



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**

FRANCISCA EVANICE MOURÃO LIMA DE SOUSA

**O DIÁLOGO COMO METODOLOGIA FILOSÓFICA PARA O ENSINO DE
FILOSOFIA**

**FORTALEZA
2024**

FRANCISCA EVANICE MOURÃO LIMA DE SOUSA

O DIÁLOGO COMO METODOLOGIA FILOSÓFICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Hugo Filgueiras de Araújo.

FORTALEZA
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S696d Sousa, Francisca Evanice Mourão Lima de.
O diálogo como metodologia filosófica para o ensino de Filosofia / Francisca Evanice Mourão
Lima de Sousa. – 2024.
129 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-
Graduação, Mestrado Profissional em Filosofia, Fortaleza, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Hugo Filgueiras Araújo.

1. Dialética. 2. Método. 3. Diálogo. 4. Sócrates. 5. Ensino. I. Título.

CDD 100

FRANCISCA EVANICE MOURÃO LIMA DE SOUSA

O DIÁLOGO COMO METODOLOGIA FILOSÓFICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia. Área de concentração: Ensino de Filosofia.

Aprovada em: 02 / 08 / 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Hugo Filgueiras de Araújo (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Carlos Silva de Almeida
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Antônio Júlio Garcia Freire
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)

À minha mãe, Lúcia Baixa Grande, e em memória do meu pai, José Genival.

Ao Alex Feitosa, meu esposo e principal incentivador nessa jornada acadêmica.

Ao João Pedro, Antônio, meus alunos e alunas, que essa pesquisa seja inspiração para superação de desafios e realização de sonhos.

AGRADECIMENTOS

À minha família, aqueles que compartilham das minhas lutas e conquistas, em especial minha mãe, Lúcia Baixa Grande, que mesmo não concordando com algumas decisões que tomo, me apoia e me ama incondicionalmente. Meu pai José Genival, embora em memória, se faz presente no exemplo de vida e ensinamentos que preservo todos os dias. Ao meu esposo Alex Feitosa, obrigada pela força transmitida em cada palavra e gesto de incentivo, e por estar ao meu lado nos momentos de angústia.

A minha gratidão ao meu orientador Prof. Dr. Hugo Filgueiras de Araújo pelos ensinamentos, por compartilhar conhecimento e experiências. Obrigada pela compreensão durante todo o processo de orientação.

Agradeço ao Prof. Dr. José Carlos Silva Almeida pelas contribuições no desenvolvimento da pesquisa e pelas maravilhosas aulas de Filosofia, que compensavam os mais de 300km percorridos semanalmente. Professor José Carlos, grata pela presteza de sempre.

Aos alunos e alunas que participaram dessa pesquisa. Cada interação e cada momento compartilhado na sala de aula me ensinaram tanto quanto eu espero ter ensinado a vocês. A troca constante de conhecimento e experiências moldou não apenas esta pesquisa, mas também minha jornada como professora.

Às amigas que o mestrado me proporcionou. Por todas as experiências compartilhadas, bate-papo no ICA, pela companhia nos eventos acadêmicos, pelas trocas de mensagens e por segurar as barras comigo, na pessoa da Silvia Macário agradeço a todos. Minha gratidão de forma especial à Débora e Najla que fizeram parte dessa caminhada.

À Universidade Federal do Ceará por me proporcionar espaço de aprendizagem e desenvolvimento através do Programa de Pós-Graduação em Filosofia.

Obrigada Deus, que no exemplo de Jesus, admirado pela sua sabedoria diante dos doutores da lei aos 12 anos de idade, me concedeu forças na fé para superar os desafios e realizar essa pesquisa que um dia foi um sonho.

O objetivo da filosofia consiste em dar forma e estrutura à nossa alma, em ensinar-nos um rumo na vida, em orientar os nossos atos, em apontar-nos o que devemos fazer ou pôr de lado, em sentar-se ao leme e fixar a rota de quem flutua à deriva entre escolhos. (Sêneca, *Carta XVI*, 3)

RESUMO

A filosofia há séculos tem intrigado e desafiado a humanidade. De modo geral, ela pode ser definida como a busca incessante pelo conhecimento e pela compreensão do mundo e de nós mesmos. Mas, por se tratar de uma disciplina desafiadora, a prática do filosofar nem sempre foi plana. O ensino de filosofia no Brasil tem sua história marcada por desafios, pois durante muito tempo a filosofia foi excluída do currículo escolar, sendo vista como uma disciplina inacessível ou desnecessária. Não obstante, o ensino de filosofia ainda enfrenta obstáculos nos dias de hoje, especialmente com as mudanças propostas pela implementação do Novo Ensino Médio no Brasil. Dentre as novas alterações, a reforma educacional propõe a flexibilização curricular, onde a filosofia deixa de ser uma disciplina obrigatória, embora a filosofia tenha como objetivo intrínseco ensinar tudo aquilo que se mostra como alvo das competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Destarte, o objetivo deste trabalho é propor uma discussão acerca do desenvolvimento e da aplicação de uma metodologia filosófica dialógica para o ensino de filosofia. Para tanto, faz-se necessário retomar as raízes do pensamento filosófico e compreender qual a importância de Sócrates e da dialética socrática para a história da filosofia e, conseqüentemente, para o ensino de filosofia, a fim de viabilizar a aplicação da metodologia socrática na sala de aula contemporânea. Conhecido por seu método filosófico baseado na maiêutica, Sócrates buscava o conhecimento através da dialética. A essência do método socrático reside na ideia de que o conhecimento não pode ser transmitido diretamente de um professor, enquanto facilitador, para um aluno, se fosse o caso o aluno poderia ser visto apenas como um depósito de informações. Sócrates acreditava que todo ser humano possuía conhecimento latente dentro de si, e seu papel como “parteiro” do conhecimento era estimular o interlocutor a trazer esse conhecimento à luz, isto é: dar à luz ao conhecimento. Por isso o nome, maiêutica. Com isso, ver a educação como um processo dialógico, no qual educador e educando se engajam em uma relação horizontal de troca de conhecimentos e experiências, é destacar o caráter emancipatório da educação e, neste caso, do ensino de filosofia. Para que fosse possível cumprir com o objetivo proposto pelo trabalho, foram desenvolvidas *Oficinas de Diálogos Filosóficos*, tendo como público-alvo 32 estudantes da EEEP Dario Catunda Fontenele, localizada em Ipueiras – CE, regularmente matriculados na 3ª série do ensino médio. A aplicação da metodologia ocorreu durante as aulas semanais de filosofia, do dia 01 de setembro ao dia 6 de outubro de 2023, totalizando 6 aulas destinadas à execução da oficina. As aulas foram divididas entre a apresentação do conteúdo a ser discutido, a exibição do longa que

fomentou o momento de discussão, o momento do diálogo e, por fim, a avaliação da metodologia por parte dos estudantes. As respostas levantadas pelo questionário de avaliação revelam a eficácia da metodologia dialógica enquanto método de ensino. Aquilo que já havia sido revelado e testado por Sócrates na antiguidade se mostra atual e relevante na medida em que pode ser aplicado na contemporaneidade.

Palavras-chave: dialética; método, diálogo; Sócrates; ensino.

ABSTRACT

For centuries, philosophy has intrigued and challenged humanity. Generally, it can be defined as the relentless pursuit of knowledge and understanding of the world and ourselves. However, as a challenging discipline, the practice of philosophizing has not always been smooth. The teaching of philosophy in Brazil has a history marked by challenges, as for a long time, philosophy was excluded from the school curriculum, being seen as an inaccessible or unnecessary subject. Nonetheless, the teaching of philosophy still faces obstacles today, especially with the changes proposed by the implementation of the New High School in Brazil. Among the new changes, the educational reform proposes curriculum flexibility, where philosophy is no longer a mandatory subject, even though philosophy inherently aims to teach everything that is targeted by the competencies proposed by the National Common Curricular Base (BNCC). Therefore, the objective of this work is to propose a discussion about the development and application of a dialogical philosophical methodology for the teaching of philosophy. To this end, it is necessary to revisit the roots of philosophical thought and understand the importance of Socrates and Socratic dialectics for the history of philosophy and, consequently, for the teaching of philosophy, in order to enable the application of the Socratic methodology in the contemporary classroom. Known for his philosophical method based on maieutics, Socrates sought knowledge through dialectics. The essence of the Socratic method lies in the idea that knowledge cannot be directly transmitted from a teacher, as a facilitator, to a student, as if the student were merely a repository of information. Socrates believed that every human being possessed latent knowledge within themselves, and his role as a facilitator of knowledge was to stimulate the student to bring this knowledge to light, that is, to give birth to knowledge. Hence the name maieutics. Thus, viewing education as a dialogical process, in which educator and student engage in a horizontal relationship of knowledge and experience exchange, highlights the emancipatory character of education and, in this case, the teaching of philosophy. To achieve the proposed objective of this work, Philosophical Dialogue Workshops were developed, targeting 32 students regularly enrolled in the 3rd year of high school. The methodology was applied during weekly philosophy classes, from September 1 to October 6, 2023, totaling 6 classes dedicated to the workshop's execution. The classes were divided between the presentation of the content to be discussed, the screening of the film that fostered the discussion moment, the dialogue moment, and, finally, the students' evaluation of the methodology. The responses gathered from the evaluation questionnaire reveal the

effectiveness of the dialogical methodology as a teaching method. What had already been revealed and tested by Socrates in antiquity proves to be current and relevant as it can be applied in contemporary times.

