

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE FILOSOFIA

TAHINNY DA SILVA LOBO

SOBRE O ENSINO DA FILOSOFIA NA ESCOLA
Debater, dialogar, formar uma opinião: para quê?

Goiânia
agosto, 2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE FILOSOFIA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Tahinny da Silva Lobo

Título do trabalho: SOBRE O ENSINO DA FILOSOFIA NA ESCOLA - debater, dialogar, formar uma opinião: para quê?

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Tahinny Da Silva Lobo, Discente**, em 22/01/2026, às 15:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carmelita Brito De Freitas Felício, Professora do Magistério Superior**, em 22/01/2026, às 22:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5927312** e o código CRC **51746674**.

Referência: Processo nº 23070.039808/2024-34

SEI nº 5927312

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE FILOSOFIA**

LICENCIATURA EM FILOSOFIA

SOBRE O ENSINO DA FILOSOFIA NA ESCOLA

Debater, dialogar, formar uma opinião: para quê?

Monografia apresentada à Faculdade de
Filosofia da Universidade Federal de Goiás
para a obtenção do título de Licenciada em
Filosofia sob a orientação da Profª Dnda.
Carmelita Brito de Freitas Felício

Banca Examinadora:

Profª Dra. Adriana Delbó Lopes (UFG)

Profª Dnda. Carmelita Brito de Freitas Felício (UFG) - Presidente da Banca Profª

Dra. Rosângela Almeida Chaves (UFG)

**Goiânia
agosto, 2024**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Lobo, Tahinny Da Silva

SOBRE O ENSINO DA FILOSOFIA NA ESCOLA Debater,
dialogar,
formar uma opinião: para quê? [manuscrito] / Tahinny Da
Silva Lobo. - 2024. 46 f.: 2024

Orientadora: Prof(a). Dra. Carmelita Brito De Freitas Felício

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal de Goiás, Faculdade de Filosofia (Fafil), Filosofia, Goiânia,
2024. Bibliografia.

Inclui: siglas.

1. Ensino de Filosofia; 2. Diálogo; 3. Debate de Problemas
Sociais; 4. Formação da Opinião.

I. Brito De Freitas Felício, Carmelita, orient. II.
Título.

CDU 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS FACULDADE DE FILOSOFIA

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos 09 dias do mês de agosto de 2024, às 9:00h, na Sala do Kalós – Laboratório do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFG, iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “SOBRE O ENSINO DA FILOSOFIA NA ESCOLA - debater, dialogar, formar uma opinião: para quê?”, de autoria de Tahinny da Silva Lobo, do curso de Filosofia-Licenciatura, da Faculdade de Filosofia/FAFIL da UFG. Os trabalhos foram instalados pela Profa. Dnda. Carmelita Brito de Freitas Felício (Faculdade de Filosofia/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profa. Dnda. Carmelita Brito de Freitas Felício (Faculdade de Filosofia/UFG), Profa. Dra. Adriana Delbó Lopes (Faculdade de Filosofia/UFG) e Profa. Dra. Rosângela Almeida Chaves (Faculdade de Filosofia/UFG). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final 9,0 (nove), tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Tahinny Da Silva Lobo, Discente**, em 14/05/2025, às 17:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carmelita Brito De Freitas Felício, Professora do Magistério Superior**, em 24/05/2025, às 09:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Delbo Lopes, Professora do Magistério Superior**, em 12/11/2025, às 16:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Filipe Lazzeri Vieira, Professor do Magistério Superior**, em 26/11/2025, às 19:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5358564** e o código CRC **64445EB7**.

Agradecimentos

Gostaria de começar dizendo que no dia da minha matrícula na UFG, estava muito nervosa e a primeira coisa que pensei foi que tinha ingressado no curso de Filosofia em uma Universidade Federal. Não sabia o que me aguardava no decorrer do curso e, nos dias de hoje, posso dizer que foi além do que eu poderia imaginar, pois conheci pessoas que me ajudaram na caminhada, nos momentos difíceis e tive sempre por perto minha família que me apoiou em todo o momento dessa trajetória.

Assim gostaria de agradecer minha mãe que, com seu exemplo de força e persistência, me ajudou a não desistir. Agradecer meu pai por me aconselhar e incentivar. Agradeço a vocês por todo o apoio, por escutar meus relatos da aula, por prestar atenção nas leituras que fazia das atividades acadêmicas e dizer que “está muito bom”, mesmo que, às vezes, era preciso melhorar.

Agradeço às minhas irmãs Thalia Dienyfer e Gabriela pelos conselhos, por estarem ao meu lado, pela amizade, e mesmo não entendendo o que escrevo, tentarem me ajudar. Amo vocês. Agradeço meu irmão Kenedy pelo apoio. As amigas que fiz durante o curso a Suyane Quirino, Lara Gabriella, Kamylla Stephany, João Victor, Emmanuel Ferreira, Débora Lucino e outros, agradeço vocês pelo carinho, pelos momentos depois das aulas e pelas músicas. Sou muito grata por ter vocês comigo nessa caminhada.

Agradeço à minha orientadora professora Carmelita Brito por seu carinho, por sua simpatia, por estar comigo nessa caminhada desde o Estágio I, por ser essa mulher forte que se preocupa com a aprendizagem e formação de nós discentes. Obrigada por ser espontânea, conselheira e ser você.

Agradeço à banca: a professora Adriana Delbó por fazer parte dessa trajetória desde o Estágio II, por me instigar a pensar, agradeço por sua força e gentileza. Agradeço também a professora Rosângela por ser atenciosa e por ter aceitado participar da banca.

RESUMO

Esta monografia é fruto da pesquisa desenvolvida no Estágio Curricular Obrigatório do curso de Licenciatura em Filosofia. A partir do relato dessa experiência e do estudo de autoras/es do campo do ensino de filosofia no Brasil, a proposta do trabalho é pensar o ensino da filosofia na escola que contemple o debate de problemas da vida social e política. A proposta é amparada em uma perspectiva dialógica que busca desenvolver a criticidade, a argumentação, a autonomia e a responsabilidade das/dos estudantes. Desse modo, a hipótese que sustenta a investigação está centrada na possibilidade de que a comunicação e a interação entre elas/eles, pela via do diálogo, podem propiciar o alcance de um duplo objetivo: o aprendizado de conhecimentos por meio da criação coletiva e a formação da opinião. O debate em sala de aula, sugerido nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio, é objeto de análise no texto. O embasamento dessa análise parte da experiência herdada da tradição da filosofia, particularmente, do exemplo de Sócrates. Seus ensinamentos permanecem atuais na medida em que seu método apresenta as condições para desenvolver a investigação dialógica a partir das quais, não se trata simplesmente de aceitar as opiniões das pessoas, mas, examiná-las à luz dos argumentos e das justificativas apresentadas pelas/os interlocutoras/es no diálogo. Diante do exposto, um programa possível de ensino da filosofia é apresentado, ao final, no qual sugere-se que um grave problema social a ser examinado e debatido em sala de aula recai nas violências que atingem a escola contemporânea. Nesse sentido, a proposta de debate do tema está assentada em uma concepção de ensino e aprendizado que amparou o nosso percurso formativo no curso de licenciatura em Filosofia e parte desses pressupostos: a observação e o diagnóstico, pelo/a professor/a, das condições da escola, da escuta atenta das/os seus agentes, dos contextos nos quais estão inseridas/os e como esses mesmos contextos afetam suas vivências.

Palavras-chave: ensino de filosofia; diálogo; debate de problemas sociais; formação da opinião.

ABSTRACT

This monograph is the result of research carried out during the Compulsory Curricular Internship of the Bachelor's Degree in Philosophy. Based on the account of this experience and the study of authors in the field of philosophy teaching in Brazil, the proposal of this work is to consider the teaching of philosophy in schools that includes the debate of social and political issues. The proposal is based on a dialogical perspective that seeks to develop students' critical thinking, argumentation, autonomy, and responsibility. Thus, the hypothesis that underpins the research is centered on the possibility that communication and interaction between students, through dialogue, can lead to the achievement of a dual objective: the acquisition of knowledge through collective creation and the formation of opinion. Classroom debate, as suggested in the national curriculum guidelines for secondary education, is the subject of analysis in the text. The basis for this analysis stems from the experience inherited from the tradition of philosophy, particularly the example of Socrates. His teachings remain relevant today insofar as his method presents the conditions for developing dialogical inquiry, which is not simply a matter of accepting people's opinions, but rather examining them in light of the arguments and justifications presented by the interlocutors in the dialogue. In view of the above, a possible philosophy teaching program is presented at the end, in which it is suggested that a serious social problem to be examined and debated in the classroom is the violence that affects contemporary schools. In this sense, the proposal to debate the topic is based on a concept of teaching and learning that supported our educational journey in the Philosophy degree program and is based on the following assumptions: observation and diagnosis by the teacher of the conditions of the school, attentive listening to its agents, the contexts in which they are inserted, and how these same contexts affect their experiences.

Keywords: teaching philosophy; dialogue; debate on social issues; opinion formation.

Sumário

INTRODUÇÃO	11	
CAPÍTULO I – RELATO DA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO		
1.1- Entre a teoria e a prática_	12	
1.2- Do exercício de um outro olhar: do diagnóstico da escola à contextualização do problema da pesquisa	13	
1.3- A interlocução com as/os autoras/es no estudo do tema.....	18	
CAPÍTULO II – DEBATER, DIALOGAR, FORMAR UMA OPINIÃO: PARA QUÊ?		
2.1- O debate visto de uma perspectiva dialógica: uma análise dos documentos oficiais.....	24	
2.2- O lugar da opinião no debate: um diálogo com a tradição da filosofia.....	30	
CAPÍTULO III - UM PROGRAMA POSSÍVEL PARA O ENSINO DA FILOSOFIA NA ESCOLA		35
CONSIDERAÇÕES FINAIS_	43	
REFERÊNCIAS.....	45	

Introdução

Nosso trabalho tem como objetivo inicial refletir sobre a teoria e a prática no ensino de filosofia, buscando compreender a indissociabilidade entre elas. Para tanto, a interlocução se dá com autoras e autores do campo do ensino da filosofia que contribuem para pensar uma formação para a docência que integre teoria e prática, salientando que essa integração é indispensável para um ensino de qualidade na educação básica. A discussão dessa problemática integra, portanto, o relato que fazemos no primeiro capítulo, de nossa experiência no Estágio Curricular Obrigatório na escola campo CEPAE/UFG envolvendo um diagnóstico da escola, as atividades que nela desenvolvi, sobretudo, as práticas de ensino a partir das quais formulamos o problema da pesquisa.

No segundo capítulo, busco fundamentar a proposta de um ensino de filosofia, que parte de uma perspectiva dialógica, para propor a realização de debates em sala de aula sobre os problemas sociais. Nesse sentido, apresento uma leitura dos documentos oficiais para tomar conhecimento do modo como o debate e o diálogo são vistos à luz das habilidades e competências propostas pelas diretrizes, orientações e parâmetros curriculares para o ensino da filosofia na educação básica. A partir de uma análise desses documentos, busco sustentar a relevância de uma abordagem dialógica no ensino de filosofia para fundamentar a necessidade de que a formação da opinião seja um componente essencial na formação cidadã, crítica e reflexiva das/os estudantes. Para tanto, busco amparo na tradição filosófica para fundamentar minha proposta de que debates sejam realizados nas aulas de filosofia com vistas à formação filosófica das/os estudantes.

No terceiro capítulo, apresento uma proposta de ensino da filosofia na educação básica que parta dos pressupostos acima apresentados. No programa que apresento, são esclarecidas a concepção de filosofia a ser ensinada e as metodologias que poderão viabilizar um ensino de filosofia de uma perspectiva que concilia dois eixos: o problemático e o dialógico. Finalmente, busco sustentar a necessidade de que o ensino de filosofia dê atenção ao problema das violências na escola contemporânea.

Neste trabalho, procurei mostrar que o diálogo e o debate caminham juntos na perspectiva de trazer para a sala de aula os problemas sociais que afetam diretamente a juventude. Em linhas gerais, o programa que apresento busca pensar o ensino de

filosofia na Educação Básica de uma perspectiva dialógica, por entender o diálogo como experiência filosófica fundamental na Educação Básica.

