com que a caracterização da filosofia seja mais ou menos implícita, supostamente reconhecível no que se ensina como filosofia, ou bem seja apresentada com uma ou várias definições (com as quais, diga-se de passagem, raramente se costuma ser consequente durante o ensino). Essa mesma razão atravessa também a reflexão sobre o ensinar filosofia, permanecendo, em geral, muito simplificada a justificativa de como levar adiante essa tarefa. (Cerletti, 2009. p. 14)

Nos primeiros capítulos, no contexto da Reforma do Ensino Médio, vimos apontamentos sobre as tendências das políticas públicas nacionais e como tendem a apagar a dimensão crítica do Ensino de Filosofia, para sustentá-la como um conteúdo genérico e superficial, numa lógica tradicionalista e bancária onde dados são "depositados" nos estudantes para serem "sacados" no momento das avaliações nacionais. Ou seja, há uma deturpação da filosofia, "vendendo-a" como uma disciplina carregada de conteúdos textuais densos, dos quais, com muito esforço, poderá se reter algo que será cobrado em exames e avaliações, e depois, nada mais. Neste caso, menos pior seria se a filosofia estivesse sendo adotada apenas para formação cidadão, mas, neste cenário, nem isso.

Quer dizer, há, claro, nesse cenário da Educação Básica brasileira, uma ideia de formação cidadã de baixíssima qualidade que captura o sentido da filosofia e a reduz - ainda mais - à transmissão de conteúdos para exames. E é justamente frente a esse horizonte terrível que se inscreve a proposta de ensinar o filosofar, e não apenas transmitir Filosofia. Neste caso, a prática docente se constrói em comunidade com os educandos, facilitando mutuamente, seus processos de desenvolvimento crítico. Por meio do aprendizado da formulação de perguntas provocadoras diante de contextos significativos, e ainda, incentivando a boa disposição para uma escuta ativa e uma fala

franca, ensinar Filosofia surge como prática viva, de oferecer tempo e espaço para que o pensamento se produza diante e para o real.

> 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. Filosofia e filosofar se encontram unidos, então, no mesmo movimento, tanto o da prática filosófica como o do ensino de filosofia. 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. É em virtude disso que avaliamos que todo ensina de filosofia deveria ser, em sentido estrito, um ensino *filosófico*. (CERLETTI, 2009. p. 19)

Portanto, a questão fundamental se esclarece: não se trata de ensinar filosofia para instrumentalizá-la na formação de "bons cidadãos", mas sim de ensinar a filosofar. O impacto na atuação cidadã é uma consequência valiosa, mas secundária, de seres humanos que se desenvolveram criticamente. É exatamente o que ilustra Sócrates no diálogo *Primeiro Alcibíades*, ao sugerir que o cuidado com aquilo que se julga saber — especialmente sobre a Justiça — antecede qualquer possibilidade de atuação política qualificada.

Essa distinção nos leva inevitavelmente à questão da "utilidade"[135] da filosofia. Como aponta Cerletti (2009, p.46), essa pergunta geralmente parte de uma lógica externa à própria filosofia, impregnada por valores comerciais que associam utilidade a valor de mercado[136]. Nessa perspectiva, algo só é "útil" se gera lucro. Poderíamos até argumentar que as habilidades de um filósofo teriam valor de mercado em equipes técnicas ou criativas, mas isso seria, novamente, uma redução obtusa[137].

---

[135] ""Esse caminho conduz, sem muitos rodeios, a outra questão: para que "serve" a filosofia? Em realidade, essa pergunta é feita somente por aqueles que não estão dedicados à filosofia e se perguntam por sua eventual "utilidade" entre outros saberes, mas também a fazem aqueles que se dedicam a ela e, talvez com ainda mais razão, se a formulam aqueles que se põem a ensiná-la, ou a ensinar a ensiná-la." CERLETTI, 2009. p. 41)

[136] "Nos tempos em que vivemos, a palavra "utilidade" está associada, fundamentalmente, com um valor de mercado, e relacioná-la com a filosofia significaria estabelecer como a filosofia poderia instalar-se dentro desse mundo de circulação de mercadorias, dentro de sua produção e de sua reprodução." (Cerletti, 2009, p. 46)

[137] "Se nos ativermos à utilidade genérica que um filósofo poderia ter como especialista em argumentação - no sentido que acabamos de indicar - poder-se-ia pensar então, como muitos o fazem, que efetivamente lhe caberia alguma "utilidade": trabalhar em equipes técnicas multidisciplinares, em alguns conselhos profissionais, como assessores de empresas, etc." (Cerletti, 2009, p. 46)"

A verdadeira resposta, que a própria filosofia se deu ao longo do tempo, é que ela não é "útil" no sentido de ser serva de um propósito específico, mas sim, como nas palavras de Cerletti, “supraútil”.

> Por outro lado, também se poderia apelar para uma resposta que, durante muito tempo, a filosofia mesma se deu. Aquela que assume explicitamente que ela não é “útil” (no sentido de que ela sirva para algo específico), mas que é supraútil, já que não se ocuparia das coisas particulares, mas do ser das coisas, dos princípios fundamentais ou das finalidades últimas. Nessa linha, entende-se que a utilidade é colocar-se a serviço de algo e a filosofia não seria serva de nada, mas determinaria ou julgaria, ela mesma, as próprias finalidades. (CERLETTI, 2009. pp. 46-47)

Ela não serve a nada porque é através dela que podemos determinar e julgar as finalidades de todas as outras coisas. A filosofia, nesse sentido, não se ocupa de saberes particulares, especialmente submetida a uma lógica de mercado[138], mas dos princípios fundamentais que nos permitem compreender a própria utilidade[139].

É essa capacidade de interrogar a realidade que constitui sua maior serventia. Ao fazer dos educandos agentes críticos capazes de pensar, avaliar e decidir sobre sua inserção no mundo, o ensino de filosofia fomenta as condições de verificação do pleno desenvolvimento humano. Este, por sua vez, possibilita o exercício consciente das liberdades, conforme proposto por Sen e Nussbaum, criando as condições favoráveis para experiências democráticas mais saudáveis e justas.

Aqui se desfaz a aparente contradição com a crítica de Cerletti. A filosofia não deve ser reduzida a uma ferramenta para um projeto de cidadania, pois sua função primordial é anterior e ainda mais fundamental: o desenvolvimento do ser humano e o exercício da liberdade. Filosofar é um marco de desenvolvimento que resgata o

[138] “Se o ensino filosófico tratasse de adaptar-se aos parâmetros de utilidade do mercado e ao formato espetacular, correría o risco de transformar-se em uma espécie de instrumentalismo, mais ou menos oportunista. Talvez conviesse reservar para si a potestade de não colaborar, pelo menos de maneira direta, em adestrar para um mundo segundo os termos antes descritos, mas preferencialmente deveria “servir” para compreendê-lo e desconstruí-lo. O ensino de filosofia deveria contribuir, em seu exercício, para fazer dos estudantes agentes críticos capazes de pensar, avaliar e poder decidir da melhor maneira as condições de sua incorporação ao mundo de hoje. (CERLETTI, 2009. p. 49)

[139] “Em grande medida, isso é assim porque daquela filosofia à que fizemos referência e que dava conta de tudo, foram desprendendo-se as diversas disciplinas que hoje formam o marco das ciências naturais e sociais, e passaram a ser, aparentemente, elas as que têm coisas concretas a dizer sobre os problemas concretos de nossa realidade. Então, essas disciplinas se apresentariam como mais “úteis” que a filosofia com sua obsessão por perguntar e perguntar-se, e por atribuir mais valor à construção de problemas do que à circunstancialidade de suas respostas.” (CERLETTI, 2009. pp. 43-44)

indivíduo de uma possível condição sub-humana, na qual, é incapaz de perceber e modificar a realidade criticamente, tornando-se um “corpo dócil” a serviço de um sistema que o explora.

> “Uma filosofia preocupada com as condições de seu presente situa os outros saberes, não como uma absurda competência, mas como o material de base de sua reflexão. O estado atual dos saberes disciplinares constitui as coordenadas básicas de uma educação significativa, na qual a filosofia deve desdobrar o seu potencial crítico. Neste sentido, a filosofia aparece como um saber de segundo grau que avalia suas condições de existência a partir da potencialidade de sua época.”. (CERLETTI, 2009. p. 52)

A crítica de Cerletti, portanto, acerta no alvo ao denunciar o reducionismo. O conhecimento escolar não deve instrumentalizar a filosofia; ao contrário, deve servir de "material de base" para que a filosofia desdobre seu potencial crítico. Se pudermos apontar uma serventia, seria a de capacitar o indivíduo a transformar a *doxa* (uma impressão sensível que se tem das coisas, como uma proto-opinião) em um saber mais justificado e próximo da *episteme*, como uma *endoxa*. Esse processo permite uma compreensão mais consistente do mundo e, consequentemente, uma atuação minimamente mais segura e adequada para transformá-lo. E, neste caso, se trata antes de aprender a conhecer, isto é, um aprendizado dos meios de construção de algum conhecimento possível da realidade experimentada coletivamente.

O objetivo é ensinar a prática do filosofar, cujo propósito é o desenvolvimento humano e a liberdade. Uma cidadania mais robusta pode emergir como uma preciosa consequência, não como um objetivo programático.

2.4.1 A função social do filosofante

Justamente pela razão do filosofar ser a formação humana com a desejosa consequência de uma experiência democrática mais substantiva, é que a filosofia desempenha seu papel. Ainda de acordo com Cerletti (2009, p. 53), "é essencial que haja um lugar e um momento para que, jovens e adultos, possamos pensar o mundo que vivemos e decidir como nos situarmos nele". Antes de formar cidadãos, a filosofia forma humanos capazes de pensar, e são estes que, em última instância, poderão construir uma sociedade mais consciente e uma democracia mais plena. Cerletti destaca uma observação de Foucault para localizar o papel da educação do filosofar:

> Foucault considerava que o opúsculo de Kant "Que é a Ilustração?" havia deixado entrever uma questão-chave que até estes dias não deixou de inquietar à filosofia: a tematização do presente, a consideração da atualidade do filósofo. A interrogação que o filósofo realiza de suas condições contemporâneas e, diante das quais, ele tem que se situar, abre caminhos vitais: "O que acontece hoje? Que está ocorrendo agora? Que é esse agora, no interior do qual estamos uns e outros...? [...] Que é o que no presente tem sentido para uma reflexão filosófica?" (Foucault, 1991, p. 198). O filósofo sai do anonimato de uma tarefa impessoal e se situa como referente de toda investigação de seu presente." (CERLETTI, 2009. p 50)

Cerletti (2009. p. 51) defende que a filosofia, como apontada por Foucault, tem como missão refletir sobre "o que acontece hoje" e as condições da realidade, e é neste sentido que deve se dirigir o Ensino de Filosofia: abordando com agudeza e rigor temas que impactam e condicionam a realidade compartilhada, como a mercantilização dos modos de vida; a globalização das culturas (que homogeiniza as relações), em contrapartida à ideia de globalidade (que preserva as identidades particulares, mas reconhece a integração e interdependência das experiências - como sugere Edouard Glissant); a naturalização de certas relações sociais e formas de compreender o mundo, só para citar focos relevantes. A necessidade da filosofia nesta época, segundo o entendimento de Cerletti (2009. p. 51), justifica-se pela "radicalidade do seu interrogar, que aspira a um saber sem supostos", ou, pelo menos, pela possibilidade de "explicitar as condições de produção e reprodução dos saberes consagrados" que devem ser desnaturalizados.

> Afirmamos que a sustentação do caráter filosófico de uma pergunta é a intencionalidade de quem pergunta. Adotando uma terminologia de inspiração sartriana, não haveria, então, um perguntar filosófico "em si", como se as perguntas filosóficas pudessem ser objetivadas sem o compromisso que supõe assumi-las em toda a sua magnitude. Poderíamos dizer que o perguntar filosófico é sempre "para si". Quem pergunta e se pergunta filosoficamente intervém no mundo e nele se situa subjetivamente. Leva adiante um gesto de desnaturalização daquilo que lhe aparece, interpela o que "se diz" e se dirige aos saberes com uma inquietude radical. Pois bem, a questão é como se poderia ensinar essa intencionalidade ou esse desejo de saber que sustenta as perguntas filosóficas. (CERLETTI, 2009. p. 26)

O Ensino de Filosofia oferece essa oportunidade de fazer uma pausa na "voragem da comunicação" e na "vertigem da irreflexão", (Cerletti, 2009. p. 53) promovendo uma atitude de questionamento constante, que leva o tempo necessário para a empreitada investigativa, que se demora sobre uma questão. O demorar-se sobre

as coisas que se pensar, isto é, habitar o problema, é, segundo Heidegger (1954. p. 10), essencial, pois "Somente em sendo capazes de habitar é que podemos construir" entendimento sobre as coisas.

> O caminho de pensamento aqui ensaiado deve testemunhar, por outro lado, que o pensar, assim como o construir, pertence ao habitar, se bem que de modo diverso. Construir e pensar são, cada um a seu modo, indispensáveis para o habitar. Ambos são, no entanto, insuficientes para o habitar se cada um se mantiver isolado, cuidando do que é seu ao invés de escutar um ao outro. Essa escuta só acontece se ambos, construir e pensar, pertencem ao habitar, permanecem em seus limites e sabem que tanto um como outro provém da obra de uma longa experiência e de um exercício incessante. (HEIDEGGER, 1954. p. 10)

Assim, o papel do Ensino de Filosofia é fomentar no cidadão a capacidade de habitar as questões do presente, demorando-se sobre as problemáticas, para construir compreensão sobre a realidade, de modo que a função social central do filósofo/docente, segundo Cerletti, é a de "ensinar uma atitude". Para Cerletti (2009. p. 86) e grandes nomes do pensamento filosófico, essa é uma "atitude de suspeita", que questiona o presente e encontra os limites da experiência filosófica, permitindo uma problematização sempre mais consistente e atenta às naturalizações, ao óbvio, ao duvidoso e ao irrefutável.