Keywords: dialectics; method; dialogue; Socrates; teaching.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	O ENSINO DA FILOSOFIA A PARTIR DO MÉTODO SOCRÁTICO.....	16
2.1	Filosofia e o filosofar.....	16
2.1.1	A ironia socrática no Hípias Maior.....	22
2.1.2	Só sei que nada sei? Um diálogo com a ironia socrática no Hípias Menor.....	23
2.1.3	Nuances da ironia socrática no Mênon.....	24
2.1.4	A República.....	25
2.1.5	A dialética em ação: Fedro	28
2.1.6	A indagação socrática no Teeteto	30
2.1.7	Uma defesa da dialética: Apologia de Sócrates.....	32
2.1.8	A dialética como caminho para alcançar o conhecimento verdadeiro no Fédon.....	33
2.2	O diálogo socrático.....	36
2.3	Uma pedagogia dialógica.....	40
2.4	Ensino de filosofia.....	44
2.4.1	O Ensino de Filosofia no Brasil.....	44
2.4.2	A Filosofia no Brasil	49
3	O ENSINO DE FILOSOFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO.....	56
3.1	O ensino a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.....	56
3.2	O lugar da filosofia no Novo Ensino Médio.....	64
3.3	Críticas e proposições à integração curricular proposta pela Base Nacional Comum Curricular.....	68
4	VIVÊNCIA DIALÓGICA NO ENSINO DE FILOSOFIA.....	75
4.1	Vivência dialógica no ensino de filosofia no ensino médio.....	75
4.2	A construção da vivência: oficinas de diálogos filosóficos.....	78
4.2.1	Análise e discussão de dados coletados em aplicação de atividades dialógicas no ensino de filosofia no ensino médio	82
5	CONCLUSÃO.....	105

REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE A – ATIVIDADE REALIZADA DURANTE A OFICINA DE DIÁLOGOS FILOSÓFICOS	114
APÊNDICE B – ATIVIDADE AVALIATIVA	116
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA	117
APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA	119
APÊNDICE E – CARTA DE SOLICITAÇÃO DE APRECIÇÃO DE PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – CEP/UFC/PROPESQ ...	120
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIDO QUE OS (AS) PARTICIPANTES ASSAINARAM PARA PARTICIPAR DESTA PESQUISA.....	121
APÊNDICE G – DECLARAÇÃO DE ORÇAMENTO	124
APÊNDICE H – CRONOGRAMA DAS ETAPAS DO PROJETO DESTA PESQUISA	125
ANEXO A – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	126
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – APROVADO PELO COMITÊ DE ÉTICA DA PLATAFORMA BRASIL	127

1 INTRODUÇÃO

A filosofia há séculos intriga o mundo com seus questionamentos, bem como aqueles que escolhem segui-la como profissão, ou, bem como Sócrates, como um modo de vida. Mas por onde perpassa o ensino e a aprendizagem de filosofia?

No que diz respeito à ideia de ensino e a aprendizagem de filosofia, o presente trabalho propõe pensá-los através de uma metodologia dialógica, metodologia esta que perpassa séculos na história da filosofia. Portanto, faz-se necessário levar essa discussão aos clássicos.

Não é possível tratar de diálogo na filosofia e não tratar de Sócrates, figura central na história da filosofia, conhecido justamente por seu método de questionamento dialógico. Nascido em Atenas por volta de 470 a.C., o filósofo tornou-se uma das figuras mais influentes do pensamento ocidental. Seu método revolucionário de investigação filosófica enfatizava a importância do questionamento sistemático e da busca pela verdade através do diálogo.

O método socrático, também conhecido como *elenchus* ou ironia socrática, era baseado na ideia de que o conhecimento não pode ser transmitido de forma passiva, mas deve ser descoberto ativamente pelo indivíduo. Sócrates acreditava então que cada pessoa possuía conhecimento latente dentro de si, e sua função como facilitador do conhecimento, termo que discutiremos ao longo do trabalho, era ajudar as pessoas a trazerem esse conhecimento à luz do questionamento e da reflexão.

Dessa forma, o método socrático consistia em fazer perguntas cuidadosamente elaboradas para levar o interlocutor a reconhecer contradições ou inconsistências em suas próprias crenças. Sócrates não fornecia respostas definitivas, mas guiava seus interlocutores no processo de investigação, incentivando-os a pensar criticamente e a questionar suas próprias suposições. Com isso, o método socrático tinha como objetivo não apenas o acúmulo de informações, mas sim a busca pela verdade e pela sabedoria. Ao invés de ensinar seus interlocutores, Sócrates os desafiava a pensar por si mesmos e a confrontar suas próprias crenças. Esse processo de questionamento e reflexão era considerado por Sócrates como fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e ético dos indivíduos.

Tendo isso em mente, o objetivo deste trabalho é propor uma discussão acerca do desenvolvimento e da aplicação de uma metodologia filosófica dialógica para o ensino de filosofia. Pois, neste método há a valorização da autonomia do estudante, na medida em que as respostas às indagações do mestre devem ser descobertas e construídas pelo próprio aprendiz, como defende Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (2013).

Sócrates acreditava que todo ser humano possuía conhecimento latente dentro de si, e seu papel como facilitador do conhecimento era estimular o aluno a trazer esse conhecimento à luz, isto é: dar à luz ao conhecimento. Por isso o nome maiêutica. Com isso, ver a educação como um processo dialógico, no qual educador e educando se engajam em uma relação horizontal de troca de conhecimentos e experiências, é destacar o caráter emancipatório da educação e, neste caso, do ensino de filosofia. Em suma, unir a tradição filosófica à realidade social através de uma metodologia dialógica, a partir do desenvolvimento de Oficinas de Diálogos Filosóficos com os estudantes, é transformar a sala de aula em um espaço de reflexão e de participação ativa dos indivíduos no processo educativo.

Portanto, o presente trabalho propõe desenvolver Oficinas de Diálogos Filosóficos com os estudantes do ensino médio a fim de verificar como tal metodologia pode contribuir para o aprendizado de filosofia dos estudantes. Para que fosse possível cumprir com o objetivo apresentado, o presente trabalho foi realizado a partir de soma entre uma análise bibliográfica, em uma tentativa de teorizar acerca do método socrático e da sua aplicação nos dias de hoje, e a implementação das Oficinas de Diálogos Filosóficos em sala de aula, seguida da avaliação do sucesso da atividade. Para mensurar o resultado da implementação de tal metodologia, realizamos uma avaliação através de um formulário com 10 questões, em que os estudantes que participaram da dinâmica tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões acerca dessa. A fim não só de atestar o sucesso e a possibilidade de implementação desta na rotina de sala de aula, mas de evidenciar o protagonismo desses estudantes.

Ademais, como veremos na discussão apresentada nesta dissertação, por se tratar de uma disciplina desafiadora, a filosofia no Brasil tem sua história marcada por desafios. Durante muito tempo a filosofia foi excluída do currículo escolar, sendo vista como uma disciplina inacessível ou desnecessária, enquanto enfrentamos a ditadura militar e, de 2016 a 2024, ano de conclusão deste trabalho, precisou enfrentar as margens do sistema educacional lutando contra as mudanças propostas pela implementação do Novo Ensino Médio.