CAPÍTULO I

Relato da Experiência no Estágio

1.1 . Entre a teoria e a prática

A dissociação entre teoria e prática resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar porque o estágio é unidade de teoria e prática. As autoras Pimenta & Lima (2018, p. 14) apresentam a teoria e a prática como uma unidade constituída dessas duas dimensões nas quais a filosofia e o seu ensino estão implicadas. A separação desses dois pilares da educação (teoria e prática), segundo Pimenta & LIMA, resulta em um empobrecimento das práticas no ambiente escolar e acadêmico. Sendo assim, na medida em que a teoria pode iluminar a prática, como sugerem as autoras, não pode haver uma cisão entre elas. A teoria é a forma como o conhecimento se mostra articulado em graus e especificidade, ao mesmo tempo em que elucida atuações práticas de forma crítica. Já a prática é a constituição da teoria e dela nasce ideias e possibilidades. Durante as aulas de estágio tivemos muito contato com textos que apresentavam argumentos sobre temas como experiência na escola, conteúdo do ensino, entre outros, que nós, discentes, iríamos trabalhar na prática. E essa relação de aprender com os textos mediada pela discussão com as professoras/professores, nos ajudou a colocar em prática o aprendizado de como fazer um plano de aula, um plano de ensino e, não só isso, mas nos ensinou a ter uma visão mais abrangente e uma compreensão mais clara dos desafios que estão postos ao exercício da atividade docente.

De acordo com o conceito de ação docente, a profissão de educador é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação. (PIMENTA & LIMA, 2018, p. 46)

Concordando com a definição segundo a qual a prática docente é ao mesmo tempo ação, somos levadas a concordar também que a/o docente pode então interferir na realidade social da/do estudante. Nossa proposta de ensino da filosofia se baseia, portanto, nessa vontade de intervir, de algum modo, na realidade que nos cerca. Nesse

sentido, ganha força a relação entre teoria e prática nas aulas de filosofia mediada pelo incentivo ao debate de problemas sociais. Na teoria, podemos encontrar textos, vídeos, poemas etc., que as/os estudantes vão ler, ver e interpretar a partir do tema proposto pela/pelo docente. Na prática, é o debate que dará oportunidade aos estudantes de perguntar, responder, confrontar diferentes posições e exercer o pensamento crítico. Sendo assim, o manejo com a teoria e a prática - reforçamos - são atividades inseparáveis do fazer, ensinar e aprender filosofia na escola.

Cabe, ainda, atentar para a relação entre teoria e prática na perspectiva aqui apontada, de uma intervenção ativa da/do docente na realidade social das/dos estudantes. Todavia, quando falamos da realidade delas/deles, de qual realidade estamos falando? Nós, estudantes e professoras/es da licenciatura em filosofia, por exemplo, não estaríamos incluídas/dos nessa mesma realidade? Afinal, o que é e como é a realidade? Uma resposta possível nos é apresentada por Feitosa (2004, p. 40). “A realidade está por toda parte e em lugar nenhum específico, ela está diante de nós e, ao mesmo tempo, fazemos parte dela. Está tão próxima de nós que se torna quase invisível”. E diz ainda que, mesmo sem nunca termos refletido sobre isso, cada um/uma de nós já temos uma solução para os problemas da vida cotidiana, talvez por confiarmos no modo de resolvê-los que nos foram ensinados pelos nossos pais. Ocorre, porém que, se adentrarmos os caminhos da filosofia, podemos exercitar um outro olhar - distanciado, admirado, lento -, como diz Feitosa (2004, p. 41), “para que aquilo que parece evidente possa se mostrar em toda sua complexidade. Pensar sobre a realidade exige uma tal atitude”.

1.2 – Do exercício de um outro olhar: do diagnóstico da escola à contextualização do problema da pesquisa

O eixo problemático [...] é aquele que pode nos colocar mais próximo da lógica da aprendizagem. O exercício da problematização é o exercício do equacionamento da ignorância. É o exercício de reconhecer a ignorância e colocar-nos, professores e alunos, no caminho da aprendizagem.

(GALLO, 2008, p.172)

Para falar de minha experiência no Estágio, não posso esquecer de um texto de Jorge Larrosa, estudado no Estágio I, no qual o autor define a experiência como “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria

transformação” (LARROSA, 2002, p. 26). Desse modo, não é possível desvincular a experiência e o “saber da experiência”, como propõe o autor, da pessoa que o encarna. Da mesma maneira, não é possível falar da minha experiência no Estágio sem considerar o que me mobilizou e despertou minha atenção quando assisto às aulas de filosofia na escola.

Ao longo do processo de elaboração do diagnóstico da escola, que se deu ao mesmo tempo em que participava das aulas de filosofia - ministradas pelos professores Fabrício David de Queiroz e Evandson Paiva Ferreira -, minha atenção se voltou para a participação dos alunos em sala, com o interesse de ver *como* o professor ministrava as aulas e sua interação com os estudantes. Nesse sentido, atentei para o que acontece na sala de aula, aos modos pelos quais os professores de filosofia da escola se relacionam com as/os estudantes, especificamente nos momentos em que os debates acontecem e são conduzidos. E, com efeito, as aulas assistidas, todas elas, aconteceram em um ambiente no qual o professor lança mão do audiovisual, da música, dentre outros recursos, para envolver as/os estudantes na discussão dos conteúdos trabalhados nas aulas.

Nas instituições escolares é possível se deparar com diversas práticas de ensino, muitas delas, tradicionais. No CEPAE, no entanto, os professores se preocupam em colocar em ação o filosofar, que não se restringem ao que acontece na aula ou mesmo na escola, por compreenderem que a prática educativa está relacionada com outros âmbitos da vida em sociedade. As condições culturais e socioeconômicas das/dos discentes e os traços particulares que as/os individualizam, são levados em consideração pelo CEPAE e seu corpo docente.

Essas observações coincidem com o sentido de uma prática educativa, tal como propõem Pimenta & Lima, quando afirmam que,

a prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado que possui relação com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros docentes compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional. (PIMENTA & LIMA, 2018, p.16)

À luz dessas observações iniciais, podemos trazer o contexto em que surge o problema da pesquisa na minha interação com a escola-campo do Estágio. Assim, o ponto de partida é a problematização acerca do lugar do debate nas aulas de filosofia, com a compreensão de que os temas a serem debatidos estejam relacionados diretamente com o cotidiano de nossas/os jovens estudantes. O tema surgiu depois de uma aula de

reforço - dada por mim - para uma aluna do 7^a ano. A aluna trouxe questionamentos e opiniões a respeito do que havia visto no jornal e nas redes sociais sobre uma garota de onze anos, grávida pela segunda vez, que queria interromper a gravidez e voltar a estudar. Outro episódio que despertou sua atenção diz respeito a uma atriz que sofrera um estupro e não pôde interromper a gravidez, pois quando descobriu, o feto já tinha se formado. O bebê nasceu e foi doado. Essa aluna ficou inconformada com o fato de o aborto, nesse caso, não ter sido permitido.

Com este breve relato quero mostrar que foi no contexto de uma “aula” que o tema da minha investigação aflorou. A partir do problema que a aluna trouxe, comecei então a pensar, de que maneira problemas como aborto, drogadição, sexualidade, violência, entre tantos outros vivenciados pelas/os estudantes, poderiam ser abordados nas aulas de filosofia do Ensino Médio. Relembrando as aulas de Bioética, com o professor Rafael Rodrigues, me veio à lembrança a sua metodologia de ensino que se apoiava em textos que tratavam de um mesmo tema e/ou problema a partir de diferentes pontos de vista, como é o caso dos filósofos que o professor nos apresentou: Peter Singer, Tom L. Beauchamp, dentre outros. Todavia, a proposta da minha investigação é buscar nos estudos e práticas sobre o ensino de filosofia no Brasil, o embasamento necessário para fundamentar a proposta de trazer para as aulas de filosofia a discussão de problemas sociais respaldada em uma concepção de ensino que nos coloca, professoras/es e alunas/os, abertas/os à problematização de temas que sejam relevantes à formação para o exercício da cidadania.

Atenta às considerações de Pimenta & Lima, participei das aulas do CEPAE com o intuito de aprender sobre o ensinar filosofia no ensino médio. Visitei a biblioteca várias vezes com a intenção de ver se o ambiente era confortável para estudar, notei que o acervo de livros de filosofia é limitado e que o local possui uma boa iluminação. Frequentei as aulas do professor Fabrício David de Queiroz sobre a relação da filosofia com a música, conectando o

que havia sido ensinado sobre a tradição Fáustica e Prometeica. Em outra aula o estagiário Cláudio, apresentou uma explicação com exemplos do dia a dia sobre o conceito de Lógica, dando ênfase em sua presença na linguagem. Diante disso, compreendo que as aulas assistidas foram muito bem realizadas, pois o professor e o estagiário inseriram a filosofia no cotidiano das/os alunas/os. E a cada vez que escutarem alguma música, poderão lembrar dos ensinamentos sobre a relação, assim como o estagiário fez ao mostrar que a filosofia está presente nos diálogos a todo momento.

As/os estudantes que participavam das aulas demonstraram compreensão do conteúdo, dando exemplos recolhidos de sua vida pessoal.

Em uma aula sobre “O progresso na ciência moderna”, teve um diálogo sobre a ideia de progresso e foi possível fazer uma articulação do conteúdo da aula com problemas presentes na vida das/os estudantes. Nesse sentido, como afirma Favaretto (1993, p.2), “a articulação de problemas tipicamente filosóficos com questões emergentes da experiência (individual, social, histórica) depende diretamente da maneira como o professor pensa a situação cultural, em especial de sua habilidade de captar o imaginário dos alunos”. Dessa forma, Favaretto fala a respeito da importância dessa experiência para as/os estudantes exporem-se nas questões, na dúvida que explicita e nas induções que realiza. Sendo assim, a experiência é o espaço de recorrência que sugere o movimento entre experiência individual e representação social.

A experiência vivida por mim se deu também nas aulas assistidas na FAFIL, as quais foram muito importantes para minha formação acadêmica, onde em uma dessas aulas tivemos a oportunidade de entrevistar nossas/os professoras/es que narraram a sua trajetória e seus desafios como estudantes e mestres. Também em aulas que utilizaram diferentes metodologias possibilitando assim colocar em ação o filosofar, tais como nas aulas do Estágio e do Laboratório de Produção Filosófica, em que tivemos a oportunidade de debater sobre o ensino de filosofia e tantos outros assuntos, em rodas de conversa e oficinas que trataram de temas, com o da avaliação, visto como um problema estudado à luz de uma perspectiva que nos levou a ter uma outra compreensão, muito mais interessante, do que vem a ser a avaliação como uma metodologia no ensino de filosofia à luz de reflexões que partiram, sobretudo, do estudo do texto *Tramas da filosofia: entre o pensamento e a avaliação* (DELBÓ, 2012). Essas aulas foram, de fato, muito proveitosas, pois, estimularam o debate e discussões sobre os temas trabalhados e nos conduziram por caminhos outros que nos levaram a novas aprendizagens.

Com este relato, busco apontar que, ao longo dos Estágios no CEPAE e os aprendizados nas aulas na FAFIL, pude perceber que o debate está sempre presente nesses espaços. Além disso, outras metodologias têm sido utilizadas pelas/os professoras/es, para que haja uma participação efetiva das/dos estudantes, na medida em que há diálogo sobre os conteúdos propostos, o que me leva a sugerir que é então possível o debate de problemas sociais com as/os alunas/os do Ensino Médio. Nesse sentido,

são possíveis vários tipos de articulação temática ou por autores e, baseados nestas articulações, o professor pode traçar desde roteiros programáticos gerais até planos de aulas, tendo em vista fornecer uma visão histórica e/ou tematicamente articulada da filosofia. (LEOPOLDO E SILVA, 1986, p.155)

É essa articulação que está presente na aula ministrada juntamente com meus colegas no CEPAE, para a turma do Ensino Médio. O tema da aula girou em torno da Revolução Científica e do método das ciências naturais. Ao final da aula uma atividade foi sugerida com o intuito de verificar o entendimento das/dos estudantes, sem atribuição de nota. E no 1º ano, a aula foi sobre “ideologia”. A aula começou com a música *Ideologia* de Cazusa, escolhida por nós à guisa de sensibilização, depois as/os estudantes analisaram a letra da música e responderam às perguntas sobre a música no caderno e expuseram oralmente suas respostas para a turma. Seguiu-se um debate no qual as/os alunas/os trouxeram exemplos que elas/eles próprias/os vincularam ao tema da aula. Um deles remeteu ao antigo governo brasileiro, tinha como base o conservadorismo social, citou como exemplo que o governo era contra a ideologia de gênero.