Em consonância com Cerletti, diversos filósofos e pesquisadores em Educação de Filosofia concebem que ensinar filosofia é mais do que transferir conteúdos, mas, sem prescindir da história do pensamento humano, ensinar a pensar o próprio tempo e as circunstâncias que nos cercam. Segundo Jean Mangüé (1954):

> "Podemos resumir estas condições numa fórmula, cujo aspecto paradoxal não nos deve deixar ilusões: 'A Filosofia não se ensina. Ensina-se a filosofar'. Isso significa que em vão se procurará um corpo de verdades e já constituídas, que sejam objetivamente transmissíveis e em face das quais o talento do professor representaria apenas o papel de mero acidente. [...] O que dificulta o ensino da moral, da lógica ou da estética, é, [...] que nestas delicadas disciplinas o ensino vale o que vale o pensamento daquele que as ensina. A filosofia é o filósofo. (MANGÜÉ, 1954. p. 224)[140]

[140] Éliton Dias da Silva, em sua dissertação de mestrado que trata de um aspecto controverso da história da filosofia na formação docente, sugere que a máxima "Filosofia não se ensina. Ensina-se a filosofar" é erroneamente atribuída à Kant. Silva explica: "Já os PCNs [Parâmetros Curriculares Nacionais] problematizam a história da Filosofia a partir da consideração atribuída a Kant, segundo a qual "não se ensina Filosofia, ensina-se a filosofar" (PCN, 1999, p. 50). O problema é que se trata de uma proposição que não se encontra na obra do filósofo alemão, além de ser uma interpretação incoerente com seu pensamento, haja vista Kant defender o aprender a filosofar, como exercício do talento da razão que não

Mangüé, na ocasião professor de Filosofia da USP, defende, tal como a compreensão de Cerletti, a partir de algumas proposições gerais, que o ensino da filosofia deve ser pessoal, isto é, que não se homogenize, muito pelo contrário, que seja vivo e produto de uma circunstância única "tanto da parte do professor como da parte dos estudantes" (Mangüé, 1954. p. 233). Mangüé entende que o conteúdo motivado no espaço de ensino emerja da realidade e seja significativo, empenhando pela e para a responsabilidade intelectual e personalidade de educandos e professores. Mangüé, entendendo que a personalidade dos educandos deve ser atravessada e forjada pela atenção dada às reflexões, dá um destaque especial e relevante para a leitura no âmbito do ensino do filosofar.

> A leitura deve ser uma regra de vida para o estudante. Este não deve ler naturalmente senão os bons autores. É mais seguro ler aqueles que o tempo já consagrou. A filosofia começa com o conhecimento dos clássicos. [...] A História da filosofia deve ter, no Brasil, um lugar primordial. Ela pode ser ensinada, seguindo métodos rigorosos e perfeitamente modernos. Não há vida presente sem o conhecimento da vida passada. [...] Enfim, o futuro da filosofia no Brasil depende da cultura que o estudante tiver adquirido anteriormente. A filosofia, segundo uma das concepções da "República", de Platão, nada mais é que o coroamento dialético de um ensino harmônico e completo (MANGÜÉ, 1954. pp. 233-234)

Mangüé reconhece e defende o valor daquilo que foi pensado por outros filósofos relevantes, a fim de incitar no educando o conhecimento da história do pensamento, bem como o reconhecimento da emergência da experiência filosófica por problemáticas em suas circunstancialidades, promovendo pensadores de seus próprios tempos. Nisso Cerletti se afina com Mangüé, pois para o professor argentino, o papel do Ensino de Filosofia é "fazer dos alunos, em alguma medida, filósofos, promovendo neles o desejo de filosofar" (Cerletti, 2009, p. 81), entendendo ainda que "Ensinar filosofia é dar lugar ao pensamento do outro, retirando-a do mundo privado e exclusivo de poucos para colocá-la na construção coletiva de um espaço público, estimulando a vontade de filosofar em todos" (Cerletti, 2009. p. 86). E de maneira ainda mais específica em relação à atitude de que deve ser incentivada no processo educacional,

---

pode ser ensinado. Em seguida, o documento afirma que "a solução para esse aparente impasse parece ser dada pela própria natureza da atividade filosófica, isto é, sua peculiar característica reflexiva" (PCN, 1999, p. 50), como se no ensino de filosofia, a natureza da filosofia, assegurasse o filosofar, tese contrária ao filósofo de Konigsberg." (Silva, 2016. p. 11)

Cerletti aponta que "O papel do professor é criar as condições para que talvez se dê um 'amor' pelo saber, um encontro amoroso com a filosofia, mesmo que não possa ser programado ou garantido. (Cerletti, 2009. p. 38), pois tal como sugeriu Sócrates, é *Eros* o deus e motor do filosofar.

2.5 – As Olimpíadas de Filosofia e a experiência do pensamento em roda

O ato de perguntar, ou perguntar-se, é central na prática do filosofar, onde o "e se", em termos propositivos, podem ser a chave para processos filosóficos. Mas nem todas as perguntas são filosóficas, porque a intencionalidade daquele que pergunta e a circunstancialidade vão definir o caráter filosófico mais do que uma construção de palavras.

> … 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. (CERLETTI, 2009. p. 23)

Mas, como garantir que um questionamento tenha, ao menos, algum potencial filosófico? Ainda segundo Cerletti:

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

A pergunta filosófica é aquela que assume a postura de se dirigir, segundo Cerletti (2009, p. 25) "com perseverança, ao coração do conceito", isto é, dedicado a desvelar e esclarecer o sentido e o cerne das problemáticas. Ininterruptamente. É a prática de "chegar" a certos pontos de conhecimento estável justamente para desestabilizá-lo com refutações. É tanto buscar por *aporias* quanto criá-las, isto é: tanto desejar encontrar questões desafiadoras de serem superadas, como revelar lugares de ignorância e desconhecimento, que possibilitam novas empreitadas rumo ao coração dos problemas. Filosofia, enquanto postura de pensamento, é um modo de vida, e ensinar filosofia, é facilitar o aprendizado dessa experiência, no sentido de criar espaços para experiências colaborativas de investigação.

Um exemplo expressivo de como o ensino do filosofar pode se concretizar enquanto um processo cooperativo e solidário de pensamento são as Olimpíadas de Filosofia do Estado do Rio de Janeiro (OFIRJ). Diferentemente de competições escolares tradicionais, elas se organizam em torno da escuta, do pensamento em roda e da construção coletiva de sentido. Lara Sayão Ferraz, uma das "inventoras" e membro do coletivo organizador das OFIRJ, identifica a atividade como "desobediente" e as edições "propõem maneiras diversas de existir e re-existir" (Ferraz, 2020. p. 113). A desobediência se dá na subversão da tradicionalidade em diversas dimensões.

A atividade, que teve sua primeira edição em 2013, desconstrói as ideias comuns de olimpíadas, enquanto atividade necessariamente competitiva, e de filosofia, enquanto uma prática exclusiva de acadêmicos ou sábios, comumente reconhecida como enfadonha, monótona, classista e pedante. Ao mesmo tempo, resgata aspectos esquecidos, que dizem mais sobre o coração desses conceitos, promovendo conciliação e união olímpicas[141], e a diversão atribuída à descoberta filosófica, parte de um modo brincante[142] de ser do território que abriga e promove a atividade: a Cidade Maravilhosa do Rio de Janeiro. De maneira geral, buscam o desenvolvimento crítico dos envolvidos de modo cooperativo, investindo em atividades de convivência com a diversidade intelectual, abrindo espaços de escuta ativa e reflexão e descobertas coletivas.

Muitas das atividades de plenária dessas Olimpíadas são desenvolvidas nos espaços de convivência pública, como em praças, parques ambientais, aldeias indígenas. Essa proposta viabiliza um modo peripatético de ensinar o filosofar, quando acompanha o trânsito do educando entre os espaços escolar e urbano, em lugares estrategicamente pensados pela relevância cultural, sentido pedagógico e oportunidade sócio-política. As Olimpíadas de Filosofia absorvem e incorporam diversas identidades, sem distinção, o que dá segurança e coragem para que tantas outras vozes emerjam nas muitas empreitadas de compreensão fomentadas durante o evento[143].

---

[141] Segundo Ferraz, "As olimpíadas eram a celebração do espírito grego, tinham um caráter fundamental de mútuo pertencimento, de união e conciliação radical, além das próprias e individuais estruturas políticas das Cidades-Estado.". Ver mais em Ferraz, 2020. p. 45.

[142] "Culturalmente, o Rio de Janeiro abriga diferentes manifestações de arte, de espiritualidade, de saberes, intensos modos de vida convivem, dialogam, tensionam-se, tocam-se e se movimentam. As olimpíadas do Rio vão sendo neste cenário que é constituinte da sua identidade. Elas são brincantes e vão desafiando os modelos fixos da educação formal" (FERRAZ, 2020. p. 113)

[143] "Professores e estudantes do Rio estão inventando uma coisa outra, no entre, nos caminhos, nas encruzilhadas entre as pessoas e os lugares, no deslocamento dos corpos e do pensamento, admitindo as

As OFIRJ, foram pensadas em 2010, quando professores de Filosofia que haviam atuado na organização da I Olimpíadas latino-americanas de Filosofia, convidaram a professora Lara Sayão Ferraz[144] para a realização da segunda edição, em Porto Alegre[145]. A realização do evento na PUCRS em 2011, mobilizou a iniciativa para a realização do evento na região sudeste, a fim de mobilizar eventos próprios da região. Assim, em 2012, inaugurou-se a I Olimpíada de Filosofia de São Paulo e, na realização da III Olimpíadas latino-americanas de Filosofia, na Universidade Católica de Petrópolis (UCP), deu-se o pontapé inicial para o evento fluminense.

> Realizamos então, em outubro de 2012, a III Olimpíada latino-americana em Petrópolis, na Universidade Católica (UCP) com o tema "*Qual o custo social do progresso?*". Neste encontro, reuniram-se cerca de 300 participantes entre professores e estudantes dos Estados de Minas Gerais, São Paulo, Piauí, Maranhão e várias cidades do Estado do Rio, além da participação dos professores peruanos [...] e uma breve participação por Skype [...] [de] alunos colombianos do Colégio Santo Ignácio de Loyola, de Bogotá. Essa maior participação propiciou um movimento entre os professores presentes. Movimento que foi o gerador das olimpíadas do Rio. (FERRAZ, 2020. p. 115)

As primeiras olimpíadas de filosofia do Rio foram realizadas na Escola SESC, sob o tema central "*Que conhecimento é possível na era das incertezas?*"[146], que regularia as conversas, oficinas e atividades desenvolvidas no evento, bem como a fala dos professores convidados. Na ocasião, convidaram o professor uruguaio Mauricio Langon[147] para a fala de abertura, que provocou os alunos a partir da temática, e tanto a experiência escolar quanto o encontro, deram o tom de como seriam as edições futuras, especialmente em relação à cultura de viagens.

---

impurezas, as contradições e as rasuras como fundantes de uma maneira encantada de se encarar e ler o mundo no alargamento das gramáticas." (Ferraz, 2020. p. 113)

[144] Ferraz conta que "O encontro seminal das olimpíadas do Rio aconteceu entre os professores Sandra Tejera, André Pares, Atillano Beltranchini e Lara Sayão no Congresso da AFU, em Colônia, 2010." (Ferraz, 2020. p. 115)

[145] Segundo Ferraz, "André Pares e Sandra Tejera já haviam organizado a I Olimpíada latino-americana de Filosofia como relatado no capítulo anterior e convidaram Lara Sayão para participar da segunda edição em Porto Alegre, onde também já acontecia a Olimpíada do Rio Grande do Sul." (Ferraz, 2020. p. 115).

[146] Ferraz explica que "A primeira edição aconteceu em agosto de 2013 na Escola SESC de Ensino Médio (ESEM), abordando a temática '*Que conhecimento é possível na era das incertezas*?'." (Ferraz, 2020. p. 116).

[147] De acordo com Ferraz, "Como a ESEM é uma escola moradia, alunos e professores são residentes na escola e ela recebe estudantes de todo o país, a instituição tem uma estrutura muito completa e financiamento próprio para projetos, o que propiciou a presença de Maurício Langon para a conferência de abertura sobre o tema. Langon fez vários questionamentos sobre o que significa conhecer: O que é a verdade? Alguém tem a verdade?" (Ferraz, 2020. p. 116).

Antes da criação das OFIRJ, conta André Senra (2021), professor da unidade e autor de um relato publicado na *Revista Estudos de Filosofia e Ensino,* a Escola Sesc inaugurou um Laboratório de Filosofia, inicialmente concebido como oficina interna[148]. Com o convite para sediar as primeiras edições do evento, esse espaço tornou-se também local de preparação dos estudantes para a Olimpíada[149], e as experiências vividas ali passaram a influenciar profundamente o projeto pedagógico da escola.:[150]

A iniciativa foi recebida, a princípio, com desconfiança. A Filosofia era vista por alguns educandos como excessivamente abstrata e desconectada das urgências escolares. No entanto, à medida que os estudantes se engajaram nas rodas filosóficas promovidas pela escola, esse cenário começou a se modificar. Senra descreve o impacto dessa prática em sua própria trajetória como educador, e nas relações pedagógicas estabelecidas com os educandos. A escuta, o cuidado, a argumentação colaborativa e a reconstrução de sentidos partilhados passaram a integrar o cotidiano das aulas, transformando não apenas os estudantes, mas também o próprio professor[151].

> Ou seja, a prática docente não passou intocada pela experiência das olimpíadas. As perguntas inicialmente puramente acadêmicas foram se ampliando e incorporando uma perspectiva pedagógica que dialogava com as questões subjetivas apresentadas pelos estudantes e, também, pelo contexto sociocultural e político. A experiência da olimpíada marca e aponta para uma nova metodologia de ensino e de aprendizagem filosófica. (SENRA, 2021. p. 86)

Senra (2021. p. 86) entende que "O ensino de filosofia centrado exclusivamente no processo de transmissão de conhecimentos está fadado ao fracasso." porque os

---

[148] Senra explica que "o Laboratório Filosófico aparece, originariamente, como uma oficina didática chamada Retórica e Argumentação. A prática filosófica desenvolvida nesta oficina consistia em analisar formas de discurso dos argumentos filosóficos a partir de um dado tema ou problema a ser escolhido pelos estudantes. Este formato se consolidou como atividade institucional da Escola SESC. Em um primeiro momento, os temas não eram escolhidos previamente. A dinâmica da disciplina se baseava no interesse dos estudantes, de modo que o foco da oficina buscava adequar as indagações discentes com a identificação, nas linhas do pensamento filosófico tradicional, de uma forma de corroboração ou de crítica do argumento a ser analisado". (Senra. 2021. p. 76).

[149] "Assim, desde então, no âmbito da Escola SESC, o Laboratório Filosófico comportou um duplo interesse: 1) atender ao projeto solicitado pela Gerência de Cultura; 2) bem como oferecer preparação para a 1ª Olimpíada Estadual do Rio, e para a 4ª olimpíada latinoamericana" (Senra, 2021. p 77).

[150] "Com o passar dos anos o projeto consolidou algumas práticas que, mesmo influenciadas pelas experiências das olimpíadas, passaram a compor o ensino de filosofia em seu todo, mesmo entre aqueles estudantes que não participaram da olimpíada ou mesmo do laboratório filosófico." (Senra, 2021. p. 79)

[151] Senra conta que "O mais encantador para estudantes e educadores foi a descoberta de uma nova forma de fazer experiência filosófica a partir de um problema determinado, resolvido de maneira solidária, superando os modelos de competição individual característico de olimpíadas de outras áreas do conhecimento." (Senra, 2021. p. 83)

educandos e os professores experimentam formas de aprendizado que não conversam mais com modos centrados em repetição e exame. Ainda segundo Senra (2021. p. 86), os educandos "passaram de receptores passivos a sujeitos construtores e reconstrutores de conhecimento a partir da autocompreensão de estudante pesquisador.", de modo que "a aula magistral e expositiva ainda ocupa seu lugar e não pode ser dispensada sem mais, mas mudou de lugar. Ocupa agora uma função preliminar da apresentação de um problema ou conclusiva, de síntese de um processo de ensino.". Para Senra (2021. p. 86), "tudo o mais é compartilhamento dialógico de pesquisas, leituras e saberes.".