Respaldada pela Lei nº13.415/2017, a reforma educacional propôs uma reformulação significativa na estrutura educacional brasileira, com o suposto propósito de adequar o currículo às demandas contemporâneas e às necessidades dos estudantes. Uma das principais mudanças propostas foi a flexibilização curricular, que permitia aos alunos escolherem parte das disciplinas que desejavam cursar, de acordo com seus interesses, aptidões e projetos de vida. Essa flexibilização apresentava como objetivo promover uma formação mais personalizada e diversificada, oferecendo aos estudantes a oportunidade de explorar diferentes

áreas do conhecimento e desenvolver habilidades essenciais para sua inserção no mercado de trabalho e na sociedade

Além da flexibilização curricular, o Novo Ensino Médio também trazia como novidade a implementação das trilhas formativas, itinerários formativos, que permitiram que os alunos reduzissem seus estudos em áreas específicas, como linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino técnico-profissionalizante.

Nesse sentido, o Novo Ensino Médio propôs uma flexibilização curricular do ensino médio em que a filosofia deixou de ser uma disciplina obrigatória, perdendo espaço para itinerários formativos, e passou a ocupar, mais uma vez as margens do sistema educacional, ainda que esta tenha como objetivo intrínseco ensinar tudo aquilo que se mostra como alvo das competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Todavia, no momento de conclusão deste trabalho, há esperanças de que o cenário da filosofia mude no campo da educação, pois o PL 2601/2023 que revoga o Novo Ensino Médio, acaba com os itinerários formativos e amplia a carga horária para Formação Geral Básica foi aprovado na Câmara dos Deputados em março de 2023.

Destarte, a metodologia do presente trabalho é pautada no primeiro momento em uma análise bibliográfica, a partir de uma abordagem descritiva e exploratória, e em um segundo momento em uma análise quantitativa e qualitativa das respostas coletadas a partir do formulário de avaliação. Assim, diante do desenvolvimento da pesquisa, o presente trabalho possui quatro capítulos.

Posto isso, o primeiro capítulo do presente trabalho refere-se à própria introdução, que aborda um apanhado acerca do tema central do trabalho. O segundo e o terceiro capítulos dizem respeito às bases teóricas que nortearam a pesquisa e a construção da conclusão desta. E, por fim, diante da apresentação geral, ao se conectar à discussão, o quarto capítulo apresenta a análise em si da implementação da metodologia dialógica na sala de aula contemporânea, na medida em que apresenta todo o desenvolvimento da prática e a análise crítica da avaliação desta.

2 O ENSINO DA FILOSOFIA A PARTIR DO MÉTODO SOCRÁTICO

2.1 Filosofia e o filosofar

A filosofia é um saber que há séculos tem intrigado e desafiado a humanidade, buscando compreender as questões fundamentais sobre a existência, o conhecimento, a moral, a realidade e a natureza humana. O termo *filosofia* deriva do grego antigo, em que *philos* vem de amizade ou amor e *sophia* de sabedoria. Desse modo, a partir do nome, a filosofia pode ser entendida como o amor à sabedoria.

Em resumo, a filosofia é uma busca incessante pelo conhecimento e pela compreensão do mundo e de nós mesmos. Ela se concentra em questionar as estruturas de pensamento e examinar os princípios fundamentais que sustentam nossas crenças, valores e percepções. Ela não busca apenas respostas finais, mas estimula a reflexão e a investigação contínua, já que nem sempre é possível encontrar uma resposta exata e acabamos caindo em uma espécie de *aporia*, que no grego antigo significava algo como “sem poros/sem saída”.

Ao longo de sua história, através de inúmeras tradições filosóficas, os filósofos tentaram compreender o princípio do mundo, a origem do conhecimento, a moralidade, a existência de Deus, e muitas outras questões metafísicas, epistemológicas e éticas. Deste modo, podemos dizer que ela não se limita a um conjunto específico de questões, mas explora as várias perspectivas e abordagens para entender o mundo e nossas experiências.

Diante disso, num primeiro momento, não seria errado dizer que praticar a filosofia é filosofar. Questionar, analisar e refletir sobre as questões fundamentais da existência humana, são sim atitudes filosóficas. Mas, além disso, isso envolve também a capacidade de formular argumentos lógicos e de ponderar sobre as implicações das ideias.

Filosofar requer um senso de curiosidade intelectual e um desejo genuíno de buscar a verdade. É uma atividade que transcende as fronteiras disciplinares e desafia os limites do conhecimento estabelecido. Nesta perspectiva, no livro *Convite à Filosofia*, Marilena Chauí apresenta diferentes tradições filosóficas ao longo do tempo e classifica a filosofia como um exercício constante de reflexão sobre a existência humana e o sentido da vida.

Para a autora, a atitude filosófica vem de uma mudança de hábitos, a saber:

Imaginemos, agora, alguém que tomasse uma decisão muito estranha e começasse a fazer perguntas inesperadas. Em vez de “que horas são?” ou “que dia é hoje?”, perguntasse: O que é o tempo? Em vez de dizer “está sonhando” ou “ficou maluca”, quisesse saber: O que é o sonho? A loucura? A razão?

Alguém que tomasse essa decisão, estaria tomando distância da vida cotidiana e de si mesmo, teria passado a indagar o que são as crenças e os sentimentos que alimentam, silenciosamente, nossa existência.

Ao tomar essa distância, estaria interrogando a si mesmo, desejando conhecer por que cremos no que cremos, por que sentimos o que sentimos e o que são nossas crenças e nossos sentimentos. Esse alguém estaria começando a adotar o que chamamos de atitude filosófica. (Chauí, 2000, p. 8-9)

Neste sentido, a atitude filosófica, que chamamos aqui de filosofar, está diretamente ligada à atitude crítica, que não nos permite “aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os comportamentos de nossa existência cotidiana” (CHAUÍ, 2000, p. 9), sem antes investigá-los e compreendê-los. Diante disso, para Chauí a atitude filosófica pode ser classificada a partir de duas características, são elas:

A primeira característica da atitude filosófica é negativa, isto é, um dizer não ao senso comum, aos pré-conceitos, aos pré-juízos, aos fatos e às ideias da experiência cotidiana, ao que “todo mundo diz e pensa”, ao estabelecido.

A segunda característica da atitude filosófica é positiva, isto é, uma interrogação sobre o que são as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os comportamentos, os valores, nós mesmos. É também uma interrogação sobre o porquê disso tudo e de nós, e uma interrogação sobre como tudo isso é assim e não de outra maneira. (2000, p. 9)

Ambas as características compõem o exercício de filosofar ao constituírem o exercício do pensamento crítico. Sendo assim, o filosofar começa da decisão de questionar crenças, portanto, para fazer um paralelo com Sócrates, o filosofar começa no momento em que tomamos consciência da nossa ignorância. O primeiro passo na filosofia é dado ao percebermos que “não sabemos o que imaginávamos saber” (Chauí, 2000, p. 9).

Thomas Nagel, por sua vez, em *O que significa tudo isso?* (1987), convida o leitor a embarcar em uma jornada de reflexão e autoconhecimento, incitando-o a questionar o mundo à sua volta. Com isso, Nagel aborda a filosofia como uma disciplina que busca compreender e questionar as questões mais profundas da vida e do pensamento humano, de modo que ela não se limita a apresentar respostas prontas, mas nos estimula a refletir criticamente e a formular respostas a partir de nossas próprias perspectivas algo semelhante ao que propõe Sócrates com a dialética. Mas, para compreendermos a contribuição da dialética socrática nesta discussão, precisamos entender qual a importância de Sócrates e Platão para a história da filosofia.

É sabido que Sócrates é um dos filósofos mais célebres da história da filosofia ocidental. Filho de uma parteira e de um escultor, nasceu em Atenas por volta de 470 a.C., e presenciou intensas transformações políticas e culturais na Grécia Antiga.

A partir de leituras como Hadot (2012) e Wolf (1981), não seria errado dizer que Sócrates é um fenômeno literário. Pois, diante da ausência de escritos do filósofo, resta aos estudiosos recorrerem a fontes literárias a fim de constituir a imagem do Sócrates histórico. Todavia, seria quase impossível

(...) dizer quem foi o Sócrates histórico, ainda que os fatos marcantes de sua vida estejam bem atestados. Entretanto, os testemunhos que seus contemporâneos nos

deixaram a seu respeito, os de Platão, os de Xenofonte, os de Aristófanes, transformaram, idealizaram, deformaram os traços de Sócrates que viveu em Atenas no final do século V a.C. (Hadot, 2012, p. 7)

Neste sentido, no âmbito da filosofia, é aceitável dizer que as máscaras da figura enigmática de Sócrates escondem as faces de Platão e Xenofonte, dois discípulos do filósofo.