Não há outro modo de aprender o movimento do conceito, senão lançando-se ao conceito. E, como não se pode aprender o conceito senão pelo problema que o incita, o aprendiz de filosofia precisa adentrar nos campos problemáticos, precisa experimentar sensivelmente os problemas, de modo a poder ver engendrado o ato de pensar no próprio pensamento. (GALLO, 2008, p.129)

Para aprender sobre o conceito, como Sílvio Gallo diz, é preciso lançar-se e adentrar os campos problemáticos. Tendo isso em vista, passo ao relato do ponto alto de minha experiência com a sala de aula. Refiro-me à aula planejada e executada pelo meu grupo para o 3º A, ministrada pelo professor Evandson. Essa aula foi importante para sondar o alcance do tema da minha monografia, uma vez que o debate foi a metodologia que utilizamos para trabalhar a questão do Neoliberalismo. Iniciamos a aula com um vídeo animação e, depois, passamos à explicação do conceito de neoliberalismo. Ao término da explicação pedimos às/aos estudantes que se reunissem em grupos para uma atividade, um júri simulado, onde dividimos a sala em três grupos (dois grupos de debatedores e um júri popular), os alunos debateram sobre o tema Neoliberalismo até chegar a um veredicto.

Dessa maneira, cada grupo teve alguns minutos para defender a sua tese e atacar a tese do grupo oponente, com o objetivo de convencer o júri de que o réu era culpado. As/os estudantes participaram ativamente usando os textos que entregamos como base, ficaram animados com a aula e, assim, abrimos espaço para os grupos fazerem perguntas à acusação e à defesa. Alguns estudantes trouxeram exemplos do dia a dia e pessoais

para defenderem seus argumentos. Dessa forma, o que mais foi abordado pelas/pelos discentes foi o desemprego, a privatização da empresa de energia de Goiás e a desigualdade social. Portanto, as/os estudantes foram capazes de construir um diálogo partindo de um problema que se faz presente em suas vidas.

1.3 - A interlocução com as/os autoras/es no estudo do tema

A simples discussão de problemas não configura um trabalho de formação. Ela pode ser interessante, pode acordar nos alunos um interesse por alguma coisa, por um assunto ou outro, pode até contribuir para sua formação moral, para alguma regra de convivência; mas, como isto pode ser feito por qualquer disciplina – e de fato é feito em qualquer disciplina que dê oportunidade aos alunos de falar, não é isso que realmente justifica o trabalho, a especificidade da filosofia.

Celso Favaretto

O filósofo e, também, professor Celso Favaretto, diz que problematizar algum assunto é algo a ser construído/planejado pela/o professora/professor. Caberia a ela/ele, a nós, trazer então para as aulas de filosofia a discussão de problemas que concernem à vida social, como já mencionado. De acordo com Favaretto, em uma aula de filosofia os problemas da vida social podem ser temas de debates, contanto que a participação das/os alunas/os nesses debates seja precedida do estudo dos temas a serem debatidos. Assim, para que tenha um caráter construtivo, o debate deve estar baseado em referências. Na entrevista, o filósofo explica a possibilidade de debater os problemas a partir da construção de referências, de sistemas de referências, de maneira que a discussão seja aquela que exercite um sistema contra o outro. É nesse contexto que, com a leitura de textos de referência de um determinado assunto, a serem trabalhados em sala de aula, a/o estudante poderá colocar duas referências, uma contra a outra, para poder chegar a uma alternativa de solução por meio de construções conceituais. Assim, com um tópico conceitual e duas linhas argumentativas distintas, será capaz de construir uma discussão como problema. “O fundamental é o jogo entre, de um lado, o que se seleciona em toda produção filosófica desses vinte e tantos séculos e, de outro, as necessidades de subjetivação dos alunos: é aí que está o embate, e é aí que está a construção necessária” (FAVARETTO, 2013, p.12).

Esse jogo parte da busca de um entendimento do porquê das coisas, da seleção de toda a produção filosófica que possui como propósito a busca de perguntas, de questionamentos e de indagações que o aluno deve aprender, com o objetivo de encontrar

explicações válidas para os diversos problemas propostos para o debate. O que deve ser considerado o mínimo necessário para realizar uma suposta especificidade em termos de ensino da filosofia? Essa pergunta feita por Favaretto nos leva a concordar com a resposta dada por ele mesmo, a saber, a/o professor/a “precisa definir para si mesmo o lugar de onde pensa e fala. Neste sentido, pode-se dizer que o ensino de Filosofia vale o que vale o pensamento daquele que ensina” (FAVARETTO, 1993, p. 97-98). Por conseguinte, o objetivo é ampliar o espaço da discussão de problemas sociais a partir de concepções dos principais pontos defendidos em uma determinada obra e/ou por uma/um determinada/o autora/autor e, assim, dar oportunidade para as/os alunas/os falarem e construírem seus argumentos.

O debate como uma metodologia de problematização, seria estruturado a partir da observação da realidade, buscando pontos-chaves a serem problematizados e teorizados, de tal modo que alternativas de solução possam surgir e serem aplicadas na realidade em forma de suposições, ou seja, pressupostos que serão compreendidos a partir das referências.

Uma outra abordagem problematizadora que tenho estudado é proposta por Marcos Lorieri, que pensa e tem nos ajudado a pensar o ensino de filosofia a partir de uma abordagem problematizadora sem desconsiderar o contexto. Para Lorieri (2013, p. 21), “o trabalho com temas e conceitos descolados de contextos que possam torná-los minimamente significativos não é proveitoso. Muitas vezes é necessário buscar contextos muito próximos das vivências dos alunos ou à sua experiência imediata”. Nesse sentido, esses dois autores – Celso Favaretto e Marcos Lorieri – tem contribuído com minha investigação na medida em que ambos se ocupam com o ensino de filosofia no Brasil, mas não só eles. O filósofo Sílvio Gallo, por sua vez, nos ajuda a compreender a importância da experiência do pensamento, a partir de problemas e da abertura de mais espaço para a/o aluna/o pensar além da experiência imediata, como diz Lorieri, citado acima.

É importante ressaltar, ainda, que o referencial teórico específico das disciplinas de Estágio, complementado pelas discussões em sala de aula, foram de grande relevância para compreendermos a importância de definirmos para nós mesmas/os uma concepção de filosofia para que possamos ensiná-la.¹ Nesse sentido, faz-se necessário ampliarmos nosso campo de visão sobre o papel da/do professor/a como mediador/a da relação que

¹ Como bem nos mostrou a professora Adriana Delbó, nas aulas do Estágio II.

a/o aluna/o vai estabelecer com a filosofia, vista aqui como disciplina escolar. Nas palavras de Sílvio

Gallo,

O professor de filosofia, então, é aquele que faz a mediação de uma primeira relação com a filosofia, que instaura um novo começo, para então sair de cena e deixar que os alunos sigam suas próprias trilhas. Sem Sócrates, Platão não teria se iniciado em filosofia; mas sem o desaparecimento (a morte) de Sócrates, Platão não teria feito o movimento de um novo começo, produzindo, ele mesmo, filosofia. O professor de filosofia é aquela personagem que, a um só tempo, sabe e ignora; com isso, não explica, mas media a relação dos alunos com os conceitos, saindo de cena em seguida para que a relação com os conceitos seja feita por cada um e por todos. (GALLO, 2010, p.164)

A citação enfatiza o papel crucial, mas transitório, da/o professora/professor de filosofia na educação das/dos estudantes. Gallo compara o professor de filosofia a Sócrates, que introduziu Platão ao mundo filosófico, mas cuja ausência posterior foi necessária para que Platão desenvolvesse o seu próprio pensamento, a partir da escrita e oralidade. Dessa forma a/o docente de filosofia é visto como um facilitador que facilita a primeira experiência das/dos discentes com a filosofia, incentivando-os a pensar de forma independente. Assim a/o mestre tem um conhecimento profundo e humilde, reconhecendo a necessidade de não impor respostas, mas sim permitir que seus educandos aprendam e criem suas próprias interpretações dos conceitos filosóficos demonstrando criticidade quanto ao assunto abordado em sala. A saída da/do professora/professor corrobora para a independência intelectual que as/os estudantes devem atingir, enfatizando a importância de um aprendizado ativo e pessoal na filosofia.

Partindo da metodologia proposta por Favaretto, o foco da investigação está centrado na problematização de temas que poderão ser pautados no debate com estudantes do Ensino Médio, a partir da leitura de textos filosóficos sobre temas e problemas sociais que provoquem o exercício e a comunicação do pensamento, na busca de respostas para as necessidades de subjetivação de alunas/os situados em um determinado tempo (o tempo presente) e espaço (o de uma escola). Dessa maneira o ensino de filosofia deve ir além da transmissão de conhecimento. Tanto Favaretto quanto Gallo, acreditam que o educador deve ajudar as/os discentes a pensarem de forma crítica e independente, seja através da mediação inicial, seja por meio da discussão de temas importantes. Ambas as abordagens focam na formação de indivíduos capazes de pensar por si mesmos e se engajar com o mundo.

O eixo problemático, tal como Gallo o apresenta no texto “Para além da explicação: O professor e o aprendiz da filosofia”, é tratado tendo em vista a diferença entre três possíveis eixos curriculares: o primeiro é o histórico que segue uma cronologia; o segundo é o temático que está mais próximo da realidade das/dos estudantes e, por último, o eixo problemático. Adotar este último eixo como um caminho para discutir o tema de minha pesquisa, no rastro do que Gallo propõe, possibilita às/aos discentes o acesso a temas filosóficos, à história da filosofia, no entanto, vai mais além, ao conceber a filosofia como atividade que se organiza em torno do problema. Assim, a proposta de debater problemas sociais, para colocar as/os discentes no caminho da aprendizagem, permite que elas/eles expressem o que pensam sobre o problema em foco na aula. Como enfatiza Mario Porta (2002, p. 29), “se a filosofia é o sentimento da ignorância, é porque nela é fundamentada a experiência do problema”. Posto isto, compreendo que o ensino de filosofia está apoiado na experiência do problema por meio da prática e da vivência, ou seja, o problema é o que move concepções filosóficas, que apostam mais no problema do que na sua resolução. Desse modo, a prática educativa na medida em que não se desvincula da experiência do problema, pode ser vista como estimuladora do pensamento, preparando assim as/os estudantes para a criação conceitual. Lídia Rodrigo nos ajuda a elucidar o que está em questão aqui.

[...] A visão de mundo que os alunos do nível médio trazem consigo, com raras exceções, costuma ser o oposto de uma postura indagadora. Imersos em uma visão comum de mundo, seus horizontes são delimitados por certezas cristalizadas e um conjunto de crenças pouco fundamentadas que, contudo, quase nunca são postas em questão. Assim, a porta de entrada para o ingresso no campo filosófico tem de ser a problematização da experiência vivida. (RODRIGO, 2009, p.57)

A sala de aula, vista assim, pode ser um espaço no qual o campo de visão das/os estudantes pode ser expandido na perspectiva de abrir caminhos para fazer filosofia, partindo do exercício do pensamento e comunicando-o por meio da escrita e da oralidade. Dessa maneira, o que procuro problematizar também são os modos de subjetivação por meio dos quais vem se dando o percurso formativo das/os discentes. A proposta do debate visa a sensibilização para lidar com questões que requerem fazer escolhas, sem perder de vista a realidade na qual as/os estudantes estão inseridas/os e os problemas que concernem a ela.

Além disso, é importante assinalar que minha preocupação com a constituição da subjetividade das/dos estudantes tem como foco o combate de preconceitos e

desigualdades vivenciados pelas/os discentes, tanto no ensino básico como no superior. Para dar um só exemplo, penso nas desigualdades de gênero que persistem teimosamente no século XXI e são vivenciadas por nós, enquanto alunas no ensino superior, onde uma mulher filósofa sofre por não ser valorizada e ter reconhecimento, mesmo tendo a formação do homem filósofo, não sendo assim uma linha tênue a que produz essa violência.

Para complementar o que venho dizendo até aqui, vale mencionar que meu foco recai também na necessidade de repensarmos as práticas de ensino, buscando renová-las na perspectiva de romper não só com uma tradição que não reconhece o lugar das mulheres na filosofia, como mencionei, mas também com práticas de ensino que não exploram outras possibilidades de ensino da filosofia, levando em conta a própria pluralidade que a constitui.