Isso não significa, nas palavras de Senra (2021. p. 87), "a negação do processo de transmissão do conhecimento levado adiante pela escola até então", mas a motivação e o modo dessa transmissão compõem-se com um novo propósito, o da "construção do conhecimento" (Senra, 2021. p. 87), e, neste caso, "Somente a pesquisa coloca o educando como protagonista, com ajuda do educador, pelo seu processo de busca, reprodução e produção de conhecimentos.". Ou seja, a prática de investigação colaborativa tem por objetivo o protagonismo do educando na aprendizagem da capacitação mental, no levantamento e curadoria dos conteúdos didáticos. Os educandos se apoiam no processo de aprendizagem e partem de suas perspectivas para alimentar a empreitada. Senra defende que:

> … a pesquisa caracteriza-se por um movimento de teorização, de intervenção para gerar inovação. O conhecimento inovador não se obtém pela cópia, mas pela pesquisa como atitude cotidiana. Nesse sentido, o ponto de partida é a prática que o educando traz, o que permite a ele testar as teorias e ser por elas questionado. (SENRA, 2021. p. 87)

Uma segunda dimensão estimulada pela OFIRJ, para além da prática pedagógica da escola ser transformada, educandos e professores vivenciam uma *cultura de viagem* que promove a expansão dos olhares, das experiências, de vivências sociais, interpessoais e profissionais. Lançando-se, de acordo com Ferraz, para fora do ordinário e do convencional dos congressos, mostras, aulas, palestras, formalidades de escrita e apresentações de trabalhos, professores descobrem incertezas sobre suas práticas, abrindo-se para a renovação pedagógica, como também para o estranhamento e re-conhecimento.

> Sair em viagem desse modo gera caos, incertezas e desconfortos porque viajar é antes de tudo, viajar com. Ao viajar juntos, os movimentos co-incidem (coincadere: cair dentro juntos) e tanto reconhecemos parceiros como neles nos reencontramos (Gaivota, 2017). Mas também, nos estranhamos. Estranhamos o que não estamos acostumados a ser no cotidiano da educação formal, estranhamos as perguntas que nos fazemos ao experimentar situações inesperadas. Estranhamos nosso não saber e a insegurança que se colocar no e para o encontro nos exige. [...] de modo especial, para os professores, pois são mais fortemente deslocados de seus espaços confortáveis de formação e de atuação para estar num movimento junto a outros, de outros lugares de formação e atuação sem protagonizarem e conduzirem. (FERRAZ, 2020. p. 114)

Felipe Pinto (2021), em artigo publicado na mesma revista, reflete sobre a edição da Olimpíada realizada em Petrópolis como uma prática que se contrapõe, especialmente, ao modelo do Novo Ensino Médio e, ao mesmo tempo, provoca o professor a se renovar. Ao romper com a lógica produtivista, individualista e avaliativa que caracteriza as reformas educacionais em curso, as OFIRJ instauram outro tempo e outro espaço na escola: o tempo da conversa e o espaço do pensamento. Trata-se de uma prática que restitui à Filosofia sua dimensão coletiva, democrática, sensível e situada. Esse modo de ensino, por outro lado, não é ensinado aos professores, no âmbito de suas formações.

Pinto (2021. p. 104) narra sua primeira experiência nas OFIRJ, em 2017. Nas ocasiões onde foi convidado para as edições de 2015 (Rio de Janeiro/Colégio Militar) e, depois, em 2016 (Búzios), recebeu os convites com espanto e desconfiança, não acreditando no teor do evento enquanto uma prática de fato renovada[152]. Sua descrença contrastava com o relato entusiasmado e positivo dos colegas professores e educandos que haviam participado.

> Dessa vez, no entanto, as pessoas que participaram voltaram com mais histórias. Lembro de meus colegas terem contado de um luau na praia que não deu muito certo porque começou a chover, além de uma passeata organizada pelos estudantes para protestar contra a reforma do ensino médio. Tive a impressão de que a olimpíada tinha sido uma

[152] Pinto narra que "Embora algum professor tenha explicado que não se tratava de aplicação de prova, mas sim de oficinas, no meu imaginário havia um muro entre a ideia de 'Filosofia', de um lado, e as de 'Olimpíada' e 'Colégio Militar', de outro lado.A única experiência que eu havia tido como professor era a olimpíada de matemática, que consistia em uma série de provas aplicadas de forma eliminatória e classificatória, que, no cotidiano escolar, vinham a se juntar às provas bimestrais num processo de agudização dos sentimentos relacionados à ansiedade e ao medo nas turmas, gerando um ambiente pouco favorável ao que entendo como ambiente saudável e propício ao filosofar." (Pinto, 2021. p. 101)

> aventura, que muito do planejado havia dado errado. [...] Mais tarde pude ouvir novamente os relatos saborosos e encantados a respeito da olimpíada de Búzios da boca de uma amiga que reencontrei em Maria da Graça. [...] Moradora de Búzios, onde lecionara nos anos anteriores, entrou de cabeça na Olimpíada de 2016 e sempre me contava alguma história incrível dessas de dar alegria e redobrar os ânimos de qualquer professora ou professor. Ela me contou que uma das principais atividades daquela IV Olimpíada Estadual foi a roda de conversa com pescadores caiçaras, que boa parte das atividades aconteceram em espaços públicos e que todo o evento foi marcado pelo contexto de ocupações estudantis nas escolas contra as reformas curriculares e administrativas que assolavam o país e o estado. Acho que essa foi uma das edições mais importantes da olimpíada, da qual eu não participei, embora guarde belas memórias transmitidas pelos que dela participaram. (PINTO, 2021. p. 103)

Pinto conta que (2021, p 104), quando enfim se dispôs a vivenciar as olimpíadas com seus alunos, saiu profundamente transformado. De acordo com o Professor, ao fim das aulas públicas, no momento em que o espaço ficou aberto para perguntas, um de seus alunos dirigiu-se ao microfone para apresentar uma questão. Conta o Professor, um quadro de apreensão e ansiedade, em função da sua formação e manutenção em velhos modos de ensino, onde ficou surpreso e sentiu que o aluno deveria ter lhe consultado antes de tomar a iniciativa, bem como sobre o teor da questão que iria apresentar. Pinto temia que o aluno pudesse expor algo de inadequado e que, talvez, isso fosse de responsabilidade dele - o professor -, relatando o temor e a apreensividade que sentia no caminhar do aluno. Porém, o Professor entendeu a subversão da ordem pedagógica, quando se deu conta de que ali não era um espaço tradicional, era um espaço de desenvolvimento mútuo e coletivo, que os papéis, em alguma medida, estavam dissolvidos. Seu aluno não se dirigia a professores e colegas, mas a iguais[153].

> Acho que ali eu percebi que o cuidado que eu praticava como professor produzia uma sensação de posse e tutela, mesmo tendo ciência dos graves limites dessa forma de docência. Essa experiência me colocou numa situação propícia para acolher certos problemas que afetam minha atuação docente e algumas tensões que habitam o ensinar e o aprender filosofia nas formas como eu os tenho vivenciado, especialmente os conflitos afetivos meus comigo mesmo, mediados, claro, pela relação pedagógica com as outras pessoas, colegas e estudantes. (PINTO, 2021. p. 104)

As OFIRJ têm essa característica de serem perturbadoras, pois mesmo antes de se fazerem conhecidas, perturbam a lógica convencional, colocando em suspensão as

[153] "ele falava para seus iguais, para mim inclusive, mas não como seu professor, e seu olhar se dirigia aos palestrantes, ao público, não buscava minha aprovação" (Pinto, 2021. p 104)

ideias tradicionais de olimpíadas, de filosofia e de educação – revirando as condições previamente propostas, negando-as, para propor o novo. O criticamente novo. Tanto pelas novas ideias que se fazem a respeito desses aspectos, como pelo encontro com o novo, o desconhecido. A *cultura de viagens* impõe uma lógica de estrangeirismos, que é explorada pelo evento, especialmente pela sua potência rica e problemática: rica, pela diversidade de novas perspectivas e abordagens possíveis através da diversidade de participantes, e problemática, justamente, pela quantidade de participantes. A experiência estrangeira que o evento promove, exercita o contato e o respeito com a alteridade, ao mesmo tempo em que, sendo um encontro propenso a problemáticas, justamente enriquece e alimenta o evento, dando espaço para a expansão da reflexão.

> Diante do outro, mais que as formalidades do encontro, é o encontro em si que merece cuidado. Colocar juntas pessoas de distintos lugares geográficos e sociais, proporcionar espaços de encontro é em si uma questão perturbadora. Uma olimpíada de filosofia como pensada por Mauricio Langon é uma questão perturbadora, é uma atividade educativa estrangeira, parricida, nascida da lógica escolar, acontece na lógica escolar, mas a desafia. É uma invenção que subverte e parece louca, absurda, num tempo de hierarquização de saberes, de valores e de pessoas. (FERRAZ, 2020. p. 206)

Cerletti (2009. p. 19), no seu entendimento sobre filosofar com alunos, defende exatamente este posicionamento da OFIRJ, sugerindo que "A docência em filosofia não se trata de ensinar 'uma filosofia própria' mas de, a partir de uma posição filosófica, filosofar junto com os alunos". Para Cerletti, Educação de Filosofia consiste em construir um "espaço comum de pensamento", o que, necessariamente, implica uma intervenção ativa de professores e educandos sobre "textos, problemáticas tradicionais ou mesmo temáticas não usuais, sempre sob uma perspectiva filosófica.".

E é justamente no registro da história que residem as pistas e as provas do papel da Filosofia e da função social do filósofo e do Ensino de Filosofia, pois é no registro da História da Filosofia que, segundo o professor Franklin Leopoldo e Silva (1995), se insere no presente "o histórico vivido por aquele que escolheu a modalidade do saber filosófico para realizar a apreensão da realidade" ao mesmo tempo que confere à Filosofia, e ao seu ensino, uma finalidade, prescrevendo, a partir dessas experiências rememoradas, "qual deve ser a atitude do filósofo no que se refere à maneira de viver e

de refletir sobre a história passada e sobre o presente histórico." (Leopoldo e Silva, 1995. p. 9).

Ainda segundo as ideias do professor Leopoldo e Silva, a filosofia move-se na escala do absoluto, mas sempre relativa ao contexto histórico que a envolve (Leopoldo e Silva, 1995. p. 11), o que caracteriza a Filosofia e o filosofar como um produto sócio cultural do seu tempo, de modo que para saber o papel da Filosofia devemos olhar para como ela tem sido exercida, mantida vida e ensinada. Celso Favaretto (1995), em suas notas sobre o Ensino de Filosofia, na defesa de uma experiência de ensino filosófica mais integrada, defende que, neste caso, cabe ao professor, mais do que mostrar como fazer, deve, fazer junto, isto é, não deve dizer ao educando "faça como eu", pois assim pouco se aprende, e sim, "faça comigo!", ou, neste caso, "pensa comigo!".

E é nesse ponto que as OFIRJ mais se destacam na promoção de um pensamento colaborativo. Todas as atividades desenvolvidas no interior das OFIRJ são marcadas pelo "pensamento em roda". Mesmo nas aulas com professores ou personalidades convidadas, culminam em conversas abertas, com proposição de perguntas, comentários e diálogos pelos participantes aos palestrantes, sem contar com as oficinas desenvolvidas no desenrolar do evento, as plenárias abertas em atividades internas ou externas. O pensamento em roda é um grande personagem dentro das OFIRJ e é o que mais sustenta e promove o que aqui defendemos como uma experiência filosófica. Segundo Ferraz:

> A ideia de pensar a história da filosofia como uma grande roda na qual todos os filósofos dialogam conosco é muito potente e nos ajuda a entender a exigência da não escolha de interlocutores e a dimensão sempre contemporânea da história da filosofia (Langon, 2016). A opção pelas rodas numa aula de filosofia ou num debate tem como intenção colocar todos numa condição de igualdade. Isso não significa, no entanto, que seja sua garantia. Mesmo em roda, onde todos podem se ver e ninguém assume uma posição de superioridade física, pode acontecer que uma fala se sobreponha, por uma argumentação mais agressiva ou por monopolizar o tempo. Apesar de não ser garantia, o posicionamento em rodas favorece o face-a-face, o mostrar o rosto e convida ao diálogo. (FERRAZ, 2020. p. 226)

Baseado em um pensamento filosófico de origem africana o *Ubuntu*, descrito nas palavras de Ferraz, "Ubu é a existência em geral e ntu a forma concreta de uma existência particular." (Ferraz, 2020. p. 226). Esse conceito é comumente entendido

como “eu sou porque nós somos”: a existência do particular se fundamenta na existência do coletivo. No caso da experiência do pensamento em roda, “nós” conhecemos, porque o “conhecimento da verdade depende da contemplação dos muitos modos de manifestação da existência (Ubu).” (Ferraz, 2020. p. 226). Trata-se de uma cultura de entendimento que busca pelo pensamento do outro, pelo olhar do outro, para se construir. Os entendimentos possíveis de se alcançar, o são à medida em que as pessoas presentes estão bem dispostas a se ouvirem, a falar a verdade, a se conduzirem para um “lugar” de mais esclarecimento, respeitando a pluralidade de identidades, o momento, o propósito; comprometidos em conhecer mais sobre o que sabem e cuidarem das pessoas que são pelo que sabem, favorecendo uma comunidade educativa, que se educa de maneira mútua e cooperativa. Buscando soluções, trocando questionamentos e perspectivas individuais, enfrentando problemas em conjunto e da mesma forma, se maravilhando com o estranho e desconhecido.

> As rodas geram tensão porque não há como se esconder do olhar do outro e essa tensão pode ser uma experiência educativa que faz avançar através do reconhecimento deste olhar e das exigências dele. Assim como, desloca os sujeitos do espaço de inferioridade e convoca ao engajamento. Um engajamento necessário para o enfrentamento das questões humanas porque o ser humano não é suficiente, é intimado pela existência do outro a ser humano na relação (Ramose, 1999, p. 52). (FERRAZ, 2020. p. 227)

2.5.1 - Olhar Participante

A fim de tentar enriquecer a análise das Olimpíadas de Filosofia do Rio de Janeiro, que até aqui foi fundamentada em fontes documentais, gostaria de compartilhar meu olhar sobre o evento. Não quero, com isso, mais do que trazer um complemento ao já exposto, uma visão particular, para reforçar a dimensão transformadora do evento do ponto de vista da prática docente e sobre como as OFIRJ estimulam os participantes a pensar soluções para o agora. Tendo participado do evento em dois momentos distintos de minha formação – como bolsista de iniciação à docência ainda na graduação e, anos depois, como mestrando –, acredito que pude perceber o evento com dois olhares.