Nascido por volta de 428/427 a.C., sem uma determinação exata, em Atenas, Platão ainda era um jovem quando teve o primeiro contato com Sócrates, provavelmente em um momento próximo ao primeiro contato de Xenofonte também. Nesta época, Sócrates já era uma figura conhecida na cidade e já possuía mais de quarenta anos de idade. Acredita-se que Platão, sobrinho de um tirano, teria ido ao encontro de Sócrates para aprender a falar bem com o intuito de se tornar um bom político, mas ao ter contato com a filosofia como modo de vida, apresentada por Sócrates, mudou de ideia e se tornou um seguidor devoto do mestre. E, por isso, Platão foi profundamente influenciado pelo pensamento socrático e pelo método dialético.

Após a morte de Sócrates, em 399 a.C., Platão se dedicou a preservar os ensinamentos e a memória de seu mentor. Ele fundou a famosa Academia em Atenas, considerada a primeira instituição de ensino de filosofia. Na Academia, Platão continuou a prática do método socrático com seus alunos, que eram ensinados a buscar a verdade através do diálogo e da análise racional.

É possível dizer que, a partir de diálogos como *Apologia de Sócrates*, *O Banquete* e *Fédon*, em que Sócrates aparece como personagem principal, Platão eternizou o mestre e acabou criando um “tipo” de texto, que mais tarde seria examinado por estudiosos e nomeado como *logoi socraticoi*. Neste gênero textual, por assim dizer, o conteúdo das obras gira em torno de Sócrates e seu pensamento.

Devido à tamanha influência, os diálogos platônicos são divididos pelos estudiosos em dois tipos: (1) os chamados diálogos da juventude, em que Platão parece retratar com fidelidade o pensamento de Sócrates, e (2) os diálogos de maturidade, em que Platão usa a figura de Sócrates para inserir suas ideias nas discussões com interlocutores do mestre. Neste trabalho, examinaremos diálogos de ambas as classificações.

Xenofonte, por outro lado, nasceu por volta de 430 a.C., em Erkhia, e possivelmente conheceu Sócrates enquanto ele ainda caminhava pelas ruas de Atenas, dedicado ao exame da vida e, conseqüentemente, ao exercício da dialética socrática. Xenofonte se destacou em meio aos discípulos de Sócrates, bem como Platão, e participou ativamente das discussões filosóficas

lideradas pelo mestre, acompanhando-o¹ em suas caminhadas. A presença e ensinamentos de Sócrates deixaram marcas indeléveis na filosofia de Xenofonte.

Também por meio de diálogos, com títulos como *As Memoráveis*, *Banquete* e até mesmo *Apologia de Sócrates*, Xenofonte oferece características valiosas do pensamento de Sócrates, além de tentar fornecer um retrato vívido de suas interações com os demais cidadãos atenienses. Embora alguns títulos sejam semelhantes às obras platônicas que veremos, é importante ressaltar que as representações de Sócrates cunhadas por Xenofonte diferem-se em alguns aspectos das apresentadas por Platão, refletindo as perspectivas dos dois discípulos.

Haja vista que, Xenofonte, por um lado, apresenta uma imagem de Sócrates como um mestre sábio e prático, que se dedica à moralidade e à virtude. Com isso, sua abordagem tende a ser mais direta e prática, destacando os conselhos de Sócrates sobre como viver uma vida virtuosa, e nesse sentido poderíamos até considerar a justificativa pela qual sua filosofia é entendida como modo de vida. Xenofonte enfatiza então os aspectos éticos e práticos da filosofia socrática, retratando Sócrates como um homem preocupado com as questões do dia a dia, como a amizade, a educação dos filhos e a conduta correta.

Platão, por outro lado, apresenta uma visão mais filosófica e metafísica de Sócrates, na medida em que o retrata como um pensador profundo e questionador, interessado em explorar conceitos abstratos como a justiça, a verdade e o conhecimento. Além disso, a julgar pelos diálogos tardios de Platão, o discípulo utiliza os diálogos socráticos como uma forma de investigar questões filosóficas fundamentais e transmitir suas próprias ideias, utilizando Sócrates como um veículo para expressar seus próprios pensamentos e teorias.

Além disso, as obras de Xenofonte tendem a ser mais descritivas e menos dialógicas do que as de Platão. Enquanto Platão utiliza diálogos filosóficos para explorar questões complexas por meio de debates e argumentos, Xenofonte prefere relatar diretamente as ações e palavras de Sócrates, sem entrar em debates filosóficos extensos.

Tendo isso em mente, é possível afirmar então que Xenofonte buscava enfatizar os aspectos práticos da filosofia de Sócrates e sua aplicação na vida cotidiana, elogiando o mestre por seu profundo interesse pelas questões da ética e da moralidade, bem como por seu desejo incansável de buscar a verdade. Todavia, diante da aproximação com as obras de Platão e visando um recorte bibliográfico objetivo, neste trabalho partiremos da análise da imagem do Sócrates de Platão.

¹ É interessante pensar que Xenofonte e os demais discípulos acompanhavam Sócrates em suas caminhadas, porque o filósofo dizia ter apenas companheiros e negava a fama de professor com alunos ou discípulos.

Dito isso, retomemos a apresentação de Sócrates: conhecido por seu método filosófico, Sócrates buscava o conhecimento através do diálogo e do questionamento sistemático, isto é, através da dialética socrática. Por acreditar que o verdadeiro saber estava dentro de cada indivíduo e que poderia ajudar as pessoas a acessarem esse conhecimento interior, levando-as a refletir sobre suas próprias crenças e concepções de mundo, Sócrates acabou adquirindo alguns desafetos em Atenas, que mais tarde seriam a causa de sua morte. Mas, de modo geral, a principal preocupação de Sócrates era a busca pela verdade.

Para Hadot (2012), Sócrates foi o primeiro a encarnar a filosofia como um modo de vida. Pois, a filosofia não era apenas um conjunto de teorias abstratas para o mestre, mas sim uma prática diária de autoexame e busca pela sabedoria, que deveria orientar todas as áreas da vida.

Hadot descreve como Sócrates não apenas discutia conceitos filosóficos, mas os vivenciava, incorporando seus princípios na maneira como vivia e se relacionava com os outros. Para ele, a filosofia não era um fim em si mesma, mas sim um meio de alcançar a excelência moral e a sabedoria prática.

Com isso, Hadot argumenta que Sócrates introduziu o conceito de "exercícios espirituais" na filosofia, práticas destinadas a transformar a mente e o caráter dos indivíduos. Esses exercícios incluíam o autoexame, a autodisciplina e a busca pela verdade interior, através do diálogo e da reflexão. Por isso, a filosofia não era reservada apenas aos intelectuais ou aos eruditos, mas era acessível a todas as pessoas, independentemente de sua formação ou status social. Sócrates acreditava que todos os seres humanos eram capazes de buscar a verdade e a sabedoria, desde que estivessem dispostos a buscarem o autoexame e a reflexão.

Ao viver de acordo com seus princípios filosóficos, e, portanto, cunhar a filosofia como modo de vida, Sócrates inspirou uma geração de pensadores e influenciou profundamente o desenvolvimento da filosofia ocidental. Todavia, suas atitudes também provocaram polêmicas e oposição entre seus contemporâneos. Ao questionar as crenças estabelecidas, desafiava indiretamente as autoridades e os poderosos de sua época, colecionando desafetos como dito. Seu comportamento desafiador e suas críticas à democracia ateniense acabaram por levá-lo a julgamento.

Em 399 a.C., Sócrates foi condenado à morte acusado por Meleto, Anito e Licon de corromper a juventude e introduzir novas divindades na cidade, como descrito na *Apologia de Sócrates* de Platão que veremos a seguir. E diante da sentença de morte, o filósofo se manteve

fiel a suas convicções e se recusou a fugir ou a renunciar às suas ideias. Preferiu beber cicuta e cumprir a sentença imposta pelo tribunal, pois uma vida sem exame não merecia ser vivida.

Segundo Wolf (1981), Sócrates instaura um enigma. Pois ele não seria um filósofo de acordo com o sentido contemporâneo da palavra principalmente por conta de seu método de investigação dialógico, uma vez que os filósofos modernos e contemporâneos se afastaram dos antigos e, conseqüentemente, de Sócrates, na medida que os filósofos modernos e contemporâneos abordam a filosofia de modo mais sistemático e analítico e não mais como modo de vida. Contudo, Sócrates é o filósofo, considerado um divisor de águas na filosofia. O autor faz questão de apresentar Sócrates como um mito vivo ao lembrar que Cícero em *Discussões Tusculanas* (p. 15, livro V, IV) disse: “Sócrates, por primeiro, fez descer do céu a filosofia, colocou-a nas cidades, introduziu-a também nas casas e forçou a investigação sobre a vida e os costumes e sobre as coisas boas e as más”.