Nesse sentido, recorro a uma experiência vivida por Joaquim Onofre Silva Neto, estudante egresso do curso de Licenciatura em Filosofia da UFG. Enquanto bolsista do PIBID no ano de 2012, Silva Neto fez uma experimentação relatada no artigo “A entrevista como possibilidade de renovação das práticas de ensino da filosofia” com o propósito de fomentar diálogo para subverter o modo tradicional de ensinar e aprender filosofia. Em seu artigo, ele diz:

[...] podemos dizer que esse gênero textual [a entrevista] constitui um espaço de ensino-aprendizagem significativo, capaz de superar o velho esquema avaliativo da educação tradicional, baseado na relação professor-aluno, intermediada pela aula expositiva. Diferentemente desse modelo, na entrevista o que ocorre é o diálogo, e este aparece ausente de distinções entre seus participantes. (SILVA NETO, 2016, p.231)

Nesta experiência, Silva Neto escolheu a filósofa Hannah Arendt para desenvolver com um grupo de três estudantes uma atividade que consistiu na realização de uma entrevista com uma estudiosa da obra da pensadora.² Para tanto, Silva Neto elaborou um plano de trabalho em quatro etapas: contextualização histórica, aprendizagem conceitual, elaboração da pauta da entrevista e a entrevista propriamente dita. Silva Neto traz uma renovação da prática de ensino da filosofia, que me pareceu muito interessante. Nesse sentido, também pretendo fazer experimentações, mas partindo do debate e, com isso, reforçando o que o autor diz quando aponta que “outros gêneros textuais devem

² Trata-se de Rosângela Chaves, editora do Magazine, um dos cadernos do jornal O Popular integrado à Organização Jaime Câmara, situada em Goiânia. Rosângela Chaves é formada em Jornalismo pela UFG e em Direito pela PUC-Goiás. É mestra e doutora em Filosofia pela UFG e autora dos livros: *A capacidade julgar – um diálogo com Hannah Arendt* (Goiânia: Ed. da PUC-Goiás; Cãnone Editorial, 2009) e *O dia de glória chegou – revolução, opinião e liberdade em Tocqueville e Hannah Arendt* (Portugal: Edições 70, 2022).

ser explorados como ferramenta pedagógica para o ensino da filosofia, com o intuito de contribuir, de um lado, para a consolidação da presença da disciplina no currículo do ensino médio e, de outro, para qualificar a educação filosófica de nossos jovens” (SILVA NETO, 2016, p. 234).

Claro que não se trata de propor algo para os alunos fazerem, nem mostrar como se faz: mas, antes, trata-se de fazer com eles. Aprender a detectar pressupostos, a reconhecer as funções mais frequentes e mesmo gerais do funcionamento dos discursos, a reconstruir argumentos a partir da leitura, confrontar teses ou posições, emitir juízos próprios e fundamentados são exercícios que podem desatar a potência do pensamento. (...) Todo o interesse está na apropriação pelos alunos das operações que efetuam o sentido em um texto, discussão ou conversa. (FAVARETTO, 1993, p. 3)

No artigo, *Sobre o ensino de filosofia*, parte 2, Favaretto alerta para a necessidade da/do docente de *fazer junto* com as/os estudantes, o diálogo, a leitura e a identificar pressupostos. Desse modo, o ensino de filosofia pode começar com o ato de conhecer e o trabalho de pensar. Em vista disso, o interesse pelo debate se dará pelo aprendizado de pressupostos presentes no texto em estudo para, assim, iniciar a conversa.

Estamos cientes de que a aposta nessa metodologia que busca apresentar um modo de ensinar filosofia a partir da prática do diálogo, é uma orientação metodológica, dentre tantas outras. Se insistimos nessa possibilidade é porque estamos apostando também que a prática do diálogo pode contribuir para o estreitamento da relação entre professora/professor e discente, proporcionando ao docente compreender melhor o mundo da/o estudante, e vice-versa, além de possibilitar novas formas de aprendizagem. O diálogo em um debate na escola estimula o pensamento, o posicionamento e o confronto de ideias, colaborando para a reflexão de problemas da vida social e para a formação ético-política da/do cidadã/o.

A esse respeito, vale lembrar que:

O debate pode ser caracterizado como uma discussão argumentada sobre um tema bem definido. Seu objetivo não é apenas convencer o interlocutor, mas, principalmente, fundamentar as próprias opiniões. Por esse aspecto, as formas filosóficas de diálogo, discussão e debate distinguem-se daquelas que se apresentam no cotidiano (...) (RODRIGO, 2009, p. 83)

Dessa forma, o debate possibilita às/aos estudantes um aprofundamento da reflexão de temas e problemas de nosso mundo comum, desenvolvendo a capacidade de argumentar filosoficamente sobre esses problemas. É isso que esperamos com a proposta de um ensino que cultive a habilidade de fundamentar o que se aprendeu,

por meio da leitura de textos filosóficos e não filosóficos sobre temas e/ou problemas sociais, da análise dos pressupostos e das implicações que poderão surgir na discussão. Desse modo, o diálogo que poderá acontecer nas aulas por meio do debate, se apresenta aqui como o ponto central da atividade de ensinar e aprender filosofia no Ensino Médio.

CAPÍTULO II

Dialogar, debater, formar uma opinião: para quê?

2.1- O debate visto de uma perspectiva dialógica: uma análise dos documentos oficiais

A perspectiva dialógica norteia uma política de ensino da Filosofia, tal como apresentada nos documentos oficiais, como uma urgência para que a comunicação possa contribuir na construção de uma sociedade pluralista. Dessa forma, a discussão de questões centradas em problemas sociais é relevante, tendo em vista as exigências dos Parâmetros, Diretrizes e Orientações Curriculares Nacionais. Não é por acaso que o debate em sala de aula é sugerido nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio como possibilidade de diálogo e análise com os textos das/os autoras/es estudadas/os na fase de preparação da atividade. Assim,

[o] esforço de dialogar com o autor do texto analisado se estende em outros procedimentos igualmente importantes, tal como o debate em sala de aula, que estimula a relação dialógica, por excelência intersubjetiva [...]. Lembramos que a Filosofia nasceu na praça pública, como resultado da discussão dos temas de interesse da cidade (PCN's, 2000, p. 48-49).

A proposta de trazer o debate para as aulas de filosofia não será trabalhada de forma opinativa, mas partindo da análise dos textos estudados para incentivar a relação dialógica.

Nesse sentido, Celso Favaretto (1993) tem muito a dizer sobre a necessidade de que em uma aula de filosofia os problemas da vida social e política sejam temas de debates, contanto que a participação das/os alunas/os nesses debates seja precedida do estudo dos temas a serem debatidos. Na LDB - Lei de Diretrizes e Bases (n. 9394, de 1996), o papel da filosofia é formar as/os estudantes para o exercício da cidadania e,

estabelece como finalidades do Ensino Médio, além da preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, o seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia

intelectual e do pensamento crítico (inciso III) e a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Artigo 35, inciso IV). (PCN's, 2000, p.41)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por sua vez, retratam a importância do indivíduo adquirir uma educação geral, principalmente na sua dimensão literária e humanista. No artigo 35 da LDB no qual são destacadas as finalidades do ensino médio, podemos ler: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos obtidos no ensino fundamental, a preparação para o trabalho, a cidadania e o aprimoramento das/dos discentes, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e também o pensamento crítico. Do mesmo modo, a legislação educacional identifica o significado da atividade filosófica, por isso destaca a competência da filosofia para promover condições primordiais para a formação de uma cidadania plena, como descrito no artigo 36: “O domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia são necessários ao exercício da cidadania” (inciso III).

À luz desses Parâmetros, a cidadania só poderá ser compreendida quando puder ser traduzida no reconhecimento dos direitos humanos, na prática da igualdade de acesso aos bens naturais e culturais, na luta por uma sociedade democrática. Sem esses aspectos não será possível o exercício pleno da cidadania, que se dá com a participação democrática. Nesse sentido, os Parâmetros insistem na contribuição da filosofia para o aperfeiçoamento da/do estudante como pessoa e para a sua formação cívica. Por outro lado, os PCN's reconhecem a especificidade da filosofia ao abrir espaço para o trabalho com os conceitos, a discussão dos objetivos últimos da razão humana e vai além, ao examinar os problemas sob a perspectiva de conjunto, possibilitando assim uma visão mais abrangente do mundo em que vivemos.

No texto “Um olhar sobre o ensino de filosofia”, Sílvia Gallo faz uma análise a respeito da controvérsia na interpretação da legislação em sua aplicação. Gallo diz que afirmar a filosofia para o exercício da cidadania significa conceder-lhe uma significação social e de caráter afirmativo, sendo que ela foi mais subversiva do que afirmadora da ordem definida. Assim, Gallo pensa que, “se a filosofia pode, de fato, contribuir para o exercício da cidadania e, mesmo, para sua construção, ela não deve ser limitada a isso. A sua justificação deve se dar pelo papel que apenas ela pode desempenhar no processo de formação dos jovens” (GALLO, 2000, p.190).

Assim, caberia interrogar: se a filosofia contribui para a formação e o exercício da

cidadania, ela deve se limitar a isso? Gallo diz que podemos delinear as possibilidades e os limites da filosofia na educação das/dos estudantes. E só depois de alguns anos, quando a experiência do ensino de filosofia estiver mais difundida e consolidada, poderemos tentar compreender a sua contribuição. No entanto, é preciso notar que Gallo escreve no ano de 2000. Considerando que, mais de vinte anos se passaram, faz-se necessário avaliar a situação atual da disciplina no Ensino Médio. Nesse sentido, um ponto importante a ser avaliado diz respeito ao que os Parâmetros e as Orientações Curriculares Nacionais - OCN's/Filosofia propõem sobre as competências básicas e as habilidades a serem desenvolvidas em filosofia as quais compõem três grupos assim apresentados: representação e comunicação; compreensão e investigação; e, contextualização sociocultural. Há uma intersecção entre eles, mas o que nos interessa no contexto de nosso trabalho diz respeito ao primeiro grupo, cujas habilidades e competências constituem as atividades que passamos a descrever:

ler textos filosóficos de modo significativo; ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes. (OCN's, 2006, p.33)

As OCN's enfatizam a relevância do debate como meio para o aprimoramento da criticidade e da argumentação filosófica, o que implica a necessidade de criar um ambiente em sala de aula propício para o debate, em que as/os estudantes possam se sentir seguras/os para expressar suas ideias e defender seus pontos de vista sem ter medo de represálias. É importante que as/os discentes saibam argumentar bem, usando conceitos filosóficos e evidências importantes. Os PCN's/Filosofia também enfatizam a relevância de incentivar a autonomia e a responsabilidade das/dos estudantes no processo de aprendizagem. Isso implica ter a chance de participar ativamente das aulas, formular suas próprias questões e defender suas opiniões de maneira independente.

Em se tratando desta última competência “debater, tomando uma posição, defendendo argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes”, há de se questionar, por exemplo, se as/os estudantes de filosofia têm alcançado a “autonomia discursiva” visando a “construção de uma competência de participação democrática”, tal como propõem as Orientações (2006, p. 33). Quanto às competências e habilidades propostas nas OCN's, Patrícia Velasco reconhece a relevância de argumentar:

O ensino da lógica pode propiciar ao educando a descoberta da possibilidade de pensar sobre o próprio pensar de forma organizada e encadeada – sistematizando as explicações, opiniões, crenças. Por conseguinte, parece auxiliar no reconhecimento das diferentes estruturas argumentativas, permitindo àquele que se familiarizar com os conceitos lógicos (ainda que elementares), um arcabouço teórico interessante tanto para a criação quanto para a avaliação crítica de argumentos. (VELASCO, 2010, p.150-151)

O ensino da Lógica no ensino de filosofia, vale reconhecer, é mesmo muito importante para pensar as habilidades que as/os estudantes precisam adquirir. Velasco sugere que a Lógica pode mudar a forma de pensar das/os estudantes. Ao estudá-la, elas/eles podem desenvolver a capacidade de pensar por si mesmos de forma organizada e estruturada. Além disso, ensinar Lógica ajuda as/os estudantes a reconhecerem diferentes formas de argumentação e seu ensino deve ser levado a sério, pois é crucial tanto para construir argumentos fortes como para analisar criticamente outros argumentos. Mesmo uma compreensão básica de determinados conceitos lógicos, são de grande valia e fornecem suporte teórico útil em diversas situações, desde discussões acadêmicas e políticas e até mesmo nas decisões cotidianas.