A primeira experiência ocorreu na terceira edição, de 2015, sediada no Colégio Militar do Rio de Janeiro, sob o tema: "O cuidado com o outro: Que diferença isso faz para minha existência?". Naquele ano, eu integrava o projeto PIBID/Filosofia-UNIRIO

e estávamos iniciando nossa atuação em uma turma de primeiro ano do CEFET/RJ - Maracanã, sob a supervisão do professor que hoje orienta esta dissertação. O projeto vinha de uma experiência anterior em outra escola, onde, apesar das tentativas de inovação dos bolsistas, fora capturado pela lógica do ensino tradicional e de práticas competitivas. Já no CEFET, foi proposto preparar os educandos para participarem das III OFIRJ. O projeto foi recebido pelos bolsistas e educandos com certa desconfiança. Preocupavam-se com o caráter de competição que se espera de uma atividade olímpica, mesmo com os professores nos assegurando do caráter colaborativo do evento.

O projeto de atuação do PIBID/Filosofia-UNIRIO definido foi auxiliar os estudantes na produção de um vídeo para ser apresentado na plenária daquela III OFIRJ. A turma foi dividida em grupos de trabalho, acompanhada pelos bolsistas que apresentavam referências que dialogassem com as questões que eles levantavam e davam suporte às suas descobertas. O objetivo era estimular e facilitar as "dobras mentais" que faziam, provocados pelo tema do evento. O processo culminou em uma mostra interna à turma, onde os grupos apresentaram o destino das suas reflexões, e a turma escolheu, de forma coletiva, um vídeo para representá-la.

A produção, intitulada "Femismo", era uma delicada provocação retórica: representaram um "mundo invertido" onde mulheres subjugavam os homens. O vídeo não defendia essa inversão, muito pelo contrário, a utilizava para criticar a estrutura do machismo e advogar pelo respeito mútuo. A ideia era mostrar que o feminismo busca a igualdade de direitos, não a manutenção de modos de opressão, pois são os modos de opressão o problema a ser combatido. Durante o processo de construção do vídeo, os educandos entenderam que uma abordagem centrada em tópicos relacionados à opressão machista e à resistência feminista era adequada para provocar uma discussão sobre cuidado com o outro, modos de vida opressores, empatia e, claro, violência contra as mulheres.

Durante o processo (mas também no evento), tal como se espera do ensino do filosofar, os educandos foram convidados a pensar sobre os problemas que nos afetam agora. Não se esperava, lógico, que saíssem dali com respostas sobre como superar problemas milenares pensados por filósofas e filósofos ao longo dos séculos, mas que, ao menos, saíssem (do processo e do evento) apresentados a essas problemáticas e

provocados a pensar nisso em algum momento. Já que tomaram conhecimento da existência dessas problemáticas, o objetivo era estimular a pensar juntos sobre problemas comuns.

Infelizmente, a expectativa de austeridade de um evento de olimpíadas de filosofia, especialmente em um Colégio Militar, e a desconfiança sobre um formato academicista e potencialmente chato do evento, resultaram em um comparecimento baixo: dos cerca de 40 educandos da turma, não mais que dez compareceram. Contudo, não encontramos o que era esperado; o que vimos foram oficinas sobre temas variados e com abordagens variadas, ocupando os espaços abertos da escola, que, com muitas ressalvas e da maneira mais elogiosa, quase me lembrou uma "feira" de filosofia. No final do dia, na atividade da plenária, realizada no auditório da escola, o vídeo foi exibido, e a abordagem provocou o esperado desentendimento entre estudantes de outras escolas, que questionaram o título, sugerindo que pudesse estar escrito errado, já que o termo seria "feminismo".

Nesse momento, sem a necessidade de intervenção dos bolsistas nem do professor regente, os próprios estudantes do CEFET, com humildade e clareza, tomaram a palavra, explicaram sua premissa retórica, desfazendo o equívoco, tornando possível não só um entendimento comum a partir do diálogo, mas também a apresentação do sentido do neologismo, viabilizando a abertura do olhar para outras abordagens. Não se tratava de vencer um debate, mas de construir coletivamente uma compreensão. E nisso os educandos do CEFET foram especialmente felizes e assertivos.

Anos mais tarde, já no âmbito do mestrado no PPFEN, retornei às Olimpíadas em uma edição na UNIRIO, desta vez, apenas como participante, sem acompanhar nenhuma escola. A experiência foi de outra ordem, marcada pela percepção de certa "pedagogia do encantamento" permeando o evento. Participei de uma oficina com uma professora uruguaia que usava truques de mágica para provocar um paralelismo com o *thauma* aristotélico: ao provocar o espanto frente aos seus truques (que de fato impressionavam), buscava, de maneira lúdica, criar um registro sensório no educando, “forçando-os” a registrar a “sensação do espanto”. A proposta da professora era que os educandos pudessem ressentir essa memória afectiva frente a outras experiências e, em

seguida, desejassem “buscar o saber", tal como desejaram saber como o truque funcionava.

No segundo dia de atividades, havia sido planejada uma caminhada ecológica pela trilha do Morro da Urca. A jornada foi metaforicamente comparada à íngreme saída da caverna platônica, e embora não tenha presenciado o momento, contaram-me que um dos professores, muito oportunamente, lançou uma pergunta que ecoou durante o percurso: "a sua bagagem te ajuda ou te atrapalha?". A provocação despropositada de fato ressoou e motivou a refletir sobre o peso de nossas convicções, preconceitos e ideias diante do que desejamos, bem como o peso das mochilas pesadas frente à real necessidade do que carregamos para determinadas circunstâncias. Para muitos estudantes, a chegada ao topo, no parque do Pão de Açúcar, com sua vista esplendorosa, foi uma experiência inédita de maravilhamento, também oportunamente comparada à saída da caverna e à vista do Sol.

Ambas as vivências foram, particularmente, muito preciosas para moldar minha identidade como educador. Foi importante conhecer as OFIRJ não como uma atividade competitiva, mas um espaço pedagógico de promoção de pensamento colaborativo, um laboratório para uma prática muito orgânica de filosofar. A autonomia que vi nos educandos em 2015 ao defenderem suas visões de mundo e abordagens e os convites sensíveis à reflexão na edição da Urca, ao menos pra mim, revelam uma prática pedagógica que fomenta a potência dos educandos e que compreende a filosofia como uma experiência que passa pelo corpo, pela cidade e pelas relações.

Ressalto ainda o valor pedagógico do evento. As OFIRJ tendem a ser marcantes, o que abre a possibilidade de revisitar, no processo educacional na escola, a rica experiência sentida pelos educandos durante o evento, e mais: a criatividade com que conteúdos da filosofia são degustados no interior das atividades, dando aos participantes o sabor de diversas filosofias, é especialmente oportuna para facilitar a abordagem e o reencontro com esses conteúdos, no processo escolar. As OFIRJ me ensinaram – e sempre me lembram – que o papel do professor-filósofo não é o de transmissor de um conteúdo, mas um facilitador e um colaborador nas experiências de pensamento, que reconhece seus interlocutores e trilha o caminho junto, contribuindo, desta maneira, para o desenvolvimento mútuo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação partiu da problemática da "deformação" do Ensino Médio: um projeto político que marginaliza a Filosofia intencionalmente para enfraquecer a formação crítica da sociedade. Diante disso, nossa questão central foi investigar como o ensino do "filosofar" poderia – e deve! – se apresentar como uma proteção a esse processo. A hipótese que guiou o percurso foi a de que a prática de filosofar, especialmente a maiêutica socrática, materializa experiências colaborativas de esclarecimento, uma condição essencial para o desenvolvimento de capacidades mentais indispensáveis na verificação e avaliação do pleno Desenvolvimento Humano e, consequentemente, para a possibilidade de exercício das liberdades humanas e para o fortalecimento da experiência democrática.

A análise documental demonstrou que a REM não foi um rearranjo neutro. Foi um sequestro planejado da educação por interesses mercadológicos, em franco aproveitamento de uma vulnerabilidade crítica construída por décadas de degeneração da EB. O resultado disso foi a formação de toda uma sociedade criticamente ainda mais frágil e suscetível à manipulação demagógica e à violência generalizada. Para construir um contraponto a essa realidade, a pesquisa recorreu à abordagem das *capabilities* de Amartya Sen em sintonia com Martha Nussbaum, que nos permitiu recolocar na mesa de conversa a relevância da Filosofia, mas não mais como um adorno frugal academicista, e sim como condição necessária e indispensável para as condições de possibilidade do exercício de liberdades substantivas e para a verificação e avaliação do pleno DH.

Na sequência da investigação, buscou-se apresentar o modelo socrático, com seus diversos aspectos como *phronesis*, *kairós*, *parrhesia*, *eunoia*, *aporia* e *eros*, como uma alternativa possível de um método pedagógico concreto, rico e oportuno ao ensino de Filosofia. Mostramos, entretanto, com o apoio do entendimento crítico de Cerletti, que a proposta não é instrumentalizar a filosofia para formar cidadãos – especialmente diante do sequestro da educação pública para um projeto de sociedade perversamente servil –, mas ensinar o "filosofar" como prática de liberdade, potência coletiva para uma cidadania mais robusta e saudável.

A análise da experiência das Olimpíadas de Filosofia do Rio de Janeiro serviu como ilustração prática da nossa hipótese. As OFIRJ, ainda que não se proponham diretamente a esse modelo, também não resistem a materializar aspectos da prática socrática em uma pedagogia contemporânea, demonstrando que o "pensamento em roda" e a construção coletiva de entendimento comum são alternativas viáveis e potentes ao ensino conteudista e instrumental.

Sendo assim, a principal contribuição desta dissertação reside na tentativa de articulação entre: (i) uma crítica às políticas educacionais; (ii) uma fundamentação teórica que relaciona a capacidade de filosofar com o DH; e (iii) a análise de uma prática pedagógica concreta que transforma o modo de ensinar Filosofia, culminando (iv) em uma proposta de estímulo ao ensino do "filosofar" que desafia os absurdos impostos pela "deformação" do Ensino Médio: os cidadãos vão pensar, sim, e vão pensar juntos!

Reconhecemos que esta investigação possui limites. A análise das OFIRJ, por seu caráter ilustrativo e documental, não esgota a complexidade da experiência. Da mesma forma, a presente investigação se concentrou no modelo socrático, mas outras tradições filosóficas poderiam oferecer modelos igualmente ricos para o ensino do filosofar, e, ainda, há uma limitação na quantidade de vozes trazidas para o diálogo crítico. Por outro lado, essa investigação se propõe mais a iniciar uma conversa, do que encerrar a discussão, de modo que fica aberto o espaço para que esse texto seja colocado em outros espaços, diante de outras vozes.

A síntese de toda esta jornada se materializa no Produto Educacional "Pensa Comigo!", que será detalhado a seguir, mas adiantamos se tratar da introdução a uma experiência de investigação colaborativa e solidária. A apresentação do produto não é um apêndice, mas o ponto de chegada desta pesquisa: uma ferramenta de ação pedagógica que responde à crítica política e traduz a teoria em uma prática de estímulo à iniciação filosófica para a sala de aula. Esperamos que essa proposta de sequência didática possa inspirar outros educadores a construírem, em suas realidades, espaços de colaboração mental, desenvolvimento crítico cooperativo e de fomento ao pensamento livre e solidário, pois, como foi o objetivo desta investigação, a defesa da Filosofia na escola é, em última instância, a defesa da nossa própria democracia.

4. PRODUTO EDUCACIONAL - “PENSA COMIGO!”

> O signo central da pesquisa é o “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente da realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”. No cotidiano, pesquisa significa a capacidade de andar de olhos abertos, ler criticamente a realidade, reconstruir as condições de participação histórica e informar-se adequadamente. E essa tem sido a experiência propagada pela metodologia experimentada pelo movimento das olimpíadas. (SENRA, 2021. p. 87)

Pensa comigo: se a filosofia, enquanto experiência do pensamento humano, é exercida sob certo propósito público e político, e em determinadas circunstâncias de reconhecimento das condições dos falantes e do momento em que se dá a empreitada, então estamos pensando juntos. Se filosofar é uma boa disposição para ouvir, respeitar a alteridade e buscar a verdade em compromisso com o conhecimento, estamos pensando juntos. Se para fazer filosofia é preciso o reconhecimento, aceitação e promoção do fluxo contínuo de certo estado de não-saber, enquanto condição *sine qua non* para qualquer possibilidade de conhecer, estamos pensando juntos. Se a aceitação de um chamamento para compor uma experiência argumentativa dialética e colaborativa, é pensar junto, então, por fim, a expressão *pensa comigo!* me parece bem oportuna para formalizar o convite para um esforço conjunto de filosofar.

Filosofia não é erística, isto é, não é disputa por convencimento. É cooperação por esclarecimento de problemas que atingem diversas pessoas que partilham uma mesma realidade. No filosofar são, ao menos, duas pessoas mobilizando suas estruturas mentais frente a problemáticas compartilhadas da realidade, em busca de um maior grau de compreensão e esclarecimento. Mas não só: filosofia é promoção de desenvolvimento crítico mútuo, de maneira cooperativa. Uma sociedade estimulada a pensar junto, encontra mais possibilidades de exercício coletivo das liberdades humanas.

Pensa comigo! é um convite ao desenvolvimento crítico através de uma empreitada de esclarecimento cooperativo. É o reconhecimento e o respeito à alteridade pensante. É admissão das próprias limitações frente a um problema, e os benefícios da potência da coletividade em vista a uma dupla superação (da própria limitação e do problema). É exercício de empatia que leva à simpatia, isto é, abertura ao desejo de ser

afetado simultâneamente pelas ideias que afetam outra mente. É praticar a dúvida e a desnaturalização dos supostos e dos pressupostos. É, ao mesmo tempo, o "sair da caverna" platônica e o retorno para libertar outros acorrentados da ilusão, do engano e também dos perversos sistemas de dominação e manipulação da opinião pública. É contribuir com a possibilidade de libertação de si, do outro e da superação dos sistemas de servilidade que promovem e se aproveitam das limitações críticas da sociedade. E, por fim, tendo visto as implicações da fala franca, pensar junto é um ato de coragem, de boa vontade, de sabedoria e, ainda, pelo respeito que iguala os falantes, pensar junto é justo e ético. Pensar junto é libertador em diversos sentidos, por isso considerei oportuno nomear este produto educacional, enquanto uma atividade de fomento à possibilidade de libertação pelo desenvolvimento crítico, com um "convite ao filosofar": *Pensa comigo!*

O produto educacional que aqui apresento tem sua origem em uma experiência concreta, realizada no CEFET-RJ, campus Maracanã, entre fevereiro e março de 2024. Na ocasião, durante o período de férias de meu orientador, assumi, com o suporte de estagiários e sob supervisão de outros professores da Coordenação de Filosofia da instituição, a condução de sete turmas do Ensino Médio, com um total de 193[154] educandos. Partindo dos conteúdos programáticos que previamente estabelecemos para cada segmento, desenvolvemos uma proposta de atuação. Essa proposta buscava realocar a transmissão de conteúdos no contexto da aula e testar um método introdutório de investigação crítica e colaborativa, que pudesse abrir espaço para uma experiência com potencial para o filosofar. Essa prática, ainda que em caráter experimental, germinou o núcleo do presente produto educacional[155].