Em paralelo, para Hadot (2012) há um paradoxo socrático, pois a figura de Sócrates parece num primeiro momento, a quem a descobre, como inquietante. Em primeiro lugar por conta da feiura física, bem destacada por Platão. Todavia, a associação da imagem de Sócrates a um Sileno², traçada por Platão, seria na verdade uma aparência que esconde outra coisa, já que, ao final do *Banquete*, Alcibiades compara Sócrates às esculturas de Silenos que servem de cofres para guardar pequenas estatuetas de deuses.

Por outro lado, o paradoxo de Sócrates também reside na dissimulação do filósofo. De acordo com Hadot (2012), Sócrates fingia a ignorância e a impudência, ou ainda de acordo com Alcibiades no *Banquete*, o filósofo se fazia de “ingênuo e infantil com as pessoas” (*Banquete*, 206e). Com a sua dissimulação, Sócrates mascarou a si mesmo, pois, sem escrever nada, permitiu que todos os testemunhos a seu respeito o ocupassem ainda mais. E com isso se tornou a máscara de outras personalidades, como Platão.

Como veremos adiante neste capítulo, a dialética socrática diz respeito ao método socrático em que, através de questionamentos, Sócrates investigava as crenças e conhecimentos de seus interlocutores. Em vez de ensinar conclusões prontas, Sócrates buscava guiá-los para que eles chegassem às suas próprias conclusões por meio de uma série de perguntas cuidadosamente elaboradas. Pois, Sócrates acreditava que a verdade e o conhecimento genuíno podem ser alcançados por meio da razão e da investigação racional. Ele rejeitava a noção de que a verdade absoluta podia ser encontrada por meio de dogmas ou revelações divinas e buscava descobrir a verdade por meio do diálogo filosófico.

² Representação popular de demônios híbridos que formam o cortejo de Dionísio dentro da mitologia grega.

Nesse sentido, Sócrates introduzia o assunto a ser investigado aos seus interlocutores através da ironia socrática. O filósofo se mostrava ignorante a respeito do assunto, num disfarce, com o propósito de encorajar seus interlocutores a expressarem suas opiniões, mesmo que inicialmente pudessem parecer errôneas. A partir disso, Sócrates exercia o papel de guia ao conduzir os interlocutores através de questionamentos. De modo que, por meio da “maiêutica”, Sócrates auxilia seus interlocutores a “darem à luz” às suas próprias ideias e conhecimentos. Sócrates agia então como uma “parteira” intelectual, auxiliando o interlocutor a trazer à tona as verdades que já estavam latentes em seu interior.

Neste tópico, veremos como esta prática aparece em oito diálogos platônicos, a saber: *Hípias Maior*, *Hípias Menor*, *Mênon*, *A República*, *Fedro*, *Teeteto*, *Apologia de Sócrates*, *Fédon*. A análise dos diálogos mencionados será feita na ordem apresentada, seguindo a ordem de leitura sugerida por Engler e Bail (2019).

2.1.1 A ironia socrática no *Hípias Maior*

O diálogo *Hípias Maior*, atribuído a Platão, nos oferece a possibilidade de uma análise profunda da refutação socrática, revelando a habilidade de Sócrates em desafiar e dismantelar argumentos aparentemente sólidos através de um questionamento incisivo e minucioso. No centro do diálogo está a discussão entre Sócrates e Hípias, um renomado sofista, sobre o tema da excelência ou virtude. Ao longo da discussão, Sócrates demonstra sua maestria na arte da refutação, expondo as inconsistências e contradições nas afirmações de Hípias e conduzindo-o a uma compreensão mais profunda da questão em debate.

Desde o início do diálogo, Sócrates estabelece uma atmosfera de questionamento e investigação, desafiando as suposições de Hípias sobre a natureza da excelência. Quando Hípias sugere que a excelência pode ser definida em termos de habilidade em vários campos, Sócrates responde com perguntas que revelam as limitações dessa definição, como: “dizes, então, Hípias, que o homem em questão é habilidoso em todas as coisas que faz?” (281d). Essa linha de questionamento coloca Hípias em uma posição desconfortável, forçando-o a reconsiderar suas próprias afirmações e buscar novas considerações.

Para tanto, Sócrates frequentemente finge concordar com as afirmações de Hípias apenas para expor suas falhas e contradições. Mais adiante no texto, quando Hípias afirma que a excelência é aquilo que traz vantagem em todas as circunstâncias, Sócrates também responde com perguntas que revelam as limitações dessa definição como: “assim, Hípias, a vantagem e

a excelência são a mesma coisa?" (284a). Essa estratégia de questionamento sutil permite que Sócrates conduza Hípias à reflexão e à busca da resposta da questão.

Além disso, Sócrates também faz uso de analogias, como veremos em outros diálogos, para ilustrar suas objeções e enfatizar suas críticas à posição de Hípias. No texto em questão, ele compara a excelência com a saúde, sugerindo que assim como uma pessoa pode ser saudável em um aspecto e doente em outro, também pode ser excelente em algumas áreas e não em outras: "assim, Hípias, a excelência é como a saúde?" (285b). Esse exemplo ajuda a destacar as nuances e complexidades do conceito de excelência, minando cada vez mais a posição de Hípias.

Sócrates não se contenta com uma única objeção ou crítica, mas continua a sondar mais fundo, desafiando Hípias a examinar suas próprias certezas e a estar aberto a novas perspectivas, enfatizando a importância da humildade intelectual e da disposição para admitir a própria ignorância. Essa ênfase na autoavaliação fortalece ainda mais a refutação socrática, tornando-a não apenas uma técnica de debate, mas também um meio de busca genuína pela verdade.

2.1.2 Só sei que nada sei? Um diálogo com a ironia socrática no *Hípias Menor*

O diálogo Hípias Menor oferece uma janela perspicaz para compreender a dialética socrática. O diálogo gira em torno de uma questão aparentemente simples: o que de fato é a beleza. No entanto, ao invés de fornecer respostas diretas, Sócrates conduz Hípias por uma série de questionamentos e argumentos, como no diálogo passado.

Desde o início da discussão, é possível perceber a abordagem socrática de questionamento incessante e investigação minuciosa. Sócrates começa elogiando Hípias por sua vasta sabedoria, mas logo expressa sua própria ignorância sobre a questão em discussão: "Não sei, de fato, Hípias, por Zeus, o que eu poderia dizer sobre este assunto" (369a). Essa humilde admissão de ignorância é uma marca distintiva do método socrático, que valoriza o reconhecimento da própria falta de conhecimento como ponto de partida para a busca da verdade.

À medida em que o diálogo avança, Sócrates demonstra sua habilidade em extrair respostas dos interlocutores por meio de uma série de perguntas cuidadosamente elaboradas. Ele não fornece definições prontas ou conclusões precipitadas, mas guia Hípias em uma jornada intelectual para explorar as implicações de suas próprias ideias. Por exemplo, ao questionar se

um homem pode ser considerado belo, Sócrates não se contenta com uma resposta simplista, mas continua a desafiar Hípias a considerar diferentes perspectivas e examinar as consequências lógicas de suas afirmações.

A ironia socrática também desempenha um papel significativo no diálogo à medida que Sócrates utiliza a aparente concordância com as ideias de Hípias como um veículo para expor contradições e inconsistências. Um bom exemplo disso é o momento em que Hípias afirma que a beleza reside na riqueza e Sócrates responde questionando: "será que os homens ricos são considerados belos por todos os outros, sem exceção?" (369c).

A habilidade de Sócrates em usar exemplos concretos e analogias para ilustrar seus pontos também ressalta sua abordagem pragmática e acessível. Ele frequentemente recorre a metáforas simples para tornar conceitos abstratos mais tangíveis e compreensíveis. Desse modo, ao discutir a questão da beleza em relação aos cavalos e cães, Sócrates emprega uma analogia que ressoa com a experiência comum de seus interlocutores, facilitando a compreensão e a aplicação de seus argumentos.

Além disso, a natureza iterativa do diálogo reflete a ênfase de Sócrates na busca constante pela verdade através do questionamento contínuo. Ele não se contenta com respostas superficiais ou soluções fáceis, mas continua a sondar mais fundo, desafiando tanto a si mesmo quanto aos outros a reconsiderar suas suposições e crenças. Essa abordagem dinâmica e interativa é fundamental para o método socrático, que valoriza o processo de investigação tanto quanto o resultado.