As OCN's assinalam o papel do debate, que aparece ao lado da leitura e da escrita, como uma atividade que teria o mesmo peso na formação das/dos estudantes e, com certeza, a Lógica tem uma contribuição a dar no exercício dessas atividades. No entanto, cabe interrogar, não estaríamos nós - estudantes em formação para o exercício da docência no Ensino Médio -, sendo convocadas/os a incluir também tópicos de filosofia política em nossa prática de ensino que nos ajude a enfrentar o problema da “participação democrática” das cidadãs e dos cidadãos brasileiros na perspectiva de discutir a diferença entre “verdade” e “opinião”, por exemplo? Essa não seria uma via a partir da qual as/os estudantes poderiam aprender a manifestar-se nos termos propostos pelos próprios Parâmetros?

Diante do exposto, percebemos uma distinção entre debate e diálogo, uma vez que este último é uma troca significativa de conhecimentos e experiências, valorizando a diversidade de vozes das/os participantes. É uma maneira de adquirir conhecimento de forma colaborativa, promovendo um ambiente mais inclusivo e democrático, onde todos se sentem à vontade para expressar suas ideias e questionamentos. Ao analisar os documentos que regem o ensino de filosofia no Brasil, é possível notar diferentes perspectivas sobre o papel do debate e do diálogo na Filosofia, como se fossem atividades intercambiáveis. A nosso ver, no entanto, a perspectiva dialógica do debate

tem, no entanto, como objetivo promover o diálogo e a interação entre estudantes, dando ênfase à diversidade de opiniões e à construção coletiva do conhecimento. Trata-se de uma perspectiva que proporciona às/aos estudantes a oportunidade de desenvolver a capacidade de escutar, respeitar e cooperar na busca de soluções para problemas complexos.

Uma vez que se trata de construir conhecimento e vida em comum, ele está imediatamente convocado a participar no debate, a começar pelo espaço escolar: só será possível desenvolver a capacidade de uma tomada de posição refletida se, durante a exposição do professor, em sua própria exposição oral, na discussão em pequenos grupos ou num debate generalizado em sua turma, ele tiver e atribuir de modo simétrico aos interlocutores a oportunidade de, com toda liberdade, perguntar, responder, solicitar e fazer esclarecimentos, opor-se, criticar, confrontar diferentes posições e possibilidades, recusar interpretações, fazer interpretações etc e, em especial, mudar de posição quando estiver convencido de que a sua pode não ser necessariamente a melhor. (PCN's, 2000, p. 61)

Esse trecho mostra a relevância da participação ativa das/os estudantes no processo de construção do conhecimento e da vida em comunidade, especialmente no contexto escolar. As/os estudantes devem envolver-se em diversas formas de diálogo, como as discussões em grupos ou os debates gerais em sala de aula. Essa prática seria fundamental para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e capazes de se envolver de forma efetiva na sociedade. O aprendizado é mais enriquecedor quando todos têm a chance de questionar, responder e rever suas posições em um ambiente de liberdade e respeito mútuo. Podemos observar essa tese também nas OCN's/Filosofia:

Participação ativa na formação do jovem e capacidade para o diálogo com outras áreas do conhecimento pressupõem, como já foi visto aqui, que o professor de Filosofia não perca de vista a especificidade de sua própria área. Por outro lado, para bem cumprir sua tarefa, não bastará ter em conta seu próprio talento, pois inserirá seu trabalho em um novo contexto para a Filosofia no país, em que se ligam esforços os mais diversos, inclusive para sanar o dano histórico resultante da ausência da Filosofia. (OCN's, 2006, p. 39)

Podemos observar que o diálogo está presente não só nos documentos curriculares nacionais como também nos documentos internos da UFG, expressos, por exemplo, nas *Diretrizes de formação de profissionais do magistério da educação básica* que apresenta os seguintes objetivos:

Desenvolver discussões relativas à diversidade étnico-racial, sexualidade, gênero, faixa geracional, direitos humanos e à inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação; Garantir o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a valorização e o respeito à liberdade, à diversidade, às atitudes éticas responsáveis e de compromisso social e ambiental, bem como as de combater à intolerância, à intransigência e ao desrespeito ao outro. (UFG, 2023, p.26)

A discussão ampla desses temas educa e sensibiliza a comunidade escolar sobre a relevância do respeito e da inclusão. As diretrizes da UFG, ao tratar da diversidade e da inclusão no contexto educacional, demonstra um compromisso com a criação de um ambiente de aprendizado que não apenas respeita e celebra as diferenças, bem como promove as discussões sobre a diversidade étnico-racial, sexualidade, gênero e outras questões, além de garantir o pluralismo de ideias, tornando a sociedade mais justa e equitativa. O foco na inclusão de pessoas com deficiência e com altas habilidades demonstra um esforço concentrado para atender às necessidades das/dos estudantes, assegurando que ninguém seja deixado de lado. Ao mesmo tempo, é crucial combater a intolerância e o desrespeito para criar um ambiente escolar seguro e acolhedor. Essas práticas não apenas preparam as/os discentes para um mundo diversificado e complexo, mas também lhes ensinam a relevância do respeito, da empatia e da responsabilidade social, valores cruciais para a cidadania global. Ainda nesse documento podemos encontrar ações para a formação das/os licenciandos:

Para tanto, é necessário implementar ações articuladas à PROGRAD e demais instâncias colegiadas da UFG de: 2 - Realizar discussões políticas mais amplas e de estudos sistematizados, na análise da situação dos cursos de formação docente nessas instituições e das conjunturas das redes de ensino; 3 - Realizar debates e propostas, curriculares ou não, para a solução e/ou amenização dos problemas, que podem desembocar em um projeto pedagógico específico para as licenciaturas. (UFG, 2023, p.22)

Ao enfatizar as ações articuladas para aperfeiçoar a formação docente, a UFG propõe a realização de debates sobre os cursos de formação nas instituições e nas redes de ensino, incluindo diversos autores da comunidade acadêmica, tais como professoras/es, estudantes, coordenadoras/es de curso e outros, para tornar o debate mais representativo da realidade da formação da/do licencianda/o. Dessa forma, percebemos o diálogo presente neste documento, ao propor discussões abertas para encontrar soluções ou tentar amenizar os problemas identificados na análise da situação dos cursos de formação docente, contribui para a melhoria da formação e o aprimoramento da educação.

Em suma, os documentos oficiais convergem na defesa tanto do debate quanto do diálogo, como ferramentas essenciais para o ensino de filosofia. O debate a partir

de uma perspectiva dialógica desenvolve a criticidade, a argumentação, a autonomia e a responsabilidade das/dos estudantes, além de propiciar o diálogo, a interação e a construção coletiva do conhecimento. É importante salientar que a comunicação não deve ser encarada como uma simples competição de ideias, mas sim como uma oportunidade para o aprendizado mútuo e o crescimento intelectual. No entanto, Márcio Danelon em sua análise dos documentos oficiais, faz uma crítica. Em suas palavras: “dada a pluralidade de filosofias que tratam dessas questões, o aluno se vê jogado no lugar da inquietação em não ter respostas definidas, obrigando-o a produzir argumentos, falas e textos como produto de sua reflexão filosófica” (2010, p.192). Essa é uma das razões que nos leva a perceber a necessidade de lançarmos um olhar mais crítico para os documentos oficiais, confrontando as exigências que eles fazem com a situação real do ensino de filosofia nas escolas. O que fica para mim é o fato de que nem todas/os as/os professoras/es que lecionam filosofia no ensino médio, têm formação na área e não conhecem as exigências que a disciplina de filosofia precisa cumprir.

2.2- O lugar da opinião no debate: um diálogo com a tradição da filosofia

A tradição filosófica está baseada numa busca incessante de sabedoria e compreensão do mundo desde os seus primórdios na Grécia antiga, moldando os nossos princípios e a nossa existência. É a figura de Sócrates ³ que vem à nossa mente quando retornamos à origem da filosofia no Ocidente. Sócrates frequentava a ágora (praça ou mercado), locais públicos onde os cidadãos costumavam comparecer para discutir coisas da vida política. Para Sócrates, a maneira de buscar o conhecimento é através do diálogo, criando assim um método dividido em quatro partes: exortação, indagação, ironia e maiêutica. Sócrates diferencia o que é opinião (*doxa*) do que é conhecimento. Pois, opinião todos têm, mas nem todos têm conhecimento para embasar essa opinião. Portanto, no método socrático é preciso convidar a pessoa para o debate de ideias, depois indagar questionando-a; em seguida utiliza o ponto central da *doxa* do sujeito e começa a ironizar buscando os pontos mais contraditórios nas falas, objetivando uma crescente busca por conhecimento. E, por último, indica caminhos para que a/o convidada/o descubra o conhecimento por si só.

³ Sócrates nasceu em Atenas no ano 470 a.C. Era filho de um escultor e de uma parteira. Não escreveu nenhuma obra. Acusado de impiedade e de corrupção da juventude, foi condenado à morte no ano 399. (SOFISTE, 2007, p.38-39)

Apesar de não ter escrito nenhuma obra, Sócrates deixou uma grande contribuição por meio de seus diálogos, escritos por Platão. O método socrático visava estimular os jovens a questionarem suas crenças, a democracia ateniense, seus líderes e buscar a verdade por si mesmos. Sócrates, assim como sua mãe, procurava auxiliar seus discípulos no "parto das ideias", orientando-os em um processo de reflexão e questionamento. Juarez Gomes Sofiste, em seu livro *Sócrates e o ensino de filosofia*, argumenta sobre o grande valor social do método socrático a partir do qual o conhecimento é construído através da colaboração e do confronto de ideias. Portanto, o método socrático tem um impacto positivo no desenvolvimento social ao promover uma educação que valoriza o diálogo, a cooperação e a criticidade. Sofiste nos ajuda a entender algumas características da razão dialógica no ensino de filosofia dizendo que:

Fundamentalmente, a razão dialógica tem como objetivo maior a comunicação, objetivo este que é ao mesmo tempo, a condição fundamental para a existência do diálogo. Para que a investigação dialógica se desenvolva plenamente faz-se necessário que todos os participantes colaborem para que o diálogo não se transforme em uma conversa animada, na mera exposição de pontos de vista individuais. (SOFISTE, 2007, p. 53)

A razão dialógica é muito importante na comunicação para que o diálogo seja verdadeiramente produtivo, não se limitando a uma simples exposição de pontos de vista individuais. Em vez disso, é crucial que todas/os/es as/os participantes estejam envolvidas/os de forma ativa, contribuindo para a construção conjunta do conhecimento. Dessa maneira, conforme a perspectiva dialógica, o debate está centrado na comunicação, assegurando que seja um processo que tem por objetivo a investigação e a formação de opinião. Para que o debate se desenvolva é necessário que as/os participantes solicitem esclarecimentos, não se afastem do tema proposto, falem de forma clara, falem a partir da fala da/do interlocutor/or para que assim, o diálogo aconteça.

A abordagem socrática, no ensino da filosofia, é um modelo de ensino dinâmico que incentiva a criticidade, a colaboração e a busca contínua de soluções. Ao envolver as/os discentes em um diálogo significativo e uma investigação aprofundada, este método prepara as/os estudantes para uma jornada de descoberta e aprimoramento do saber. Isto posto, Sofiste nos mostra como colocar em ação o filosofar, ou seja, ouvindo atentamente, investigando, falando, argumentando, raciocinando, conceituando e confrontando teses filosóficas e aceitar o ponto de vista da outra pessoa é crucial para que a investigação dialógica aconteça.

A obra platônica, portanto, desponta nesse horizonte como a grande mestra da filosofia como vida em diálogo. A presença de referências, nela, continua a ser a sabedoria popular, o mundo das crenças religiosas, a poesia, a política. Isso a torna efetivamente o espelho de um diálogo, maior e mais profundo do que aquele travado pelas próprias personagens, entre a filosofia e sua cultura.