Antes de descrever os meandros do projeto, é importante destacar que a proposta apresentada aqui será devidamente publicada no Laboratório de Inteligências Coletivas (LIC), uma iniciativa de professores ligados ao PPFEN, que se coloca como um espaço digital destinado ao compartilhamento e valorização de produtos pedagógicos voltados

[154] Esse valor variou durante a experiência à medida que alguns educandos conseguiam transferência interna para outros cursos técnicos ou saiam da escola ou, ainda, recebia novos educandos.
[155] Matthew Lipman, precursor da aplicação das práticas socráticas no âmbito do Ensino de Filosofia (com ênfase na iniciação da experiência do filosofar com crianças), desenvolvia comunidades de investigação. Suas experiências inspiraram a concepção dessa proposta de uma sequência didática, que busca estimular uma prática de pesquisa colaborativa para compreensão de problemas compartilhados.

para a divulgação e ensino da Filosofia[156]. No entanto, mais do que apenas um repositório de materiais didáticos, o LIC "constitui um metaproduto pedagógico, ou seja, um ambiente dinâmico onde docentes e pesquisadores(as) colaboram para desenvolver e aperfeiçoar metodologias, práticas e perspectivas filosóficas.". Isto é, a plataforma promove uma "rede coletiva e democrática" que incentiva não só a produção de conhecimento, como uma "reflexão sobre a docência e os desafios contemporâneos do Ensino de Filosofia"[157].

O espaço aberto pelo LIC vai ao encontro da experiência aqui proposta, que se sustenta sobre a prática de construção de pensamento cooperativo. Desse modo, com vista à possibilidade de outras mentes cooperarem com o desenvolvimento desta proposta de produto educacional e atravessarem-na com as mais diversas perspectivas, esse projeto será devidamente publicado na plataforma. O objetivo é permitir que o projeto seja experimentado em outras circunstâncias, explorado, ajustado, inovado, conforme as diversas necessidades de ensino, proporcionado, tal como sugere a plataforma "experiências que ampliem a vivência da Filosofia, tornando-a mais acessível e significativa para professores(as) e estudantes.".

A experiência foi organizada em encontros semanais no espaço das aulas de Filosofia, de uma hora e meia, ao longo de três semanas, de 08 de fevereiro a 08 de março de 2024, totalizando três aulas em cada turma, com exceção do terceiro ano, que teve cinco encontros, e de uma turma de segundo ano, que não dispôs de um professor supervisor disponível para acompanhar a experiência integralmente, e o segundo encontro não foi realizado. A proposta foi planejada para ocorrer, inicialmente, em quatro encontros sucessivos, que contemplariam as quatro etapas do projeto do produto, mas foi redesignada durante a experiência para três encontros, o que suscitou variações de acordo com a dinâmica de cada turma. As etapas eram: (1) sensibilização ao problema e formulação de perguntas, (2) pesquisa preliminar, (3) crítica colaborativa e (4) síntese. Nem sempre todas as fases foram concluídas, mas aqueles que a realizaram integralmente e dentro dos critérios de validação, revelaram um resultado extremamente promissor.

[156] Os focos principais do projeto estão na Filosofia, na Educação para as Relações Étnico-Raciais e na Educação para os Direitos Humanos, propondo uma abordagem interdisciplinar e socialmente engajada. Ver: https://lic.cefet-rj.br/

[157] Trechos extraídos da descrição da plataforma. Ver mais em: https://lic.cefet-rj.br/Sobre

A primeira etapa consistia em, primeiramente, apresentar uma problemática de forma sensível, utilizando vídeos, músicas, notícias, cartas, relatos ou quaisquer materiais que pudessem funcionar como disparadores. No primeiro ano, cujo conteúdo programático[158] se ocupava da introdução à Filosofia da Tecnologia (MEC, 2020. p. 128-129), a sensibilização foi feita com um vídeo sobre jogos eletrônicos em que o jogador toma decisões para chegar a diferentes finais. Esse conteúdo levou a discussão inicial para temas como: "consequência e a responsabilidade de nossas ações"; "o sentido da evolução das tecnologias"; e a pergunta "se uma inteligência artificial poderia ter consciência?". No segundo ano, cujo eixo curricular era Introdução à Filosofia e à Teoria do Conhecimento (MEC, 2020. p. 60), a sensibilização aconteceu com vídeos explicativos e histórias em quadrinhos sobre a *Alegoria da Caverna*, de Platão, o que mobilizou as discussões para os diferentes modos de pensar e para a ideia do "despertar da ilusão".

Já no terceiro ano, onde o objetivo era o de apresentar a filosofia como uma prática, ética e política (MEC, 2020. p. 63), a sensibilização foi feita com trechos de séries e vídeos de pensadores explicando teorias filosóficas, o que levou à reflexão sobre a natureza da liberdade, da responsabilidade e até de deus. Nessa turma foi possível realizar dois encontros após um hiato. No primeiro encontro desse segundo bloco (quarto encontro com a turma), foi realizada uma roda de conversa que se mostrou essencial para o fechamento da experiência e que foi absorvida para o projeto do produto. No quinto encontro, foi realizada aquela que seria a quarta fase da experiência: a redação sobre a síntese do processo. Dessa amostra de sete turmas, somente em uma turma foram realizadas as quatro etapas iniciais, acrescida de uma "fase bônus": a roda de conversa. Nas demais turmas foram realizadas três das etapas inicialmente planejadas.

Da sensibilização, ainda na primeira fase, passávamos à tarefa da formulação de perguntas. Inspirado em Cerletti (2009), que coloca a interrogação como ponto central da experiência filosófica, e também como característico do processo de investigação e

[158] Na instituição (CEFET/RJ - Maracanã), o primeiro segmento do Ensino Médio tem uma disciplina nomeada "Aspectos Históricos e Sociais das Tecnologias" (AHSP), que é lecionada por professores de três departamentos (História, Sociologia e Filosofia), divididas em trimestres. Cabe à Filosofia o primeiro trimestre, onde a orientação curricular para o primeiro trimestre é a de introduzir os educandos em temas como a Filosofia da Tecnologia (Ministério da Educação - MEC, 2020. pp. 35; 128-129)

pesquisa em temas sociais (Barbosa & Costa, 2015[159]; Mazucato, 2018[160]; Gil, 2008[161]), foi proposto que cada educando elaborasse perguntas fundamentadas sobre o tema apresentado. Não se tratava apenas de perguntar, mas de justificar a pergunta, explicitar o sentido e a intenção por trás dela. Esse exercício permitia identificar o *kairós*, isto é, o momento e as condições para desenvolver uma questão. Nessa ocasião, de maneira geral, foi comum o ímpeto de construir a justificativa como uma pretensa resposta para a pergunta formulada, ao que os educandos eram reorientados a não pensar em "respostas" naquele momento, mas em explicar aquilo que se quer saber.

Na segunda fase do processo de investigação, cada estudante deveria isolar os termos centrais de sua própria pergunta e realizar uma pesquisa preliminar. A ideia era a de que pudessem levantar uma espécie de "estado da arte", isto é, o reconhecimento daquilo que se sabe sobre determinada ideia até o momento. Ainda que se tratasse de um conhecimento geral ou especializado, a intenção dessa fase era a de estimular o educando a encontrar referências que oferecessem elementos básicos para sustentar uma primeira tese provisória. Esse foi o momento de sugerir as primeiras referências teóricas e apresentar leituras que pudessem dar alguma pista.

No caso do primeiro ano, apresentamos textos de reflexões sobre a filosofia da tecnologia de Andrew Feenberg (2003) e uma leitura complementar sobre o tema aprofundado pelos educandos, quanto à consciência das I.A.s: *Pode um robô ser racista?*, produzido por pesquisadoras do Museu do Amanhã (2013). O segundo e o terceiro anos entraram em contato com o texto clássico, *A República*, de Platão (2001). onde o segundo ano conheceu a *Alegoria da Caverna* (Livro VII, 514a-517c) e o terceiro ano foi apresentado à *Alegoria do Anel de Giges* (Livro II, 359b-360d). Com o segundo ano, seguimos, complementarmente, com um vídeo que trazia uma animação para uma fala de pensador indígena, Ailton Krenak[162], sobre o conteúdo do livro, *A Vida não é Útil*. Com o terceiro ano, em função do viés da discussão, trabalhamos com textos

[159] Ver, especialmente o elenco de características da prática de questionamento filosófico, em Barbosa & Costa, 2015, p. 19.
[160] Ver Mazucato, 2018, pp. 40-42
[161] Gil (2008, pp. 33-39) se dedica a examinar e explicar a prática de formulação do problema em pesquisa, especialmente pelo caráter da pergunta (Ver Gil, 2008, p. 38)
[162] O vídeo foi produzido pelo canal Eureka!, que animou uma fala do filósofo e líder indígena Ailton Krenak sobre a inutilidade da vida. Ver: A Vida Não é Útil - Ailton Krenak | Canal Eureka! disponível: https://youtu.be/Cbk0V6dRUSk?si=Gq1lNYIQ3pvS9ecx

complementares sobre a *Ética* de Espinosa[163], também com as ideias de Kant sobre o "imperativo categórico" e sobre a "aposta" de Pascal.

A terceira fase era dedicada à crítica colaborativa. Nesse momento, os estudantes eram estimulados a se convidarem uns aos outros ou pessoas de fora do âmbito escolar (familiares, amigos, especialistas, etc.) para dialogar, comparando suas questões e pesquisas, para que juntos pudessem apontar limites, isto é, contradições, inconsistências ou pontos fortes ou fracos dos argumentos encontrados. O objetivo era construir uma antítese em relação às teses preliminares, exercitando um olhar crítico e cooperativo. Nessa fase, os educando foram orientados a interromper a atividade caso percebessem que a experiência tivesse deixado de se configurar como uma colaboração entre duas pessoas para compreender algo juntos, e tivesse se transformado em erística, isto é, em disputa, convencimento, ausência de boa disposição para ouvir, falta de compromisso com a verdade e argumentação desleal. O objetivo era que os educandos estivessem duplamente atentos ao ato de dialogar, tanto para se aprofundarem no tema quanto para perceberem os movimentos e nuances da argumentação, buscando se manterem no registro de um processo dialético e não erístico.

Por fim, na etapa da síntese, os educandos revisitavam as perguntas iniciais, confrontavam-nas com as pesquisas, as críticas levantadas e construídas nas fases anteriores e elaboravam algo que expressasse o quanto seu pensamento havia avançado sobre o problema. Essa síntese poderia assumir diferentes formas: textos, vídeos, fotografias, registros artísticos. Porém, a experiência seguiu hegemonicamente pela via da escrita. O importante era que essa atividade não deveria se limitar a uma resposta, mas que configurasse uma avaliação consciente do processo, incluindo uma autocrítica em relação à entrega do educando à experiência, bem como sobre o quanto a ferramenta de investigação havia ajudado ou dificultado o percurso.

Os resultados foram heterogêneos. Houve turmas em que a adesão foi baixa, sobretudo devido a dificuldades técnicas com a plataforma utilizada pela escola (*Microsoft Teams*), e pela pouca valorização da Filosofia em um contexto institucional voltado prioritariamente para a formação técnica. Houve também impacto da própria

[163] Na ocasião, os educandos foram apresentado ao texto "Espinosa: uma filosofia da liberdade", da professora Marilena Chauí, e tomarem conhecimento não só com uma visão de ética ontológica, mas com outra ideia sobre a natureza divina: a imanência. (Chauí, 1995)

atuação do pesquisador como docente, que, como qualquer prática em formação, pode ter contribuído para a resistência ou disponibilidade, em alguns casos.

Outro problema diagnosticado, diz não sobre a quantidade de adesões, mas à qualidade do desenvolvimento: o uso inadequado de softwares de inteligência artificial generativas. Embora os educandos tivessem sido orientados sobre a possibilidade de recorrerem a tais programas para proceder com a pesquisa, foram instruídos a não usarem o recurso para a produção dos textos das outras fases, o que foi plenamente atendido por uns, mas não por outros, que recorreram às I.A.s total ou parcialmente. O uso parcial ou total impediu a verificação e avaliação do pleno desenvolvimento crítico do educando.

A avaliação da experiência se deu em três dimensões. Em primeiro lugar, a realização das tarefas: quantos educandos cumpriram as etapas propostas? Em segundo lugar, a autoria: ao comparar os textos escritos em sala de aula com as produções finais, foi possível identificar casos em que as perguntas, pesquisas e relatos críticos não correspondiam ao estilo de escrita dos alunos, revelando uso indiscriminado de inteligência artificial. Nesses casos, a produção foi considerada insuficiente. Por fim, avaliou-se a qualidade do conteúdo, isto é, a profundidade, coerência e originalidade dos conteúdos redigidos. Nesse sentido, em vista de verificar e avaliar algum desenvolvimento crítico, os educandos foram avaliados: em relação ao cumprimento das tarefas; autoria (total ou parcial); correspondência e adequabilidade do conteúdo, conforme (figuras 2 e 3).

Figura 3 - Tabela de critérios de avaliação

Critérios de avaliação:	
1 - Atendimento ao Enunciado da Tarefa:	
T1	**PS:** Formulou perguntas bem justificadas e contextualizadas em relação ao conteúdo do vídeo.
	S: Formulou perguntas, mas com justificativas ou contextualizações superficiais.
	I: Não formulou perguntas adequadas ou não justificou/contextualizou.
T2	**PS:** Destacou claramente o tema central e realizou uma pesquisa abrangente com fontes devidamente referenciadas.
	S: Destacou o tema, mas a pesquisa foi superficial ou faltaram referências adequadas.
	I: Não destacou o tema central ou a pesquisa foi inadequada.
T3	**PS:** Estabeleceu um diálogo crítico com interlocutores e apresentou uma visão crítica bem fundamentada.
	S: Apresentou uma visão crítica, mas o diálogo com interlocutores foi superficial ou inadequado.
	I: Não apresentou uma visão crítica ou não dialogou com interlocutores.
2 - Autoria do Texto:	
	PS: Se TA - texto produzido integralmente pelo aluno.
	S: Se TPIA - texto gerado **PARCIALMENTE** por IA. - Ainda que o aluno tenha alcançado PS nos outros critérios, se gerado **PARCIALMENTE** por IA, avaliação S.
	I: Se TIA - texto gerado **INTEGRALMENTE** por IA. - Ainda que o aluno tenha alcançado PS nos outros critérios, se gerado **INTEGRALMENTE** por IA, avaliação I.
3 - Relevância do Tema	
	PS: Se abordar temas a partir dos vídeos de aula.
	S: Se abordar temas tangenciais os abordados a partir dos vídeos, desde que sejam compatíveis.
	I: Se não tiver apresentado texto ou tema distinto dos abordados pelos vídeos.