Por fim, o diálogo em questão, bem como os demais que veremos, destaca a importância da autoconsciência e da autorreflexão na busca pela verdade. Sócrates encoraja Hípias a examinar suas próprias ideias, reconhecendo que a verdadeira sabedoria começa com o autoconhecimento. Destarte, ao guiar Hípias por uma série de questionamentos, Sócrates demonstra a profundidade e a eficácia de sua abordagem dialética.

2.1.3 Nuances da ironia socrática no *Mênon*

O diálogo *Mênon* também é uma obra fundamental para construir uma reflexão acerca da dialética socrática e, principalmente, da ironia socrática. O diálogo começa com Mênon, um jovem aristocrata, perguntando a Sócrates se a virtude pode ser ensinada. Sócrates, como de costume, não fornece uma resposta direta, mas inicia um diálogo envolvente e investigativo, guiando Mênon a uma jornada intelectual para descobrir a verdade sobre a virtude.

Desde o início do diálogo, Sócrates emprega sua característica abordagem de questionamento para testar e descredibilizar as suposições de Mênon sobre a natureza da virtude. Ele apresenta uma série de paradoxos para destacar a complexidade do assunto; como quando pergunta se alguém pode procurar algo que já sabe ou não sabe, levando Mênon a admitir que ninguém busca aquilo que já sabe, pois não há necessidade de busca se já se possui o conhecimento (80d).

Ao longo do diálogo, Sócrates continua desenvolvendo o diálogo com as mesmas estratégias empregadas com Hípias: ele não se contenta com respostas superficiais e continua a sondar mais fundo, buscando uma compreensão mais profunda do assunto e a refutação do interlocutor.

É possível dizer que a ironia socrática também desempenha um papel significativo no diálogo *Mênon*, na medida em que Sócrates utiliza a aparente concordância com as ideias de Mênon como um veículo para expor suas contradições e inconsistências. Ele não hesita em destacar os pontos fracos na argumentação de Mênon, depois de parecer estar concordando com o jovem. Com isso, o diálogo nos oferece mais uma demonstração do método socrático, destacando a habilidade de Sócrates em desafiar e dismantelar argumentos através de uma série de questionamentos incisivos e minuciosamente pensados.

2.1.4 A República

A *República* também faz parte dos diálogos de maturidade de Platão. Na obra, dividida em dez livros, Sócrates é o narrador e continua sendo o personagem principal, mas os estudiosos acreditam que, bem como em outros diálogos de maturidade, Platão estaria expondo suas ideias através das falas de Sócrates.

O diálogo começa com Sócrates e Gláucon passeando por uma festa religiosa da cidade, quando são abordados por Polemarco, Adimanto, irmão de Gláucon, Nicérato e “outros mais, com ar de quem vinha da procissão” (327c). No momento do encontro, Polemarco pede que Sócrates não vá embora e os acompanhe até sua casa para jantar. Este momento é muito interessante porque há a contraposição de *bias* (força física/violência) e *peithó* (persuasão), pois, por um lado, Polemarco sugere que para conseguir se esquivar do jantar Sócrates precisaria ser mais forte do que os presentes, dando a entender que eles usariam da *bias* para convencer o filósofo, e Sócrates, por outro lado, diz que existia a possibilidade de persuadi-los a deixá-lo partir.

Sócrates e Glauco acabam cedendo e acompanhando os demais até a casa de Polemarco onde encontraram muitos outros, a saber: Lísias e Eutidemo, irmão de Polemarco, Trasímaco de Calcedônia, que divide a fama de grande sofista com Górgias, Carmantidas de Paianieu, Clitofonte e o pai de Polemarco, Céfalo, já com idade avançada. Sócrates começa o diálogo com Céfalo acerca da velhice e seus pormenores, mas logo o filósofo guia Céfalo a uma discussão acerca da justiça. Neste momento, Polemarco interrompe a discussão e diz que como filho herdaria essa discussão de Céfalo, enquanto o idoso se ausenta para cuidar de um sacrifício a Zeus.

A discussão acerca da justiça segue ao longo do livro I. Sócrates questiona as definições dadas por seus interlocutores e ao final deste livro, é desafiado por Trasímaco, que argumenta que a justiça é simplesmente o interesse do mais forte. Diante disso, é possível dizer que a dialética socrática está presente no diálogo entre Sócrates, Glauco, Adimanto e Polemarco. Pois, através da busca pela definição de justiça (com um tom de ironia por ser fazer parecer ignorante), Sócrates leva Polemarco a dar sua definição inicial de que justiça é "restituir a cada um o que se lhe deve" (331e). Sócrates então aprofunda a questão, fazendo uma série de perguntas para testar e refinar a definição apresentada. O filósofo argumenta que essa definição é insuficiente e leva Polemarco a reconhecer as limitações de sua resposta inicial.

No livro II, Sócrates e Glauco continuam a discussão sobre a justiça e questionam se é melhor ser justo ou injusto. Durante a discussão e discordância entre eles, Sócrates apresenta a metáfora do anel de Gíges (359b-360b), artefato que deixaria qualquer pessoa que o usasse invisível, e questiona Glauco se uma pessoa racional ainda agiria com justiça usando o anel, já que estando invisível não precisaria temer as consequências negativas por cometer uma injustiça. Com isso, Sócrates demonstra a ideia de que a justiça é uma virtude intrínseca do indivíduo e que uma cidade justa é um reflexo das virtudes dos cidadãos.

A dialética socrática aparece neste livro no exame acerca da justiça em relação à cidade-estado ideal que será construída no diálogo. Ao apresentar um mito, Sócrates investiga como a justiça pode ser encontrada nas almas individuais dos cidadãos e como isso se reflete na estrutura da cidade ideal. Novamente empregando sua abordagem de questionamento para analisar diferentes posições sobre o que constitui uma sociedade justa, expondo as inconsistências e falhas nas visões apresentadas por seus interlocutores.

Entre os livros III e VI, Sócrates propõe a construção de uma cidade ideal, a "República", em que a justiça prevaleça. O mestre descreve como ideal uma educação rigorosa que visa moldar os guardiões da cidade, os reis-filósofos. Essa educação teria como objetivo

desenvolver o amor pelo conhecimento, a honestidade, a coragem e a harmonia entre os cidadãos. No livro III, a dialética socrática é utilizada então para analisar o papel da educação e da cultura na formação dos cidadãos da cidade ideal. Sócrates explora a importância da poesia e da música e questiona seu impacto na formação do caráter dos indivíduos. Ele sugere que as histórias contadas devem ser cuidadosamente selecionadas para promover valores virtuosos e eliminar elementos que possam corromper a alma dos cidadãos.

Já no livro IV, a dialética socrática é empregada para discutir a natureza da justiça nas almas individuais e como isso se relacionaria com a estrutura da cidade ideal. Sócrates conduz uma análise profunda da alma humana, dividindo-a em três partes: razão, coragem e apetite, e explora como essas partes devem estar harmonizadas para alcançar a justiça tanto no indivíduo como na pólis.

Em seguida, a dialética socrática aparece no livro V ainda na exploração do conceito de justiça e na discussão acerca do lugar das mulheres na pólis ideal. Sócrates defende a educação e o treinamento igual para homens e mulheres, a fim de garantir que as mulheres estejam aptas a desempenhar funções importantes na sociedade e que a cidade alcance sua máxima potencialidade.

Do mesmo modo a dialética socrática é aplicada no livro VI, durante a discussão acerca da natureza do conhecimento verdadeiro³ e a importância dos reis-filósofos para a pólis ideal. Sócrates descreve a educação filosófica que os futuros governantes devem receber, enfatizando o papel da contemplação das Formas (ideias perfeitas) como fonte de sabedoria e discernimento.

Em sequência, no livro VII, Sócrates apresenta a Alegoria da Caverna (514a - 520d), imagem importante para compreender o papel de iluminação e libertação⁴ do conhecimento e da busca pela verdade, ideia crucial ao método socrático, em que os indivíduos passam do mundo das sombras (percepções sensoriais) para o mundo das ideias (conhecimento intelectual). Neste livro, a dialética socrática alcança seu ponto mais alto. Sócrates utiliza a alegoria para ilustrar a natureza do conhecimento e a jornada da alma em direção à compreensão da verdade. A alegoria ilustra então como a maioria das pessoas está presa à ignorância e às sombras da realidade, enquanto os filósofos, através da educação dialética, podem ascender ao mundo das ideias e alcançar a verdadeira sabedoria.

³ Tema do diálogo *Teeteto*.

⁴ Tema também trabalhado por Paulo Freire como veremos no tópico 1.3.