(CORNELLI , 2010, p. 54)

Os diálogos de Platão são um exemplo de filosofia dialógica, que integra e reflete diferentes aspectos culturais e sociais. Platão não apenas promove o diálogo entre os personagens, mas também entre a filosofia e a cultura de sua época, deixando um legado significativo e inspirador para a criticidade e a prática filosófica contemporânea. Aprender com os outros, dialogar com a cultura e construir conhecimento em conjunto é essencial para um diálogo filosófico verdadeiramente produtivo e transformador. A formação de opinião é um processo natural e contínuo que todos os indivíduos experimentam. Esse processo envolve a assimilação e a interpretação de informações provenientes de diversas fontes e experiências. Sócrates era um excelente ouvinte, mas também um questionador. Com suas perguntas, criava argumentos e identificava falhas lógicas, questionava as definições tradicionais e apresentava diferentes ideias filosóficas.

A prática que herdamos de Sócrates faz com que olhemos não só para o ensino médio brasileiro, mas que pensemos nos desafios que permeiam a nossa convivência em sociedade e interroguemos: é possível que as opiniões permaneçam vazias em um contexto político controverso? É possível reivindicar nossas prerrogativas como cidadãos? Uma das condições para desenvolver a investigação dialógica não é simplesmente aceitar as opiniões, mas, examiná-las à luz dos argumentos, dos raciocínios e das justificativas da outra pessoa. Esta é uma atitude socrática e costuma vir acompanhada de admiração pelo interlocutor, mas é preciso levar em conta que o aprendizado dos conhecimentos é fruto de uma criação coletiva. Desse modo, examinar, antes de aceitar o ponto de vista da outra pessoa, é crucial para a investigação dialógica, pois a capacidade de aprender com os outros e construir conhecimento em conjunto é essencial para um diálogo filosófico verdadeiramente produtivo e transformador.

Uma filósofa que nos ajuda a compreender os ensinamentos de Sócrates é Hannah Arendt que aprendeu com ele que a opinião se forma em diálogo, com os outros, no espaço público. Um espaço no qual é preciso haver disposição de escutar e compreender o que o outro fala e essa é a condição para a convivência com os outros em um mundo plural. Arendt considera Sócrates um “filósofo-cidadão” por nos provocar a pensar e a contestar normas e regras que, muitas vezes, adotamos em nossas práticas

acriticamente. Por isso, o exercício do diálogo é a condição para um pensamento crítico, dependendo, portanto, de um aprendizado que pode ser adquirido na convivência com os outros no espaço público e na sala de aula. E se formos levar a sério esse exercício de opinar sobre os assuntos que nos interessam a todas/os que compartilhamos um mundo comum, é preciso confiar no que o outro diz, que a sua opinião não é uma mera fantasia subjetiva, nem mesmo uma verdade que possa valer para todos.

Sócrates queria tornar a cidade mais verdadeira fazendo com que cada cidadão desse à luz suas verdades. O método para fazê-lo é a *dialegesthai*, discutir até o fim; essa dialética, entretanto, não extrai a verdade pela destruição da *doxa*, ou opinião, mas, ao contrário, revela a *doxa* em sua própria verdade. O papel do filósofo não é, então, governar a cidade, mas ser o seu moscado; não dizer verdades filosóficas, mas tornar seus cidadãos mais verdadeiros. (ARENDR, 2002, p. 97)

As opiniões são o primeiro motor das ações políticas e podem impulsionar debates e conflitos na esfera pública, muitas vezes, suscetíveis a divergências e até mesmo ilusórias. Mas isso acontece quando há um declínio na qualidade do debate público e a opinião é confundida com a ilusão. Quando se tem o afastamento da opinião na busca pela verdade mediante uma crença subjetiva, ela perde sua força e é facilmente manipulada, como vemos acontecer nos nossos dias.

Arendt é uma autora que faz questão de distinguir conceitos. É o caso da distinção que ela faz dos conceitos de verdade factual, verdade filosófica, opinião e mentira. A verdade factual está ligada a eventos e circunstâncias em que muitos estão envolvidos e depende de testemunhas e de provas. No entanto, ela constata que a verdade factual está sujeita ao desaparecimento em virtude do próprio encolhimento do espaço público. A verdade filosófica, por sua vez, são as verdades matemáticas, científicas e lógicas; já a mentira é construída, quando ela se aperfeiçoa na construção de fatos ou na destruição de outros, geralmente das verdades factuais, o que faz com que seja vencedora uma narrativa que não aconteceu. Em seu texto *Verdade e política*, Arendt é clara quando aponta que:

Fatos e opiniões, embora possam ser mantidos separados, não são antagônicos um ao outro; eles pertencem ao mesmo domínio. Fatos informam opiniões, e as opiniões, inspiradas por diferentes interesses e paixões, podem diferir amplamente e ainda serem legítimas no que respeita à sua verdade fatural. A liberdade de opinião é uma farsa, a não ser que a informação fatural seja garantida e que os próprios fatos não sejam questionados. Em outras palavras, a verdade fatural informa o pensamento político, exatamente como a verdade racional informa a especulação filosófica. (ARENDR, 2016, p. 225).

Os fatos e as opiniões não são opostos, mas se complementam. Os fatos são a base para a formação das opiniões, enquanto as opiniões são as interpretações e juízos que fazemos deles. Pessoas diferentes podem ter opiniões distintas desses fatos, e isso não significa que algumas delas estejam erradas, mas sim que há uma variedade de pontos de vista. Sendo assim, para que a liberdade de opinião aconteça, é necessário que a informação factual seja garantida. A desinformação e a manipulação da opinião são um obstáculo para a formação da opinião pública.

Se trazemos para o contexto do nosso trabalho as ideias de Arendt, é possível afirmar que a sala de aula pode ser um lugar de formação da opinião. Pensando na educação básica, as/os estudantes necessitam dessa formação para, posteriormente, exercerem a cidadania com responsabilidade. Esta formação, tal como pensamos, pode se dar no diálogo e no debate de questões comuns a todas/os nós, professoras/es e estudantes sob a perspectiva dialógica, com base em textos filosóficos e não filosóficos, onde as/os discentes investigarão os conceitos a partir do tema proposto pela/o professora/professor.

Claro que não se trata de propor algo para os alunos fazerem, nem mostrar como se faz: mas, antes, trata-se de fazer com eles. Aprender a detectar pressupostos, a reconhecer as funções mais frequentes e mesmo gerais do funcionamento dos discursos, a reconstruir argumentos a partir da leitura, confrontar teses ou posições, emitir juízos próprios e fundamentados são exercícios que podem desatar a potência do pensamento. (...) Todo o interesse está na apropriação pelos alunos das operações que efetuam o sentido em um texto, discussão ou conversa. (FAVARETTO, 1993, p. 3)

No artigo, *Sobre o ensino de filosofia*, parte 2, Favaretto alerta para a necessidade de a/o docente *fazer junto* com as/os estudantes, o diálogo, a leitura e a identificar pressupostos. Em vista disso, o interesse pelo debate se dará pelo aprendizado de pressupostos presentes no texto em estudo para, assim, iniciar a conversa. A aposta nessa metodologia que busca apresentar um modo de ensinar filosofia a partir da prática do diálogo, é uma orientação metodológica, dentre tantas outras. Se insistimos nessa possibilidade é porque estamos apostando também que a prática do diálogo pode contribuir para o estreitamento da relação entre professora/professor e discente, proporcionando ao docente compreender melhor o mundo da/o estudante, e vice-versa, além de possibilitar novas formas de aprendizagem. O diálogo em um debate na escola estimula o pensamento, o posicionamento e o confronto de ideias, colaborando para a

reflexão de problemas da vida social e para a formação ético-política da/do cidadã/o. A esse respeito, vale lembrar que:

O debate pode ser caracterizado como uma discussão argumentada sobre um tema bem definido. Seu objetivo não é apenas convencer o interlocutor, mas, principalmente, fundamentar as próprias opiniões. Por esse aspecto, as formas filosóficas de diálogo, discussão e debate distinguem-se daquelas que se apresentam no cotidiano (...) (RODRIGO, 2009, p. 83)

O debate possibilita às/aos estudantes um aprofundamento da reflexão de temas e problemas de nosso mundo comum, desenvolvendo a capacidade de argumentar filosoficamente sobre esses problemas. É isso que esperamos com a proposta de um ensino que cultive a habilidade de fundamentar o que se aprendeu, por meio da leitura de textos filosóficos e não filosóficos sobre temas e/ou problemas sociais, da análise dos pressupostos e das implicações que poderão surgir na discussão. Desse modo, o diálogo que poderá acontecer nas aulas por meio do debate, se apresenta aqui como o ponto central da atividade de ensinar e aprender filosofia no Ensino Médio.

Fiquemos com Hannah Arendt que, no texto sobre *Filosofia e política*, diz que o processo dialético é uma troca de argumentos para alcançar uma compreensão mais ampla da verdade. Isso significa que o propósito da discussão filosófica não é simplesmente rechaçá-la, mas aprofundar ideias e revelar a verdade que podem conter. Desse modo, a/o professor não pode ter a intenção de impor verdades filosóficas, mas sim de auxiliar suas alunas e seus alunos a se tornarem mais autênticos e conscientes, desde que estejam abertas/os a trazer a público suas próprias crenças e pensamentos e modificá-los, se preciso for.

CAPÍTULO III Um programa possível para o ensino da filosofia na escola

A escolha do programa, por ser este necessariamente aberto, requer do professor a determinação clara da imagem de Filosofia que ele visa efetivar com os alunos. Portanto, não se trata apenas, e nem em primeiro lugar, da opção por conteúdos (...). Qualquer programa provém de um recorte efetuado na tradição fixada como História da Filosofia, no elenco das áreas filosóficas, ou, então, em temas de natureza diversa (éticos, políticos, epistemológicos, estéticos etc.) sacados dos desenvolvimentos filosóficos tradicionais e atuais. Todo recorte deve ser afeto, evidentemente, aos interessados e competência do professor, pois discutir um assunto implica ser interrogado por ele - o que é importante quando não se quer reduzir a Filosofia a um saber cadastrado.

O objetivo deste capítulo é apresentar uma proposta de programa de estudos e/ou plano de ensino para a disciplina de Filosofia na educação básica. Uma proposta que parte do diálogo para se chegar ao debate de problemas sociais. O “programa é aberto”, por isso, é apresentado como uma “proposta possível”, em meio a tantas outras que, no decorrer de nossa pesquisa e de nossa experiência na Licenciatura pude ter acesso. Favaretto continua sendo uma fonte de inspiração e de ajuda quando diz que esse programa, independente de se tratar de um tema recolhido da história da filosofia ou um tema atual, o importante é que a/o professora/or esteja implicada/o com esse tema/problema. E se a/o professora/or precisa ter competência para tratar do assunto, como acredito que assim deve ser, então, o ensino de filosofia na escola não pode estar dissociado da pesquisa da/o professora/or. E isso significa reafirmar que se o ensino e a pesquisa precisam caminhar juntos é porque alguma coisa que vem de fora nos força a perguntar, ou a elaborar uma “pergunta investigativa”, como aconteceu no primeiro estágio da pesquisa e que me levou a interrogar acerca da necessidade de que a leitura de textos filosóficos precisaria ser incentivada para amparar a discussão de temas e/ou problemas sociais em sala de aula. E minha pergunta foi assim formulada: “como o ensino de filosofia pode lidar com essa questão?”.

Essa pergunta, como relatei no primeiro capítulo, surgiu no contexto de uma aula, com o questionamento e a opinião de uma aluna a propósito do problema relacionado ao aborto. Foi esse problema que provocou meu pensamento e foi a partir daí que comecei a questionar: “o que a filosofia tem a dizer sobre isto?”. Na continuidade da pesquisa, o incentivo à leitura de textos filosóficos continuou sendo o amparo a essa pergunta que, todavia, me levou a pensar em *como* fazer para que textos filosóficos pudessem ser selecionados com o objetivo de conectá-los com a discussão de problemas sociais em sala de aula, como o do aborto, por exemplo. E, assim, a pergunta foi reformulada e com ela segui na pesquisa até o Estágio IV, partindo da interrogação inicial e adotando um eixo problemático, como procurei mostrar no primeiro capítulo. Com a pergunta, reformulada à luz de uma perspectiva problemática, senti necessidade de não mais falar de “temas sociais”, mas de “problemas sociais”, por conceber que o problema, não só no trabalho de Sílvio Gallo, mas também no de Mário Porta (2002, p. 29) “é o motor da experiência de pensamento filosófico”.