Fonte: elaboração do autor

Figura 4 - Legenda dos critérios de avaliação e das sinalizações das tabelas por turmas

Legenda:	
X	Entregue dentro do prazo de 1 mês
X	Entregue com atraso superior a 1 mês
V	Visualizado, mas não entregue
N	Não entregue
PS	**Plenamente Satisfatório** - O aluno atendeu integralmente ao que foi pedido no enunciado da tarefa.
S	**Satisfatório** - O aluno atendeu parcial ou superficialmente ao que foi pedido no enunciado da tarefa.
I	**Insuficiente** - O aluno não atendeu ao que foi pedido no enunciado da tarefa.
TA	Texto produzido **INTEGRALMENTE pelo ALUNO**.
TPIA	Texto produzido **PARCIALMENTE por I.A.**, e sem a devida referenciação.
TIA	Texto produzido **INTEGRALMENTE por I.A.**, e sem a devida referenciação.

Fonte: elaboração do autor

No entanto, também houve educandos que se destacaram. O terceiro ano, em particular, apresentou bons resultados embora o registro da plataforma não tenha contabilizado nenhuma finalização. Os educandos não conseguiram acessar a plataforma para a conclusão da última tarefa, tendo que realizá-la em sala de aula. Nessa configuração, não houve como registrar as conclusões no sistema. O que foi possível registrar é que mais de 60% dos alunos realizaram ao menos duas das três fases (figura 4), porém a grande maioria fez uso parcial ou total de I.A. para redigir seus textos. Já no quarto encontro, tendo sido reorientados pela atividade de pensamento em roda, os educandos re-escreveram seus textos para refletir suas compreensões, já com o

entendimento de que um texto produzido por I.A.s mostrava o desenvolvimento crítico do software, não do educando. Ainda que não tenha ficado registrado no sistema, todos os educandos que escreveram a síntese do processo foram notavelmente bem sucedidos. A roda de conversa realizada nessa turma revelou-se decisiva para potencializar a etapa final, razão pela qual considerei ser fundamental incorporá-la de modo sistemático à proposta do presente produto educacional.

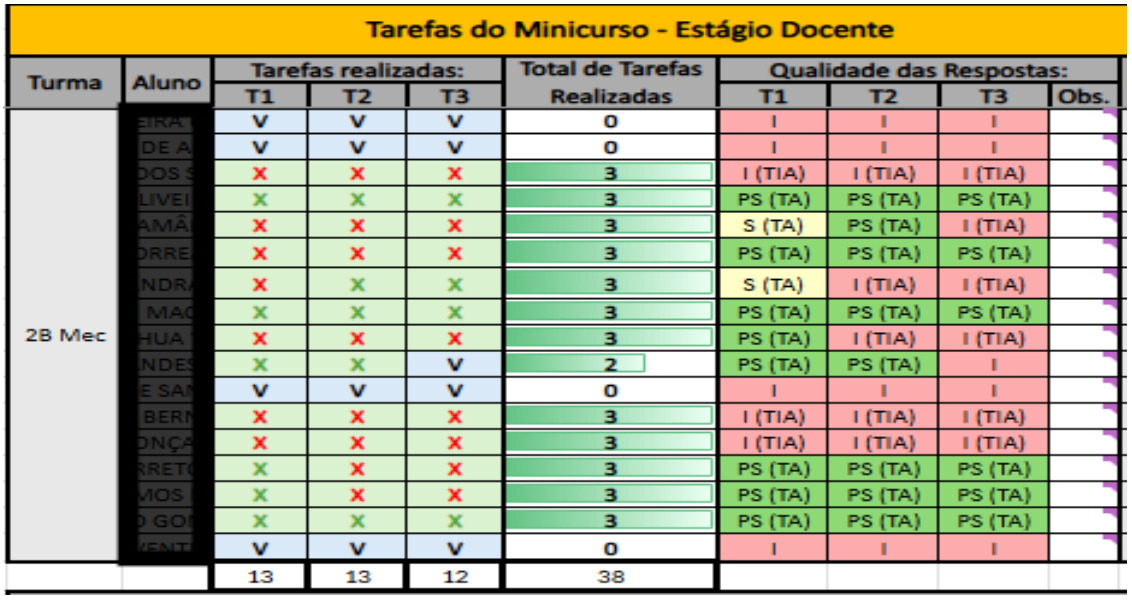
Figura 5 - Tabela de Análise da realização da tarefa e sua respectiva qualificação. Turma: 3BAdm

Tarefas do Minicurso - Estágio Docente									
Turma	Aluno	Tarefas realizadas:			Total de Tarefas Realizadas	Qualidade das Respostas:			
		T1	T2	T3		T1	T2	T3	Obs.
3B Adm		X	X	V	2	S (TPIA)	PS (TA)	I	
		X	X	V	2	S (TA)	S (TPIA)	I	
		X	X	X	3	S (TA)	S (TPIA)	I (TIA)	
		X	V	V	1	PS (TA)	I	I	
		X	X	V	2	S (TPIA)	S (TPIA)	I	
		N	N	N	0	I	I	I	
		X	X	V	2	PS (TA)	S (TPIA)	I	
		N	N	N	0	I	I	I	
		X	X	V	2	PS (TA)	PS (TA)	I	
		X	X	V	2	S (TPIA)	S (TPIA)	I	
		X	V	V	1	S (TA)	I	I	
		X	V	N	1	PS (TA)	I	I	
		X	X	V	2	PS (TA)	S (TA)	I	
		X	V	N	1	S (TA)	I	I	
		X	X	V	2	PS (TA)	S (TA)	I	
		V	V	V	0	I	I	I	
		N	N	N	0	I	I	I	
		X	X	X	3	PS (TA)	S (TPIA)	S (TA)	
		14	10	2	26				

Fonte: elaboração do autor

Outras duas turmas de segundo ano e uma de primeiro ano, se destacaram pelo maior índice de realização das três tarefas, com qualidade plenamente satisfatória (figuras 5, 6 e 7)

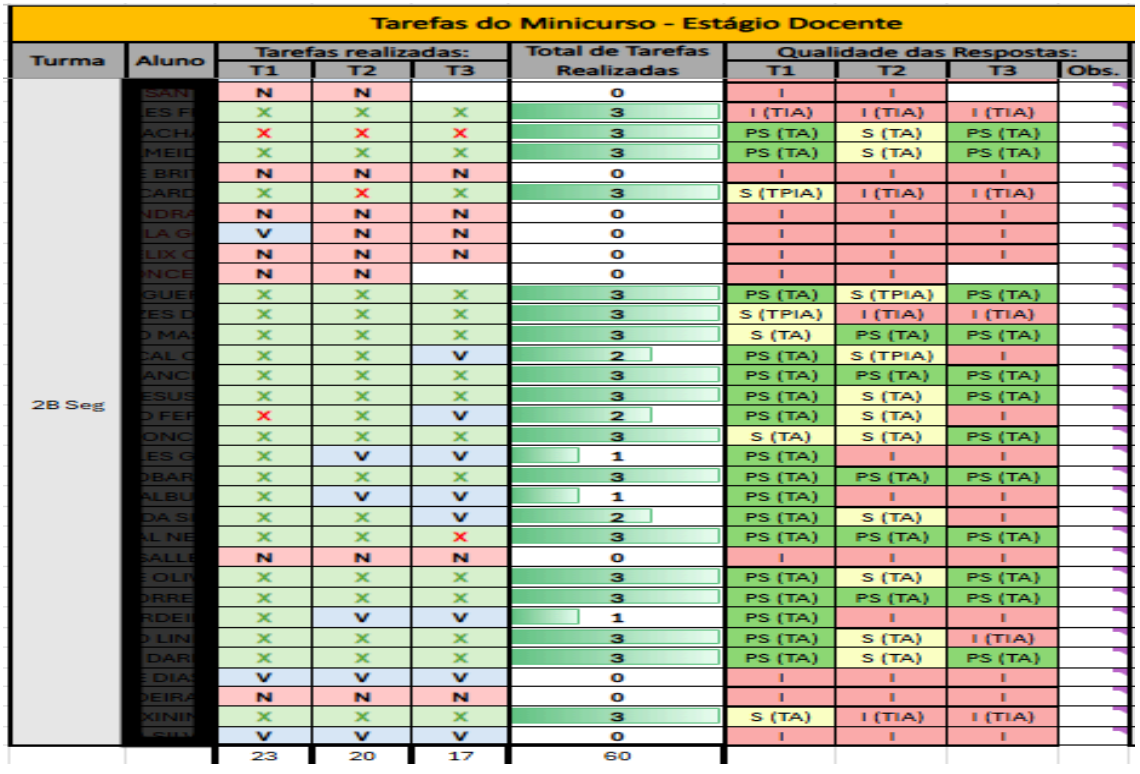
Figura 6 - Tabela de Análise da realização da tarefa e sua respectiva qualificação. Turma: 2BMec



Tarefas do Minicurso - Estágio Docente									
Turma	Aluno	Tarefas realizadas:			Total de Tarefas Realizadas	Qualidade das Respostas:			
		T1	T2	T3		T1	T2	T3	Obs.
2B Mec	EIRA	V	V	V	0	I	I	I	
	DE A	V	V	V	0	I	I	I	
	OS S	X	X	X	3	I (TIA)	I (TIA)	I (TIA)	
	LIVEI	X	X	X	3	PS (TA)	PS (TA)	PS (TA)	
	AMÂ	X	X	X	3	S (TA)	PS (TA)	I (TIA)	
	ORRE	X	X	X	3	PS (TA)	PS (TA)	PS (TA)	
	NDRA	X	X	X	3	S (TA)	I (TIA)	I (TIA)	
	MAC	X	X	X	3	PS (TA)	PS (TA)	PS (TA)	
	HUA	X	X	X	3	PS (TA)	I (TIA)	I (TIA)	
	NDES	X	X	V	2	PS (TA)	PS (TA)	I	
	E SA	V	V	V	0	I	I	I	
	BERN	X	X	X	3	I (TIA)	I (TIA)	I (TIA)	
	ONÇA	X	X	X	3	I (TIA)	I (TIA)	I (TIA)	
	RRETO	X	X	X	3	PS (TA)	PS (TA)	PS (TA)	
	MOS	X	X	X	3	PS (TA)	PS (TA)	PS (TA)	
	O GO	X	X	X	3	PS (TA)	PS (TA)	PS (TA)	
	VENTO	V	V	V	0	I	I	I	
		13	13	12	38				

Fonte: elaboração do autor

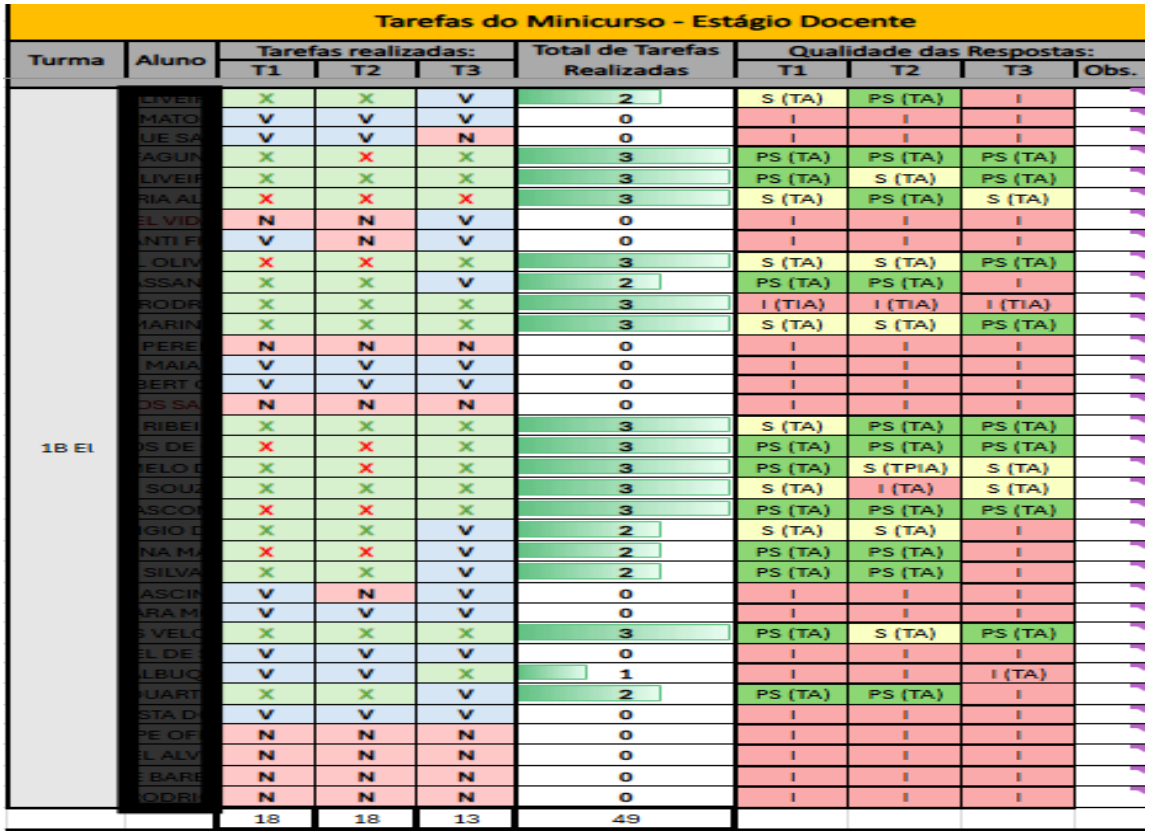
Figura 7 - Tabela de Análise da realização da tarefa e sua respectiva qualificação. Turma: 2BSeg