Por outro lado, o livro VIII apresenta a discussão sobre a corrupção política que pode surgir nas diferentes formas de governo. A dialética socrática aparece neste livro na medida em que Sócrates identifica uma série de regimes políticos, desde o melhor (a aristocracia) até o pior (a tirania), e explica como cada forma de governo sucumbe ao desequilíbrio das três partes da alma: razão, coragem e apetite.

Se encaminhando para o final do diálogo, Sócrates defende que a cidade ideal só pode ser alcançada se os filósofos se tornarem reis ou os reis se tornarem filósofos. O filósofo acredita que apenas aqueles que têm acesso ao conhecimento verdadeiro das formas ideais podem governar com sabedoria e justiça. Com isso, no livro IX, através da dialética, Sócrates discute a natureza da tirania e suas consequências para o indivíduo e a pólis. Sócrates defende que a tirania é uma forma de governo que surge quando um indivíduo se torna governado por seus desejos mais baixos e não pela razão. E, por isso, a tirania seria a forma mais infeliz de governo e se assemelha a uma vida imoral.

Por fim e do mesmo modo, no livro X, Sócrates utiliza a dialética socrática para discutir a imortalidade da alma e a recompensa de uma vida justa. Ele defende a ideia de que a vida virtuosa é a mais satisfatória e feliz, enquanto a vida injusta é marcada por sofrimento e insatisfação, retomando a ideia de que a tirania se assemelha a uma vida imoral.

2.1.5 A dialética em ação: *Fedro*

O *Fedro* também faz parte dos diálogos de maturidade de Platão, como *Fédon*, *A República* e *Teeteto*. Neste diálogo, Platão discute através de Sócrates a retórica, a natureza do amor, a filosofia e a escrita. E neste, justamente por se tratar de um diálogo de maturidade, Sócrates se comporta de forma diferente e pela primeira vez se diz especialista em amor. Diferente do que acontece em outros diálogos, principalmente nos da juventude de Platão, cuja marca de Sócrates é a consciência da sua própria ignorância. De forma sutil e intrincada, Platão nos oferece um vislumbre do método dialético em ação.

A contribuição do método socrático neste diálogo é a ênfase dada ao autoconhecimento e à busca dele. Sob esta perspectiva é possível destacar o tema principal do diálogo, a organização do discurso e como ele nos auxilia no processo de autoconhecimento, em duas passagens respectivamente: 264c e 227a. Em 264c, Sócrates explica como deve ser a organização do discurso: ele deve ser sempre organizado como um ser vivo, “tendo ele mesmo uma espécie de corpo, de modo a não ser desprovido de pé e nem de cabeça, mas ter partes médias e finais, escritas adequando-se umas às outras e também ao todo” (264c).

Já em 227a, há uma alusão ao movimento da alma em uma tentativa de demonstrar que estamos constantemente em movimento e a falta de consciência disso dificulta o processo de autoconhecimento. Deste modo, a amizade filosófica nos ajudaria neste processo de compreensão.

Tendo isso em mente, o diálogo começa no momento em que Sócrates encontra o seu interlocutor Fedro, um jovem estudante, enquanto caminhavam às margens do rio Ilisso, fora dos muros de Atenas. Após ser questionado acerca da origem e do destino de sua caminhada, em uma alusão ao movimento da alma, Fedro apresenta a Sócrates um discurso escrito pelo famoso retórico Lísias. O discurso elogiava o amor não recíproco, argumentando que é preferível amar sem ser amado.

A partir disso, Sócrates inicia uma análise crítica ao discurso de Lísias (234c-237a), pois este faria parte de uma mera arte de persuasão, que muitas vezes se baseia em discursos vazios e enganosos e o conhecimento verdadeiro não pode ser obtido através desta arte. A verdadeira retórica deve estar fundamentada na busca filosófica pela verdade. Neste sentido, o filósofo questiona a natureza do amor e propõe que ele e Fedro embarquem em uma investigação aprofundada acerca do amor. E, através da dialética socrática, busca identificar falácias e inconsistências nos argumentos, a fim de obter maior clareza e precisão na expressão das ideias.

Em seguida, Sócrates apresenta a metáfora da “biga alada” (246a-254e), em que ele descreve a alma como um auriga que guia uma biga puxada por dois cavalos. Um cavalo é nobre e dócil, representando o aspecto racional da alma, enquanto o outro é indomável e apaixonado, simbolizando as paixões e desejos irracionais. A alma alada seria aquela que guia os cavalos à contemplação da verdade e do divino. A arte de persuadir e guiar a alma seria então semelhante à função do auriga alado que busca controlar os cavalos.

Adiante e mais próximo da conclusão do diálogo, Platão tece uma investigação acerca da escrita (274b-278b). Nesta, Sócrates apresenta um mito sobre a invenção da escrita e afirma que a escrita é uma droga para as recordações (275a), posto que a escrita produz esquecimento nas almas. O filósofo aproveita a oportunidade para apresentar a dialética (foco deste trabalho) e, através de uma nova metáfora, coloca a escrita e a dialética lado a lado para um exame. Ao argumentar que a verdadeira filosofia deve ser baseada na oralidade e na interação direta entre o filósofo e o discípulo, Fedro, convencido, faz um voto para se tornar praticante da dialética apresentada.

Em conclusão, a prática da filosofia deve se dar do seguinte modo: (1) num primeiro momento a partir da “técnica erótica” (257a), onde o domínio do desejo erótico o transformará em amor filosófico; (2) através da dialética, pois esta é a arte de criar discursos mais próxima da verdade possível; e (3) através da técnica retórica (271c-272b; 276a-277a), também chamada de agrícola, em que se trabalha a capacidade de transmitir as duas artes mencionadas acima. Destarte, a argumentação de Sócrates, bem como a reflexão proposta pelo diálogo, pode ser entendida também como uma defesa à dialética socrática em comparação ao método de ensino proposto pelos chamados sofistas.

2.1.6 A indagação socrática no *Teeteto*

Escrito no século IV a.C., o diálogo *Teeteto* de Platão apresenta uma discussão entre Sócrates e Teeteto, um jovem matemático, sobre a natureza do conhecimento e da realidade. Ao longo do diálogo, Platão explora, na voz de Sócrates, conceitos como percepção, aparência, opinião e conhecimento verdadeiro, lançando as bases para a epistemologia e a teoria do conhecimento.

O texto começa com uma conversa entre Terpsião e Euclides. Euclides conta a esse que encontrou Teeteto ferido regressando do campo de batalha e logo depois se recorda do debate que ouvira entre Sócrates, Teeteto e seu mestre Teodoro, apresentando o texto que escreveu a respeito da discussão ao seu interlocutor. No texto em questão, Sócrates interroga Teodoro sobre o valor de seus alunos, Teodoro os elogia e apresenta Teeteto, o mais brilhante dentre eles. Sócrates explora a suposta semelhança entre ele e Teeteto, aludida por Teodoro, e em seguida insere o assunto educação, discutindo as disciplinas aprendidas. Sócrates questiona se “aprender” é tornar-se mais sábio no que se aprende. Isso leva a tentativa de separar *sophia* e *episteme*.

Nesta tentativa, Sócrates pergunta a Teeteto se conhecimento e sabedoria são a mesma coisa. A resposta de Teeteto é positiva e Sócrates, de forma irônica, fingindo não saber a respeito do assunto, pede que eles discutam sobre o que é conhecimento e justifica: “eis o que me suscita dúvidas sem nunca eu chegar a uma conclusão satisfatória: o que seja, propriamente, conhecimento. Será que poderíamos defini-lo? Como vos parece? Qual de nós falará primeiro?” (145e - 146a).

Ao tentar definir o que é conhecimento, Teeteto postula que se trata daquilo que o sapateiro possui para a confecção de sapatos. Mas, Sócrates refuta essa primeira resposta ao explicar que esse é um tipo de conhecimento, não a definição de conhecimento que se buscava.

Portanto, a primeira resposta do que é saber não é considerada uma definição do conhecimento, pelos comentadores, já que Sócrates pede uma definição universal e Teeteto apenas enumera tipos de conhecimento (146c -147d).

O diálogo segue e Sócrates coloca em prática a dialética socrática, o filósofo passa a guiar Teeteto para a resposta da indagação. Neste ponto Sócrates expõe que sua arte se assemelha a das parteiras, mas ressalta que sua arte é superior pois

Sócrates: Por causa do comércio desonesto e sem arte de acasalar varão com mulher, denominado lenocínio, abstêm-se da atividade de casamenteiras as parteiras sensatas, de medo de no exercício de sua arte incorrerem na suspeita de exercerem aquelas práticas. Nada obstante, só às verdadeiras parteiras é que compete promover as uniões acertadas.

Teeteto: Parece.