Ao longo da pesquisa, o eixo problemático passou a contar com aquele que apareceu diante da necessidade de repensar a metodologia que inicialmente era minha proposta, a saber, o debate de problemas nas aulas de Filosofia. É no segundo capítulo,

portanto, que alcancei uma compreensão mais ampliada de minha proposta, por perceber que o debate precisaria estar amparado em uma concepção de filosofia que pudesse dar sustentação a essa atividade nas aulas de Filosofia do Ensino Médio. E foi assim que, se no primeiro capítulo, o eixo problemático foi o fio condutor, no segundo, o eixo dialógico passou a ocupar um lugar destacado, na medida em que, foi retornando à tradição filosófica, que pude perceber que o problema da minha pesquisa pode ser localizado *entre* o que essa tradição ainda tem a nos ensinar - o diálogo - e o que, na atualidade, é preciso estar em foco nas aulas de filosofia do ensino médio: os problemas sociais. Desse modo, minha proposta de um “programa possível” de ensino de filosofia no ensino médio parte dessas duas concepções que estariam lado a lado compondo o estudo voltado às/aos jovens estudantes que vão iniciar seus estudos de filosofia. Antes de apresentá-lo, porém, lanço mão dos estudos já realizados em nossa Faculdade de Filosofia por estudantes da Licenciatura que se ocuparam com essa questão: como a filosofia vem sendo ensinada nas escolas de Goiás?

Passo então a um breve relato da experiência de um grupo de bolsistas do PIBID de Filosofia da UFG que se ocupou da análise do Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás para a disciplina de Filosofia no Ensino Médio.⁴ Elas/eles apresentam uma crítica na qual a principal preocupação é mostrar a discrepância entre o volume de conteúdos proposto e o tempo disponível para o ensino dessa disciplina (45 minutos semanais), ou seja, a quantidade de conteúdos requerida pelo currículo é excessiva, não se adequando à realidade da sala de aula. As/os bolsistas argumentam que, diante dessa sobrecarga, o ensino de filosofia é ofertado de forma fragmentada, superficial, prejudicando assim a compreensão dos conteúdos filosóficos. Diante das expectativas das habilidades e competências a serem adquiridas, o grupo assim se manifesta:

Um problema que vemos é a quantidade de conteúdo proposto no currículo referência, em relação ao tempo de ensino da filosofia para os alunos do ensino médio. Essa referência não corresponde à realidade. Muitas das expectativas de aprendizagem se desdobram em uma numerosa série de competências (“pensar, discutir, analisar e sistematizar”) que não podemos afirmar se poderiam ser desenvolvidas com o trabalho referente a um único conteúdo do currículo, um único autor, ou mesmo no tema de um bimestre. (2015, p. 8)

⁴ Essa análise fez parte das atividades do PIBID no Centro de Ensino em Período Integral – CEPI Professor Pedro Gomes, em 2015. Do grupo de estudos participaram as/os bolsistas Débora Christie Cardoso de Faria; Fernando Ferreira da Silva; Patrícia dos Santos Silva; Pedro Romário Santos da Silva e Túlio Pascal.

Com base na minha experiência no CEPAE e no Colégio Lyceu (Residência Pedagógica/RP), percebi que em uma aula de 45 minutos não é possível abordar todos os tópicos propostos no plano de ensino, uma vez que há diversos eventos antes do início da aula, como a dispersão das/os estudantes até que a chamada seja feita, o tempo que a/o professora/or fica à espera da atenção das/os estudantes para começar a aula, entre outros fatores. O fato é que a limitação de tempo impede que as/os docentes abordem os conteúdos previstos no currículo escolar. Seria necessário então ofertar mais aulas de filosofia no ensino médio, pois, o máximo que se tem são duas aulas na semana, o que revela que a disciplina de filosofia não é mesmo importante e necessária, como a matemática, por exemplo. Dessa maneira, o grupo de bolsistas também nos mostra que o currículo está mais preocupado com a sistematização do conteúdo e com as expectativas de aprendizagem e “pouco foi dito sobre a ‘argumentação’. O pensamento lógico aparece apenas no quarto bimestre do primeiro ano, como um tópico acessório. E, estranhamente, o uso de ‘fragmentos de textos clássicos’, foi mencionado apenas uma vez” (p. 8).

O bolsista Túlio Pascal, na mesma análise sobre o Currículo de Goiás, em sua crítica a um ensino de filosofia frequentemente visto como essencial para desenvolver habilidades voltadas ao aprimoramento do pensamento crítico e à reflexão, argumenta que insistir nessas habilidades é subestimar o valor da disciplina de filosofia que, em sua percepção, pode influenciar aspectos mais amplos e profundos da vida e da sociedade. Pascal argumenta que ela tem o potencial de promover não somente a capacidade cognitiva, mas também de modificar modos de vida e a incentivar uma atitude crítica constante diante das práticas da vida cotidiana.

Espera-se muito do ensino de Filosofia quando se defende que ela é a única capaz de desenvolver o pensamento crítico, a reflexão, e a cidadania. Talvez a Filosofia tenha mais a oferecer, para além da reflexão. Como por exemplo a possibilidade de desenvolver outro modo de viver, e não apenas o pensamento crítico, mas a atitude crítica. (PASCAL, 2015, p. 2)

A crítica de Pascal se volta também ao excesso de conteúdos e temas do currículo, os quais estão colocados em ordem histórica e a história da filosofia não deve, segundo ele, ser o foco principal das aulas. A propósito, esse é um problema que sempre foi objeto de nossas discussões nas aulas do Estágio. Ensinar a história da filosofia sem conexão com os problemas filosóficos e questões práticas, resulta em um conjunto de conhecimentos que podem cair na abstração e não fazer sentido para as/os estudantes.

A esse respeito Marcia Tiburi (2013, p. 5) escreve que “a história da filosofia deveria ser análise crítica do passado sob a consideração de uma cuidadosa conceituação de passado. Mais que isso, ela precisa ser diálogo da atualidade do pensamento com este passado levando em conta o que pode significar “atualidade do pensamento”. A autora destaca a diferença entre a filosofia e a história da filosofia, enfatizando a importância de separá-las sem criar uma lacuna entre o passado e o presente. Elas estão interligadas, mas são diferentes. O estudo da filosofia deve incluir a compreensão da sua história, mas não deve se restringir a ela.

No texto de Tiburi encontrei também elementos importantes relacionados ao diálogo que, segundo ela, é a maior contribuição da história da filosofia para o nosso mundo, entre indivíduos e culturas. Assim, pode-se incluir o estudo das obras dos filósofos clássicos, desde que as/os estudantes sejam orientadas/os a lerem os textos relacionando-os com problemas atuais. Isso não apenas mantém a tradição filosófica, como também a mantém relevante e vital.

Parto, portanto, das reflexões de Tiburi - tão próximas daquelas que vem mobilizando o meu pensamento -, para admitir que, se um dos problemas mais complexos de nossa época é a carência de diálogo, a/o professora/or de filosofia pode ensinar essa prática às/aos suas/seus alunas/os. Assim, a sala de aula pode ser um lugar de encontro, como sugere Tiburi (p. 4) na qual “os estudantes precisam [aprender] a debater, conversar, discutir, refletir sobre o sentido de estar na escola e na sala de aula e, inclusive, de permanecer nela ou modificá-la”.

O texto de Tiburi dialoga com outro, de Ricardo Fabbrini (2005, p. 18), no qual ele ressalta as contribuições de Celso Favaretto e Renato Janine Ribeiro às suas reflexões sobre a sala de aula nos nossos dias. Para Fabbrini,

o único espaço, que de algum modo ainda se assemelha à antiga “*ágora* grega”, é o espaço da sala de aula; e que, portanto, é aí que o *ágon* - o momento crítico, de decisão, em que se vive angústia, ânsia, medo, inquietação - pode aflorar; a sala de aula é em suma o único lugar, em tempos de suposto “pensamento único”, em que ainda se pode amar as discussões. Se a aula, em suma, [de acordo com Favaretto, 2004, p. 270] “não tem o poder de mudar a vida, é, sem dúvida, ainda, uma de suas faces mais intensas: ela é o lugar – e nesse aspecto se aproxima da ‘obra de arte’ - onde o sentido ainda insiste em presentificar-se”.

Se a sala de aula, ainda acompanhando as reflexões de Fabbrini, for considerada uma “*ágora* residual”, marcada pela *p hilia* ou tolerância, nela, não terá lugar, a repetição ou repisamento de falas” (p. 17). No entanto, Fabbrini faz uma advertência:

O professor deve ser cuidadoso, contudo, em relação ao “remédio pedagógico” a ser adotado para vencer a resistência aos cursos de filosofia - que decorre, em grande medida do fato deles virem de encontro às demandas pragmáticas do presente. Não se deve retirar da filosofia o efeito de estranhamento que a caracteriza desde sua origem, mas, ao contrário, intensificá-lo. A “saída pedagógica” não é assim a “sedução do aluno”, com o pronto atendimento de suas expectativas, mediante estratégias demagógicas que produzem a espetacularização da filosofia (p. 17-18).

Essas reflexões tão sugestivas vêm ao encontro de “um programa possível para o ensino da filosofia na escola” que partiria justamente de uma caracterização da filosofia que surge do estranhamento ao qual Fabbrini se refere e que pode ser traduzido à luz das noções de espanto (*thaumadzein*) e/ou admiração, desde o seu nascimento na Grécia antiga. Contudo, se esse estranhamento pode ser intensificado, como sugere Fabbrini, a noção de espanto continua sendo útil, mas talvez não seja a noção de admiração que pode nos ajudar a compreender o nosso mundo, hoje, mas um espanto e um estranhamento que podem ser traduzidos por perplexidade diante das ameaças, temores e horrores que vem caracterizando a nossa época.

À luz dessas considerações iniciais justificamos a necessidade de um plano de ensino para iniciar a formação filosófica de estudantes do Ensino Médio que parte de um recorte de temas a serem estudados à luz dos eixos problemático e dialógico, conforme discutimos nos capítulos anteriores. Nosso programa é aberto, como já mencionamos, e segue as orientações de Favaretto, tais como explicitadas na citação que abre este capítulo. O recorte dos temas que seleciono segue, assim, “a imagem de Filosofia” que, segundo Favaretto, a/o professora/or pensa em efetivar com as/os alunas/os. E essa imagem, como já mencionei, corresponde a uma filosofia que deve continuar provocando o estranhamento. Sem desconsiderar “a tradição fixada como História da Filosofia”, os temas são extraídos “dos desenvolvimentos filosóficos atuais”.

Para tanto, selecionei as referências a partir das quais a filosofia pode ser ensinada em um plano composto de quatro unidades, cada uma delas com um tema gerador a ser estudado em cada bimestre.

1º bimestre: A filosofia como diálogo: entre a tradição e o tempo presente

Referência (Unidade 1)

Proposta por Lidia Maria Rodrigo (2009), na segunda parte (prática) de seu livro *Filosofia em sala de aula – teoria e prática para o ensino médio*. Para o estudo desta primeira unidade, à guisa de introdução e de sensibilização, Rodrigo parte das rotinas

do cotidiano e da visão comum de mundo. Assim, a filosofia começa estabelecendo uma relação com o cotidiano das/os estudantes a partir de uma pergunta: “nossa situação atual exige um pensar profundo e a função do filósofo é pensar. Mas, do ponto de vista filosófico, que significa pensar?” (p.105) e segue fazendo uma contextualização para situar a filosofia como postura crítica e seu nascimento na Grécia. Para tanto, a autora escolhe *O banquete*, de Platão. O desenvolvimento do plano da autora pode ser conferido às páginas 103-113, do livro mencionado.