Tarefas do Minicurso - Estágio Docente									
Turma	Aluno	Tarefas realizadas:			Total de Tarefas Realizadas	Qualidade das Respostas:			
		T1	T2	T3		T1	T2	T3	Obs.
2B Seg	SAN	N	N		0	I	I		
	ES F	X	X	X	3	I (TIA)	I (TIA)	I (TIA)	
	ACHA	X	X	X	3	PS (TA)	S (TA)	PS (TA)	
	MEID	X	X	X	3	PS (TA)	S (TA)	PS (TA)	
	E BRI	N	N	N	0	I	I	I	
	CARD	X	X	X	3	S (TPIA)	I (TIA)	I (TIA)	
	NDRA	N	N	N	0	I	I	I	
	LA G	V	N	N	0	I	I	I	
	LIX G	N	N	N	0	I	I	I	
	NCE	N	N		0	I	I		
	GUE	X	X	X	3	PS (TA)	S (TPIA)	PS (TA)	
	ES D	X	X	X	3	S (TPIA)	I (TIA)	I (TIA)	
	O MA	X	X	X	3	S (TA)	PS (TA)	PS (TA)	
	CAL C	X	X	V	2	PS (TA)	S (TPIA)	I	
	ANC	X	X	X	3	PS (TA)	PS (TA)	PS (TA)	
	ESUS	X	X	X	3	PS (TA)	S (TA)	PS (TA)	
	O FER	X	X	V	2	PS (TA)	S (TA)	I	
	ONC	X	X	X	3	S (TA)	S (TA)	PS (TA)	
	ES G	X	V	V	1	PS (TA)	I	I	
	OBAR	X	X	X	3	PS (TA)	PS (TA)	PS (TA)	
	ALBU	X	V	V	1	PS (TA)	I	I	
	DA S	X	X	V	2	PS (TA)	S (TA)	I	
	L NE	X	X	X	3	PS (TA)	PS (TA)	PS (TA)	
	SALLE	N	N	N	0	I	I	I	
	E OLI	X	X	X	3	PS (TA)	S (TA)	PS (TA)	
	ORRE	X	X	X	3	PS (TA)	PS (TA)	PS (TA)	
	RDEI	X	V	V	1	PS (TA)	I	I	
	O LIN	X	X	X	3	PS (TA)	S (TA)	I (TIA)	
	DARI	X	X	X	3	PS (TA)	S (TA)	PS (TA)	
	E DIA	V	V	V	0	I	I	I	
	EIRA	N	N	N	0	I	I	I	
	XININ	X	X	X	3	S (TA)	I (TIA)	I (TIA)	
	SIM	V	V	V	0	I	I	I	
		23	20	17	60				

Fonte: elaboração do autor

Figura 8 - Tabela de Análise da realização da tarefa e sua respectiva qualificação. Turma: 1BEI



Tarefas do Minicurso - Estágio Docente									
Turma	Aluno	Tarefas realizadas: T1	T2	T3	Total de Tarefas Realizadas	Qualidade das Respostas: T1	T2	T3	Obs.
1B EI	[illegible]	X	X	V	2	S (TA)	PS (TA)	I	
	[illegible]	V	V	V	0	I	I	I	
	[illegible]	V	V	N	0	I	I	I	
	[illegible]	X	X	X	3	PS (TA)	PS (TA)	PS (TA)	
	[illegible]	X	X	X	3	PS (TA)	S (TA)	PS (TA)	
	[illegible]	X	X	X	3	S (TA)	PS (TA)	S (TA)	
	[illegible]	N	N	V	0	I	I	I	
	[illegible]	V	N	V	0	I	I	I	
	[illegible]	X	X	X	3	S (TA)	S (TA)	PS (TA)	
	[illegible]	X	X	V	2	PS (TA)	PS (TA)	I	
	[illegible]	X	X	X	3	I (TIA)	I (TIA)	I (TIA)	
	[illegible]	X	X	X	3	S (TA)	S (TA)	PS (TA)	
	[illegible]	N	N	N	0	I	I	I	
	[illegible]	V	V	V	0	I	I	I	
	[illegible]	V	V	V	0	I	I	I	
	[illegible]	N	N	N	0	I	I	I	
	[illegible]	X	X	X	3	S (TA)	PS (TA)	PS (TA)	
	[illegible]	X	X	X	3	PS (TA)	PS (TA)	PS (TA)	
	[illegible]	X	X	X	3	PS (TA)	S (TPIA)	S (TA)	
	[illegible]	X	X	X	3	S (TA)	I (TA)	S (TA)	
	[illegible]	X	X	X	3	PS (TA)	PS (TA)	PS (TA)	
	[illegible]	X	X	V	2	S (TA)	S (TA)	I	
	[illegible]	X	X	V	2	PS (TA)	PS (TA)	I	
	[illegible]	X	X	V	2	PS (TA)	PS (TA)	I	
	[illegible]	V	N	V	0	I	I	I	
	[illegible]	V	V	V	0	I	I	I	
	[illegible]	X	X	X	3	PS (TA)	S (TA)	PS (TA)	
	[illegible]	V	V	V	0	I	I	I	
	[illegible]	V	V	X	1	I	I	I (TA)	
	[illegible]	X	X	V	2	PS (TA)	PS (TA)	I	
	[illegible]	V	V	V	0	I	I	I	
	[illegible]	N	N	N	0	I	I	I	
	[illegible]	N	N	N	0	I	I	I	
	[illegible]	N	N	N	0	I	I	I	
	[illegible]	N	N	N	0	I	I	I	
		18	18	13	49				

Fonte: elaboração do autor

É importante destacar que todos os dados apresentados foram anonimizados. Os estudantes foram notificados e consentiram que seus dados fossem usados em divulgações científicas, sem identificação nominal, o que permitiu a apresentação dos resultados em congressos, como o V PROF-FILO[164] e o XX ANPOF - Educação Básica[165], no mesmo ano de 2024.

O que se pretende com este produto educacional, que denomino *Pensa Comigo!*, não é formar especialistas em Filosofia, nem garantir que os estudantes atinjam altos níveis de conhecimento epistêmico. O propósito é mais modesto e, ao mesmo tempo, mais radical: oferecer um caminho inicial para transformar opiniões sobre problemáticas comuns em algo minimamente verificado e compartilhado de forma crítica, e, ainda, introduzir educandos a uma prática que pode se estender para além da escola e servir

[164] Foi apresentada uma comunicação intitulada "Práticas filosóficas colaborativas no ensino de Filosofia no CEFET/RJ" (Carreira, 2024)

[165] Neste congresso, apresentei uma comunicação no Eito Temático - Ensino de Filosofia (Carreira, 2024. p. 286), com o relato desta experiência, e no âmbito da ANPOF/EB, apresentei um relato a respeito do projeto deste presente produto educacional (Carreira, 2025, p. 142)

como exercício de vida: identificar um problema, perguntar-se sobre ele, pesquisar, dialogar criticamente e, ao final, elaborar uma síntese consciente para transformar a realidade.

Diante de um contexto social marcado pela precarização da educação e pela disseminação de desinformação, a proposta deste produto[166] busca estimular, mesmo que em pequena escala, a emergência de cidadãos em formação capazes de pensar mais e em conjunto. Cada educando que se dispõe a investigar criticamente já representa uma vitória contra o projeto de deseducação que se impõe pelas políticas públicas. O *Pensa Comigo!* é, nesse sentido, um gesto de resistência à política atual e, ao mesmo tempo, um convite para que o filosofar na escola recupere sua força originária: a de formar pessoas mais livres.

4.1 - Guia de Aplicação da Sequência Didática *Pensa Comigo!*

Produto Educacional: Pensa Comigo!
Público-alvo: Professores e alunos do Ensino Médio
Objetivo Central: Estimular o filosofar como uma prática de investigação colaborativa, transformando opiniões iniciais sobre problemas comuns em sínteses críticas introdutoriamente fundamentadas.
Duração Sugerida: 5 a 6 encontros de 100 minutos (flexível)

Fase 1: Sensibilização

Objetivo: Despertar a curiosidade e o interesse dos educandos, introduzindo uma problemática de forma afectível e acessível. O foco é criar um "estranhamento" que mobilize o pensamento para desnaturalização e promoção de questionamentos.

Atividade do Professor: Selecionar e apresentar recursos (midiáticos, jornalísticos, textuais e imagéticos) que sirvam como gatilhos para o debate. O recurso deve ser relevante para a realidade dos educandos e, preferencialmente, rico em ambiguidades e tensões. Exemplos:

[166] Não se trata de um método, mas de um procedimento aberto. O que é prezado nesta proposta é a mobilidade da experiência: a possibilidade de ajustar e adequar os estágios e o sentido da investigação.

Vídeos: Curtas-metragens, trechos de filmes, documentários ou reportagens.

Músicas: Canções com letras, por exemplo, que questionam normas sociais, políticas ou a condição humana.

Imagens: Fotografias, charges, ou obras de arte que provoquem reflexão.

Textos: Notícias de jornal, HQs, poemas ou relatos pessoais curtos.

Atividade dos Educandos: Assistir, ouvir ou ler o material atentamente e, em seguida, participar de uma breve discussão inicial, expressando suas primeiras impressões, sentimentos e ideias de forma livre.

Resultado Esperado: Um ambiente de inquietação intelectual, onde os educandos se sintam motivados a questionar o tema apresentado. O produto concreto desta fase é um conjunto de reações e opiniões iniciais que servirão de matéria-prima para a fase seguinte.

Produção Esperada: Não há uma designação de produção para esta atividade, pois o que se espera é que o educando tenha tempo para “maturar” e “compostar” as provocações com suas crenças e convicções, “fermentando” novas ideias e dúvidas. Por outro lado, é possível considerar a exploração de produção de vídeos de reação, onde o educando produz um registro audiovisual da sua reação ao conteúdo, registrando as primeiras impressões e inquietações.

Fase 2: Formulação de Perguntas

Objetivo: Transformar a inquietação inicial em questionamentos potencialmente filosóficos bem definidos. A meta é ensinar os educandos a perguntar com intencionalidade e profundidade.

Atividade do Professor: Orientar os educandos a irem além das perguntas factuais ("o que é?"). O professor deve introduzir o critério de uma "pergunta fundamentada": cada pergunta deve ser acompanhada de uma justificativa que explique sua relevância, seu propósito e o que se espera descobrir com ela.

Atividade dos Educandos: Individualmente ou em pequenos grupos, os educandos elaboram uma ou mais perguntas sobre o problema apresentado na Fase 1. Em seguida, escrevem uma justificativa para cada pergunta, defendendo sua importância.

Resultado Esperado: Que os educandos exercitem a habilidade de elaborar questionamentos e de se relacionar com o inédito, estranho e problemático pelo viés da compreensão. Que tenham um espaço seguro e confortável para a experimentação da dúvida, para entrar em contato com o ato do perguntar de forma mais profunda, se permitindo construir, desconstruir e reconstruir formulações, verificando os caminhos diferentes que diferentes formas de perguntar podem conduzir uma investigação.

Produção Esperada: Uma lista de perguntas com potencial filosófico, priorizadas pelos educandos, que servirão como o fio condutor da investigação ao longo do percurso. Este é o momento em que o *kairós* (o tempo e condições oportunas para a investigação) é identificado coletivamente.

Fase 3: Pesquisa Preliminar

Objetivo: Fornecer aos educandos as ferramentas iniciais para que construam uma base de conhecimento sobre o tema, permitindo que suas opiniões evoluam para uma tese provisória com um grau maior de consistência e fundamentação.

Atividade do Professor: Ajudar os educandos a identificar os termos-chave de suas perguntas e a encontrar fontes de informação confiáveis (artigos, livros, documentários, sites de universidades). O professor atua como um facilitador, sugerindo caminhos e ensinando a diferenciar fontes primárias de secundárias e a evitar desinformação de fontes não confiáveis.

Atividade dos Educandos: Realizar uma pesquisa orientada para coletar informações básicas sobre o problema. Com base no que foi pesquisado, cada educando (ou grupo) deve formular uma "tese provisória", enquanto uma resposta inicial e fundamentada para a pergunta que estão investigando.

Resultado Esperado: Que o educando se familiarize com a prática de pesquisa como primeiro passo para o aprofundamento e fundamentação de uma opinião. Introduzir o educando na principal e mais relevante etapa do processo de investigação, que diz sobre as fontes de onde recolhemos as informações que nos orientam, no sentido duplo de esclarecer tanto sobre a necessidade de compreender o contexto e fundamentar as

impressões sensíveis que se tem do mundo quanto da importância de verificar a confiabilidade das fontes.

Produção Esperada: A elaboração de uma tese provisória por escrito. Esta tese não é uma resposta nem uma conclusão, mas sim uma posição inicial clara, um ponto de partida que será testado, refutado e desafiado na próxima fase.

Fase 4: Crítica Colaborativa

Objetivo: Desenvolver o pensamento crítico e a escuta empática através do diálogo. O foco é ensinar os educandos a encontrar limites, contradições e pontos fracos em seus próprios argumentos e nos dos colegas de maneira colaborativa e solidária.

Atividade do Professor: Organizar a turma em pares ou pequenos grupos, ou, ainda, estimular que busquem pessoas de fora do ambiente escolar (familiares, amigos, especialistas...). O professor deve estabelecer as regras do diálogo: o objetivo não é "vencer" o debate, mas sim fortalecer as ideias de todos. Se a atividade for desenvolvida em sala de aula, o professor pode visitar as conversas, circulando entre os grupos, mediando, fazendo perguntas provocadoras e garantindo que a crítica seja construtiva.

Atividade dos Educandos: Convidar alguém para pensar junto. Apresentar suas questões, pesquisas e teses provisórias aos colegas ou outras pessoas tendo a tarefa de questionar todo esse conteúdo junto com outra pessoa, para que, juntos, possam apontar possíveis contradições, pontos fracos ou fortes, inconsistências ou pontos difíceis de compreender ou refutar. Pedir exemplos e explorar cenários onde a tese poderia falhar. O educando que levantou a tese deve ouvir atentamente e anotar as críticas.

Resultado Esperado: Que o educando experimente e pratique aspectos fundamentais da prática filosófica que, em condições futuras, poderia viabilizar experiências de pensamento mais eficazes e saudáveis. Praticar o convite ao pensamento, o respeito à alteridade pensante, a escuta ativa, o olhar crítica, a investigação meticulosa, a busca pelo conhecimento, o diálogo.

Produção Esperada: A formulação de uma "antítese" ou, no mínimo, um conjunto de críticas que exponham as fragilidades ou forças da tese original. O educando aprende a ver seu próprio pensamento a partir de uma perspectiva externa e colaborativa.

Fase 5: Síntese Final

Objetivo: Consolidar todo o percurso investigativo, permitindo que o educando elabore uma nova posição que integre a tese inicial, as críticas recebidas e as novas reflexões.

Atividade do Professor: Conduzir uma "roda de conversa" coletiva onde a turma compartilha as principais descobertas, dificuldades e aprendizados do processo. Após a roda, o professor apresenta as opções para a elaboração da síntese final e oferece suporte técnico e conceitual.

Atividade dos Educandos: Após a roda de conversa, cada educando revisa seu percurso (pergunta inicial, pesquisa, tese, críticas) e elabora uma composição final. Esta síntese pode assumir diferentes formatos, de acordo com a habilidade e interesse de cada um:

Texto: Um ensaio crítico, um manifesto, um conto.
Vídeo: Um vídeo-ensaio, uma pequena performance gravada.
Arte: Uma pintura, um desenho, uma colagem, uma fotografia.
Música: Letra para diversos estilos e gêneros musicais.