2º bimestre : A filosofia, a política e a cidadania

Referência (Unidade 2)

Proposta pelo Grupo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia coordenado por Sílvio Gallo (1997, p. 25-34) e publicada no livro: *Ética e cidadania – caminhos da filosofia*. Esta unidade é composta dos seguintes tópicos: (i) Participação: palavra de ordem; (ii) As relações humanas e o poder; (iii) A política; (iv) A democracia; (v) A marginalização política; (vi) A ação cidadã (Cf. 25-34). Todos esses temas se relacionam com a formação de cidadãs e cidadãos e é dessa perspectiva que o ensino de filosofia não pode prescindir de uma boa formação política da/do professora/or. É importante esclarecer, no entanto, que a formação para a cidadania comparece em meu programa, não para cumprir uma obrigatoriedade, tal como prevê diretrizes, orientações e parâmetros curriculares nacionais, como mostramos no primeiro capítulo. Esses temas são previstos aqui por entendermos que problemas sociais precisam ser estudados e discutidos nas aulas de filosofia do ensino médio porque fazem parte da formação de estudantes nesse nível de ensino, na qual todas as áreas da filosofia precisam contribuir. Em nosso plano, no entanto, são as contribuições da filosofia política que vão nos auxiliar no estudo desses temas com o objetivo de preparar as/os estudantes para os debates a serem realizados no segundo semestre

3º e 4º bimestres : Violência, desvalorização da vida humana e naturalização do estado de insegurança

Referência: (Unidades 2 e 3)

Plano de Ensino proposto pelo Grupo de Bolsistas do PIBID de Filosofia da UFG ⁵ no trabalho realizado no Colégio Estadual Villa Lobos no 2º semestre de 2017 a partir dos seguintes tópicos:

⁵ Bolsistas que compuseram este grupo: Desiré Rodrigues; Diego Bertoldo; Gabriel Freitas; Gabriel Gonzaga; Lisandra Moura; Maria Clara Caixeta; Marcos David; Patrícia Silva; Pedro Romário e Yasmin André.

- *Violências nas escolas*
Bullying; preconceitos (racial, regional, religioso e de gênero); racismo; gênero e sexualidade; feminismo e machismo
- *Desvalorização da vida humana*
Política; direitos humanos; cultura (erudita e popular)
- *Naturalização do estado de insegurança*
Violência policial e abuso de poder/autoridade; legalização do aborto e da maconha.

A proposta de trazer este plano de ensino como uma referência no estudo dessas unidades vem ao encontro do objetivo de trazer para a sala de aula a discussão de problemas sociais, como já mencionei. E se essa referência é valiosa é porque este plano é um exemplo de ensino de filosofia realizado com pesquisa. A escolha dos temas é justificada a seguir.

A referência que estrutura a primeira unidade do plano justifica-se pelo fato do livro de Lidia Maria Rodrigo ter sido uma referência valiosa nas aulas das disciplinas de Didática e de Laboratório de Produção Filosófica. Concordando com o que escreve Sílvio Gallo (2009,

p. XI-XII), na apresentação do livro de Rodrigo, trata-se de um estudo “por meio do qual o professor de filosofia em exercício e o estudante licenciando em filosofia encontrarão importantes ferramentas para enfrentar este desafio que é o de ensinar filosofia na escola média brasileira de nossos dias”.

Quanto à segunda unidade, a escolha recai no livro de Sílvio Gallo, considerando, igualmente, a relevância da contribuição deste autor na elaboração desta monografia. No tocante às terceira e quarta unidades, trago as contribuições dos egressos do curso de Licenciatura em Filosofia da UFG no plano de ensino que, como mencionei, dialoga com a minha proposta de trazer a questão da violência para o debate em sala de aula com as/os estudantes. O estudo dos temas propostos, no tocante à metodologia e à avaliação, segue as sugestões indicadas nas próprias referências indicadas, por estarem sintonizadas com minha proposta de trazer o diálogo, o debate e a avaliação, como orientações metodológicas no ensino da disciplina na escola. Nesse sentido, é no estudo das terceira e quarta unidades do programa que os debates serão realizados, tomando por base as reflexões que atravessam este texto, de ponta a ponta, sobre o lugar dessa atividade nas aulas de filosofia.

Considerações finais

Neste trabalho, procurei mostrar que o diálogo e o debate caminham juntos na perspectiva de trazer para a sala de aula os problemas sociais que afetam diretamente a juventude. Em linhas gerais, o programa que apresento busca pensar o ensino de filosofia na Educação Básica partindo do diálogo, entendendo-o “como experiência filosófica fundamental na Educação Básica”, título, aliás, do texto de Galeffi (2008, p. 3170). O diálogo, diz este autor, “não é o lugar conciliador dos conflitos interpessoais, e sim o lugar em que os conflitos são tomados como problemas vitais emergentes comuns, problemas que requisitam plena atenção e investigação na condução inteligente e diligente da vida em seu sentido prático e em seu mistério insondável”.

Quanto ao debate, Lidia Maria Rodrigo, em especial, me ajudou a compreender o seu lugar nas aulas de filosofia do ensino médio, reforçando para mim mesma que essa atividade pode ser realizada e que eu não estou sonhando. Faço minhas as suas palavras.

O debate merece um papel de destaque na aprendizagem filosófica. Por ser uma atividade mais bem estruturada e que exige maior preparação que as outras formas dialógicas, permite um aprofundamento da reflexão e o aprimoramento da capacidade de argumentação, com resultados pedagógicos mais interessantes. Para que não degenere num simples bate-papo superficial e inconsequente, precisa ser bem-preparado. (RODRIGO, 2009, p. 83)

No tocante aos problemas sociais, relembro o problema que deu origem a esta monografia: o problema do aborto. Um problema que recentemente nos mobilizou a todas/os diante da tentativa de a Câmara dos Deputados criminalizar o aborto de meninas vítimas de estupro, desrespeitando assim um direito conquistado pelas mulheres a duras penas. Como não reagir diante desse absurdo? Um problema como este não deveria estar inserido em um “programa de ensino da filosofia” voltado ao esclarecimento de questões dessa natureza? Um problema como este não deveria balançar as estruturas de uma instituição escolar cega às violências que ocorrem nelas próprias?

“O que a filosofia tem a dizer sobre isto?”. Os problemas sociais aos quais me refiro estão inseridos no rol das “violências nas escolas na escola contemporânea”. Não deveríamos nós, licenciandas/os em filosofia, buscarmos compreender essa problemática em sua complexidade? O debate contemporâneo sobre as violências na escola e os principais resultados obtidos nas pesquisas não deveriam ser objeto de atenção e de discussão na sala de aula e em outros espaços da instituição escolar e mesmo na universidade?

A ocorrência de violências nas escolas não é um fenômeno recente. Este, além de constituir um importante objeto de reflexão, tornou-se, antes de tudo, um grave problema social, como revela o importante estudo de Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua (2002), no qual as autoras adotam uma concepção abrangente de violência que:

incorpora não só a ideia de sevícia, de utilização da força ou intimidação, mas também compreende as dimensões socioculturais e simbólicas do fenômeno em tela. Há de se enfatizar, no entanto, que a violência na escola não deve ser vista simplesmente como uma modalidade de violência juvenil, pois sua ocorrência expressa a intersecção de três conjuntos de variáveis independentes: o institucional (escola e família), o social (sexo, cor, emprego, origem socioespacial, religião, escolaridade dos pais, status socioeconômico) e o comportamental (informação, sociabilidade, atitudes e opiniões). (p. 12)

Dada a relevância da discussão do problema das violências (no plural) na escola contemporânea, é importante frisar, mais uma vez, a necessidade de que o ensino da filosofia se abra ao diálogo com as outras áreas das ciências humanas, como é o caso do estudo que apresento como referência de um trabalho realizado por sociólogas. Mas, vale mencionar também que o problema da violência tem sido negligenciado pela filosofia, com a ressalva de que seria preciso uma pesquisa para saber se esse tema tem sido trabalhado pelas/os filósofas/os brasileiras/os em nossos dias, algo a ser feito. No caso do trabalho de Miriam Abramovay e Maria das Graças Rua, é importante ressaltar, as autoras se apropriam das reflexões de Hannah Arendt em seu livro *Sobre a violência*, no diagnóstico que fazem das violências nas instituições escolares. E não é por acaso, uma vez que Hannah Arendt (1994, p. 16) não enxergou a violência “como um fenômeno marginal” e “ninguém que se tenha dedicado a pensar a história e a política pode permanecer alheio ao enorme papel que a violência sempre desempenhou nos negócios humanos [...] e é surpreendente que a violência tenha sido raramente escolhida como objeto de consideração especial”.

Referências

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas** (versão resumida). Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ARENDT, H. “Filosofia e política”. In: **A dignidade da política** . 3ª. ed. Trad. H. Martins et. al. Org. A. Abranches. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002a.

ARENDT, H. “Verdade e política”. In: **Entre o passado e o futuro** . 5ª. ed. Trad. M. W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2002b.

ARENDT, H. **Sobre a violência** (capítulo 1). Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994, p. 13-30.

BONDÍA, J. L. “Notas sobre o saber e o saber de experiência”. **Revista Brasileira de Educação** , n. 19, jan/fev/mar/abr 2002, pp. 20-28.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996** . Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** . Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. v. 3. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, 2008.

CARVALHO, Marcelo. “A filosofia e seu ensino – Entrevista com Celso Favaretto”. CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (orgs.). **Ensinar Filosofia** , v. 2. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013, p. 19-36.

DANNER, L. F.; CEI, V. “O Brasil não pode renunciar a filosofar, mas precisa refundar seu discurso-práxis desde sua condição e a partir de seus sujeitos epistemológico-políticos”. In:

Coluna ANPOF , 04/07/2017. Disponível em:
< <https://www.anpof.org/comunicacoes/coluna-anpof/o-brasil-nao-pode-renunciar-a-filosofar-mas-precisa-refundar-seu-discurso-praxis-desde-sua-condicao-e-a-partir-de-seus-sujeitos-epistemologico-politicos> >

DELBO, A. “Tramas da filosofia: entre o pensamento e a avaliação”. In: FELÍCIO, C. B. F. (org.). **Filosofia: entre o ensino e a pesquisa** - ensaios de formação. Goiânia: Edições Ricochete, 2012, p. 19-44.

FABBRINI, R. N. “O ensino de filosofia: a leitura e o acontecimento”. **Trans/Form/Ação** . São Paulo, 28(1), 2005, p. 7-27.

FARIA, D. C. C. e outros. **Análise do currículo referência da rede estadual de Goiás - disciplina de Filosofia** . UFG/PIBID/CAPES/Centro de Ensino em Período Integral Professor Pedro Gomes, 2015 (Circulação interna)

FAVARETTO, C. “Sobre o ensino de filosofia”. **Revista da Faculdade de Educação** , São Paulo, v. 19, n. 1, p. 97-102, jan.jun./1993.

GALEFFI, D. A. “O diálogo como experiência filosófica fundamental na educação básica”. In: BORBA, S.; KOHAN, W. (orgs.) **Filosofia, aprendizagem, experiência** . Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2008, p. 315-327.

GALLO, S. “Ensino de filosofia - avaliação e materiais didáticos” (cap. 8). In: **Filosofia** (v.14). CORNELLI, G; CARVALHO, M; DANELON (orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010 (Coleção Explorando o Ensino), p. 159-170.

GALLO, S. “Para além da explicação: o professor e o aprendiz ativo da filosofia”. In: KUIVA, E. A., SANGALLI, I. J., CARBONARA, V. (Orgs). **Filosofia, formação docente e cidadania** . Ijuí: Unijuí, 2008, p. 167-180. (Coleção Filosofia e Ensino, 12).

GALLO, S. “O problema e a experiência do pensamento: implicações para o ensino da filosofia”. In: BORBA, S.; KOHAN, W. (orgs.) **Filosofia, aprendizagem, experiência** . Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2008, p. 115-130.

GALLO, S. **Ética e cidadania** : caminhos da filosofia (elementos para o ensino de filosofia). Campinas, SP: Papyrus, 1967

LEOPOLDO e SILVA, F. “História da Filosofia: centro ou referencial?”. In: NIELSEN NETO, H. (org.) **O ensino da Filosofia no 2º grau**. Santos, SP: Sofia Editora, 1986, p. 153-162.

LORIERI, M. A. “Uma perspectiva contextualizada e interdisciplinar no ensino de Filosofia”. DANNER, L. F. (org.) **Ensino de filosofia e interdisciplinaridade** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2013, p. 17-55.

PASCAL, T. **Análise do currículo referência da rede estadual de Goiás - disciplina de Filosofia** . UFG/PIBID/CAPES/Centro de Ensino em Período Integral Professor Pedro Gomes, 2015 (Circulação interna)

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. “Estágio: diferentes concepções”. **Estágio e Docência** [livro eletrônico]. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2018, p. 38-64 (Coleção docência em formação: ensino superior)

PORTA, M. A. G. **A filosofia a partir de seus problemas** – didática e metodologia do estudo filosófico. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RODRIGO, L. M. **Filosofia em sala de aula** – teoria e prática para o ensino médio. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2009.