Resultado Esperado: Que o educando reveja seu avanço tanto intelectual quanto cognitivo, isto é, tanto em relação ao que sabe quanto ao como sabe. E mais: que se estimule criativamente para comunicar sobre sua compreensão e sobre modos de aprendizagem de maneira orgânica e oportuna ao modo de comunicação de cada educando.

Produção Esperada: Uma produção autoral e crítica que demonstre um avanço significativo em relação às opiniões da primeira fase. A síntese deve refletir não apenas uma resposta mais complexa ao problema, mas também uma autocrítica sobre o próprio conhecimento e entrega, além de avaliar o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARANTES, P. F.; BARBOZA, I.; VILAS BOAS, A.; OKUMA, A. Assombro, transgressão e falsificação na estética de combate bolsonarista: armas discursivas e produção visual na vitória da extrema-direita em 2018. **Revista Eco Pós**, Dossiê Guerras Culturais, v. 24, n. 2, p. 90-123, 2021. DOI: 10.29146/ecopos.v24i2.27710.

ARISTÓTELES. **Ética à Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

ARISTÓTELES. **Metafísica: Livros I, II e III**. Tradução de Lucas Angioni. Campinas: Departamento de Filosofia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH, UNICAMP, 2008. Disponível em: https://philarchive.org/archive/ANGAML-3. Acesso em: 13 set. 2025.

ATAS: Congresso de Milão - 1880. Tradução de Clemens Köser. **Instituto Nacional de Educação de Surdos**, 2011. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1xs_Au4W_hFjm6rhJWeA_W3V6AYDjQHDu/view. Acesso em: 13 set. 2025.

BARBOSA, E.; COSTA, T. C. A. **Metodologia e Prática em Prática de Pesquisa em Filosofia**. Pelotas: NEPFIL, 2015.

BARBOSA, R. M. (n.d.). **Laboratório de Inteligências Coletivas**. cefet-gdo. Disponível em: https://lic.cefet-rj.br/#. Acesso em: 23 out. 2025.

BEZERRA FILHO, J. M. **Exposições de Motivos**. Carta do então Ministro de Estado da Educação à Michel Temer, então Presidente da República do Brasil, de exposição de fundamentos à MP nº 746/2016. Ministério de Estado da Educação, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 e revoga o § 1º do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Altera a Lei nº 13.415/2017, modificando a estrutura do Novo Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 13 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 13 set. 2025.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. (n.d.). **Mapeamento - Educação sob Ataque no Brasil**. Disponível em: https://educacaosobataque.org/. Acesso em: 27 out. 2025.

CANAL EUREKA! **A Vida Não é Útil - Ailton Krenak**. [S. l.]: YouTube, 2020. 1 vídeo (7min11s). Publicado pelo canal Eureka!. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Cbk0V6dRUSk. Acesso em: 13 set. 2025.

CARREIRA, R. S. R. **A Retórica Filosófica na Publicidade Social**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, 2022. Disponível em: https://hdl.handle.net/1822/82229. Acesso em: 13 set. 2025.

CARREIRA, R. S. R. Práticas filosóficas colaborativas no ensino de Filosofia no CEFET/RJ. *In*: ENCONTRO NACIONAL DO PROF-FILO, 5., 2024, [S. l.]. **Anais** [...]. Galoá, 2024. Disponível em: https://proceedings.science/enprof-filo-2024/trabalhos/praticas-filosoficas-colaborativas-no-ensino-de-filosofia-no-cefetrj?lang=pt-br. Acesso em: 13 set. 2025.

CARREIRA, R. S. R. Práticas filosóficas colaborativas no Ensino de Filosofia para o fortalecimento da democracia. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE FILOSOFIA DA ANPOF, 20., 2024, [S. l.]. **Caderno de resumos** [...]. v. 2. Toledo: Instituto Quero Saber, 2024. p. 286. E-book. DOI: 10.58942/eqs.117.

CARREIRA, R. S. R. **Ensaio sobre Empatia e Simpatia**. Medium, 2025. Disponível em: https://medium.com/@rsalimena/ensaio-sobre-empatia-e-simpatia-443f0aa0e4ac. Acesso em: 13 set. 2025.

CARREIRA, R. S. R. Pensa Comigo! – Uma experiência de iniciação filosófica colaborativa. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE FILOSOFIA DA ANPOF, 20., 2025, [S. l.]. **Caderno de resumos** [...]. v. 3. Toledo: Instituto Quero Saber, 2025. p. 142. E-book. DOI: 10.58942/eqs.129.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como um problema filosófico**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHAUÍ, M. S. **Espinosa: uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Moderna, 1995.

COMIM, F. V. **Além da Liberdade: Anotações Críticas do Desenvolvimento como Liberdade de Amartya Sen**. [S. l.]: Independently Published, 2021.

DEP. ERIKA HILTON. **Requerimento CPMI - 8 de Janeiro: 00758/2023**. Brasília, DF: [s. n.], 2023. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9377937&ts=1691672755360&disposition=inline. Acesso em: 13 set. 2025.

FAVARETTO, C. Notas sobre o ensino de filosofia. *In*: _____. **A Filosofia e seu ensino**. São Paulo: EDUC; Petrópolis: Vozes, 1995. p. 77-58.

FEENBERG, A. **O que é a Filosofia da Tecnologia?**. Tradução de A. Apaza. Conferência pronunciada para os estudantes universitários de Komaba, jun. 2003.

FERRAZ, L. S. L. A. **Olimpíadas de filosofia do Rio de Janeiro: o pensamento na roda**. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

FOUCAULT, M. **A coragem da verdade: o governo de si e de outros II: curso no collège de France (1983-1984)**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HEIDEGGER, M. **Construir, Habitar, Pensar**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Pfullingen: [s. n.], 1954. Conferência pronunciada por ocasião da "Segunda Reunião de Darmastad", 1951.

INSTITUTO UNIBANCO. **Pobreza, fome e desigualdade social: impactos na educação do Brasil**. Observatório de Educação, Ensino Médio e Gestão, [s. d.]. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/pobreza-fome-e-desigualdade-social-impactos-na-educacao-do-brasil. Acesso em: 13 set. 2025.

LA BOÉTIE, É. de. **Discurso Sobre a Servidão Voluntária**. [S. l.]: L.C.C. Publicações Eletrônicas, 2006 (1549). E-book. Disponível em: www.culturabrasil.org. Acesso em: 13 set. 2025.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LEOPOLDO E SILVA, F. Função Social do Filósofo. *In*: _____. **A Filosofia e seu ensino**. São Paulo: EDUC; Petrópolis: Vozes, 1995. p. 9-22.

LYRA, E. **O esquecimento de uma arte: Retórica, Educação e Filosofia no Século XXI**. [S. l.]: Almedina Brasil, 2021.

LYRA, E. Ensino de Filosofia e Formação de Opinião na Era Técnica. **Educação e Filosofia**, v. 38, p. 1-20, 2024. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/68053. Acesso em: 13 set. 2025.

MANGÜÉ, J. O ensino de Filosofia e suas diretrizes. **Kriterion - Revista da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 29-30, p. 224-234, 1954.

MARCONDES, D. **Iniciação à História da Filosofia: Dos Pré-Socráticos a Wittgenstein**. 13. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2018. Disponível em: https://direito2a.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/iniciacao-a-historia-da-filosof-danilo-marcondes.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

MAZUCATO, T. A elaboração do pré-projeto | A Questão de Pesquisa. *In*: MAZUCATO, T. (ed.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018. p. 40-46.

MCCOY, M. **Platão e a retórica de filósofos e sofistas**. Tradução de L. Oushiro. São Paulo: Madras, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. Versão Revisada. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Projeto Pedagógico - Curso Técnico em Eventos Integrado ao Ensino Médio**. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2020. Disponível em: https://www.cefet-rj.br/attachments/article/505/PPC_2020_EVENTOS_vf.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

MIRANDA, M. I. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Ensino em Re-Vista**, v. 13, n. 1, p. 7-28, 2005.

MUSEU DO AMANHÃ. **Pensando Amanhãs: Pode um robô ser racista? - e outras perguntas sobre o futuro da tecnologia**. Organização de S. Bahia. Rio de Janeiro: Museu do Amanhã, 2013. Disponível em: https://museu-do-amanha.s3.sa-east-1.amazonaws.com/a5c94edfb072b2e285659c0d1bdc5562.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

NUSSBAUM, M. C. **Sem fins lucrativos: Por que a democracia precisa das humanidades**. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

OBSERVATÓRIO DE ENSINO DE FILOSOFIA EM SERGIPE (OBSEFIS). (2025, Agosto 04). **25% dos estudantes do ensino médio têm, por série, menos de uma aula de Filosofia**. Wordpress - OBSEFIS. Disponível em: https://obsefis.wordpress.com/2025/08/04/25-dos-estudantes-do-ensino-medio-tem-por-serie-menos-de-uma-aula-de-filosofia/. Acesso em: 27 out 2025.

OBSERVATÓRIO DE ENSINO DE FILOSOFIA EM SERGIPE (OBSEFIS). (2025, Agosto 28). **A distribuição da carga horária destinada ao ensino de Filosofia é desigual nas regiões do país**. Wordpress - OBSEFIS. Disponível em: https://obsefis.wordpress.com/2025/08/28/distribuicao-da-carga-horaria-destinada-ao-ensino-de-filosofia-no-pais-e-desigual-nas-regioes/. Acesso em: 27 out 2025.

OBSERVATÓRIO DO ENSINO DE FILOSOFIA EM SERGIPE (OBSEFIS). (2024, Novembro 18). **OBSEFIS faz primeira análise das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Wordpress - OBSEFIS. Disponível em: https://obsefis.wordpress.com/2024/11/18/obsefis-faz-primeira-analise-das-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-o-ensino-medio/. Acesso em: 27 out 2025.

ORTEGA, A. R.; HOLLERBACH, J. D. G. Propaganda, Mídia e Educação: O Discurso Oficial e Publicitário sobre a Reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**, v. 38, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469837849.

PINTO, F. G.; NASCIMENTO, C. E. N. d. Experiências, Memórias e Metáforas: As Olimpíadas de Filosofia do Rio de Janeiro nos relatos de um professor e de uma aluna. **Revista Estudos de Filosofia e Ensino**, v. 3, n. 1, p. 99-111, 2021.

PLATÃO. **Diálogos de Platão - Fedro, Cartas, O Primeiro Alcibíades**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. v. V. Belém: Universidade Federal do Pará, 1975.

PLATÃO. **O Banquete**. Tradução de José Cavalcante de Souza. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

PLATÃO. **A República**. Edição e Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. [S. l.]: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PLATÃO. **Diálogos de Platão - Protágoras**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 2002.

REIS, M. D. Democracia Grega: A Antiga Atenas (Séc. V a. C.). **Sapere Aude**, v. 9, n. 17, p. 45-66, 2018. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/SapereAude/article/download/17648/13398/64170. Acesso em: 13 set. 2025.

RODRIGUERO, C. R. B. O Desenvolvimento da Linguagem e a Educação do Surdo. **Psicologia em Estudo**, v. 5, n. 2, p. 99-116, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/XQCr6SWDty6CJgvzh7Zn4vQ/?lang=pt. Acesso em: 13 set. 2025.

SCHIAPPA, E. Did Plato Coin Rhetorike. **The American Journal of Philology**, v. 111, n. 4, p. 457-470, 1990. Disponível em: [link suspeito removido]. Acesso em: 13 set. 2025.

SEGAL, R. (2020). Incivilidades, Conflitos e Violências Escolares: elucidando algumas categorias para a mediação de conflitos na escola. **Educação Sem Distância**, n. 2, 1-14.

SEN, A. K. **Desenvolvimento como Liberdade**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SENRA, A. V. D.; INÁCIO, D. V.; XAVIER, M. G. Relato de Experiência Sobre a Criação do Laboratório Filosófico na Escola Sesc: O caso de uma estratégia didática de preparação para as Olimpíadas Filosóficas e suas repercussões curriculares. **Revista Estudos de Filosofia E Ensino**, v. 3, n. 2, p. 74-89, 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, É. D. d. **"Não se ensina filosofia, se ensina a filosofar": a controversa presença da história da filosofia na formação docente**. 2016. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

SILVA, M. R. d.; DE MELO, T. B.; CHRISPINO, A. Revisão sistemática da literatura sobre o Novo Ensino Médio (2017–2023). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 33, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362025003305069.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VALDES, A. V. **Precariedade e violência escolar: prevenção como única solução**. Le Monde Diplomatique Brasil, 2025. Disponível em: https://diplomatique.org.br/precariedade-e-violencia-escolar-prevencao-como-unica-solucao/. Acesso em: 13 set. 2025.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO/DIVULGAÇÃO DE DOCUMENTO ELETRÔNICO NO CATÁLOGO DO SISTEMA DE BIBLIOTECAS DO CEFET/RJ E NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação abaixo citada, de acordo com a Lei nº 9610/98, autorizo, a partir da presente data, o CEFET/RJ, a disponibilizar gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissões assinadas abaixo, no Catálogo Online do Sistema de Bibliotecas e no Repositório Institucional do Cefet/RJ, ou qualquer outro formato de disseminação da informação que a instituição implemente, no formato PDF, para fins de leitura, impressão e/ou download pela internet, a título de divulgação da produção científica gerada por esta Instituição.

1- Tipo de trabalho: [ ] Projeto Final (Graduação) [ ] Especialização
[X] Dissertação [ ] Tese

2- Identificação do trabalho/autor(es):

Curso: Programa de Pós-Graduação em Filosofia e Ensino (PPFEN)
Título: Pensa Comigo! - Uma experiência de iniciação filosófica para o fortalecimento da democracia
Autor(es): Rafael Salimena Rodrigues Carreira
Orientador: João André Fernandes da Silva
Co-orientador: _____

3- Informações de acesso ao trabalho:

Este trabalho é confidencial? [ ] Sim [X] Não
Pode ser liberado para publicação? [X] Total [ ] Parcial [ ] Não
Justifique:_____
_____
Em caso de publicação parcial, assinale as permissões:
[ ] Sumário
[ ] Capítulos. Especifique: _____
[ ] Bibliografia
[ ] Outras partes do trabalho: _____

Rio de Janeiro, 02 / 02 / 2026

Documento assinado digitalmente
gov.br
RAFAEL SALIMENA RODRIGUES CARREIRA
Data: 02/02/2026 21:43:23-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____
Assinatura do(s) autor(es)

Documento assinado digitalmente
gov.br
JOAO ANDRE FERNANDES DA SILVA
Data: 12/02/2026 19:36:56-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____
Assinatura do orientador

_____
Assinatura do co-orientador