Sócrates: Eis aí a função das parteiras; muito inferior à minha.

[...]

Sócrates: A minha arte obstétrica tem atribuições iguais às das parteiras, com a diferença de eu não partejar mulher, porém homens, e de acompanhar almas, não os corpos, em seu trabalho de parto. Porém a grande superioridade da minha arte consiste na faculdade de conhecer de pronto se o que a alma dos jovens está na iminência de conceber é alguma quimera e falsidade ou fruto legítimo e verdadeiro. (Platão, 150a-c)

Em sequência, Sócrates sugere que eles considerem um tipo específico de conhecimento: o conhecimento perceptivo. Eis a primeira definição de conhecimento: conhecimento é percepção (151d). Há uma discussão sobre a percepção sensorial e um exame da ideia de que conhecemos as coisas através dos sentidos. No entanto, eles logo chegam à conclusão de que a percepção é enganosa, pois as mesmas coisas podem parecer diferentes para pessoas diferentes e em diferentes circunstâncias. Os dois concordam que saber não está então nas percepções, mas sim no raciocínio delas (184c).

Em seguida, Sócrates propõe que o conhecimento deve ser baseado em opiniões verdadeiras e chega à segunda tentativa de definir o que é conhecimento: o conhecimento é crença (*doxa*) verdadeira (187b - 201c). Mas, esta definição logo também é refutada. Sócrates conduz Teeteto através do emprego de metáforas para essa refutação. Neste ponto é introduzido o conceito de *doxa* (crença/opinião). A *doxa*, apreendida pela percepção, é contrastada com o conhecimento verdadeiro, baseado na razão e na compreensão das formas ideais e eternas. Platão nos apresenta a ideia de que a verdadeira sabedoria é a capacidade de conhecer as formas eternas e transcendentais, que são a base do mundo sensível e mutável.

Por fim, Sócrates e Teeteto chegam então na terceira e última definição: conhecimento é crença verdadeira justificada (201d - 210a). Eles exploram a ideia de que o conhecimento é a crença verdadeira acompanhada de uma justificação racional ou seja, crença verdadeira somada ao *logos*. No entanto, eles se deparam com problemas, pois a justificação

racional também pode ser questionada, bem como a percepção, e levanta-se o problema do regresso infinito, onde cada justificação leva a uma outra justificação, e assim por diante.

O diálogo termina em aporia, isto é: Sócrates e Teeteto não conseguem chegar a uma definição final e definitiva de conhecimento. Todavia, a obra consegue demonstrar a dinâmica da dialética socrática, de modo que é possível perceber como o jovem Teeteto é guiado e conduzido à autorreflexão, o aprendiz é de fato colocado como protagonista da busca pela verdade, não à toa que ele nomeia o diálogo.

2.1.7 Uma defesa da dialética: *Apologia de Sócrates*

A *Apologia de Sócrates* faz parte dos diálogos socráticos de Platão ou diálogos da juventude de Platão. Acredita-se que nesses diálogos Platão exprime algo próximo das ideias do Sócrates histórico.

Na *Apologia de Sócrates*, Platão apresenta a defesa de Sócrates em seu julgamento em Atenas, enfrentando as acusações de Meleto, Anito e Licon, por corromper a juventude e de não acreditar nos deuses da cidade. O diálogo começa com Sócrates explicando ao tribunal que não é um homem hábil no falar e que não recorrerá a uma retórica elaborada, mas falará a verdade de maneira simples e honesta. A escolha de começar a sua defesa com essa afirmação é muito interessante, pois Sócrates parece preocupado em se diferenciar dos chamados Sofistas, criticados por Platão recorrentemente. Sócrates ressalta que não está familiarizado com o modo de falar do tribunal por já ter setenta anos e essa ser a primeira vez que se apresenta ao tribunal como acusado, mas reafirma que só dirá a verdade.

Em seguida, o filósofo revela que seus acusadores o difamaram perante o tribunal. O primeiro acusador apresentado é Meleto, que acusou Sócrates de cometer crime e perder a sua obra, investigando coisas terrenas e celestes, e tornar mais forte a razão mais débil, além de ensinar isso aos outros. Ao se defender da acusação, Sócrates recusa o título de professor e enumera figuras, como Górgias de Leontino, que de fato prometiam ensinar algo.

É interessante pensar como a dialética socrática aparece neste diálogo, pois em vez de se defender com argumentos tradicionais ou apelos emocionais, Sócrates faz uma série de perguntas hábeis que revelam a ignorância e a inconsistência dos acusadores. Ele expõe a falta de base sólida para as acusações contra ele e demonstra como suas atividades filosóficas são benéficas para a cidade de Atenas.

Sócrates se coloca à disposição para demonstrar de onde vem as suas acusações e explicar a origem da fama de sábio. O filósofo narra que Xenofonte, seu amigo desde jovem,

foi ao oráculo de Delfos e ousou questionar o oráculo se havia alguém mais sábio que Sócrates. A sacerdotisa respondeu que de fato não havia um homem mais sábio que Sócrates. O filósofo põe-se a questionar a resposta do deus, pois não se via como o homem mais sábio, e com isso passa a buscar um homem mais sábio que ele, entre artífices, poetas e oradores. Desta investigação, Sócrates afirma ter adquirido muitas inimizades, que originaram tantas calúnias contra ele.

Dentre as inimizades que resultaram em calúnias, estão os três acusadores de Sócrates: Meleto, cuja acusação já fora mencionada, pelos poetas; Anito, pelos artífices; e Licon, pelos oradores. Todavia, ao final da investigação, o filósofo conclui que não foi nomeado o mais sábio porque possuía um conhecimento superior ao dos outros homens, mas porque ele tinha consciência de sua própria ignorância.

Diante disso, Sócrates retoma a acusação de Meleto e examina todos os pontos desta. Como dito, Sócrates constrói sua defesa com base na dialética, o filósofo conduz Meleto por uma série de questionamentos até refutá-lo. Em seguida, do mesmo modo Sócrates explora a acusação de Anito: corrupção dos jovens.

Sócrates defende a importância da filosofia como uma missão divina dada por Deus para aprimorar a alma e buscar a verdade. Pois, para ele, o maior bem para um homem é justamente falar todos os dias sobre a virtude, tendo em mente que uma vida sem questionamento e exame não vale a pena ser vivida.

Neste ponto, Sócrates nega ter sido professor de alguém ou instrutor pago - a negação de ser um professor retoma o paradoxo explorado por Hadot (2012), explicitado anteriormente, mas negar ser um instrutor pago parece revelar, insisto, uma preocupação em se diferenciar dos sofistas. O filósofo explica que na verdade os seus diálogos filosóficos com cidadãos atenienses são voluntários e que sua intenção é beneficiar a cidade, ajudando os cidadãos a se tornarem pessoas melhores a partir do autoexame.

Após o discurso de defesa de Sócrates, o júri decide sua sentença. E, apesar de sua fala eloquente e honesta, Sócrates é considerado culpado e condenado à morte. Sócrates surpreende a todos, como veremos no *Fédon*, ao aceitar a sua sentença com calma e dignidade, recusando-se a buscar clemência ou mostrar remorso por suas ações.

2.1.8 A dialética como caminho para alcançar o conhecimento verdadeiro no *Fédon*

O *Fédon* faz parte dos diálogos de maturidade de Platão em que o mesmo colocaria nas falas do mestre Sócrates as suas próprias ideias. Nele, Platão narra os últimos momentos de

vida de Sócrates, que enfrenta a morte com calma e serenidade, expressando suas reflexões sobre a alma e a imortalidade.

A primeira impressão que *Fédon* deixa é a habilidade de Platão em conduzir um diálogo cativante, fornecendo uma estrutura bem construída para expor suas ideias. Através dos personagens que cercam Sócrates, o autor explora várias perspectivas sobre a morte e a imortalidade, proporcionando uma rica gama de argumentos para o leitor considerar.

O diálogo começa com Equócrates pedindo que Fédon relembre, com “a maior exatidão possível” (58d), os últimos momentos de Sócrates. Há neste início a presença de uma característica curiosa dos diálogos platônicos, a saber: dentre as narrativas dos diálogos, Platão nunca aparece como um personagem, e neste em questão Fédon, listando aqueles que visitaram Sócrates no seu último dia de vida, justifica a ausência de Platão⁵.

Fédon relembra que era um costume dos discípulos - desde a condenação - se reunirem no tribunal logo no início da manhã para esperarem a cadeia abrir e assim passarem o dia todo com Sócrates. No último dia de vida de Sócrates, Fédon, Críton, Cebes e Símiás decidiram chegar mais cedo para a visita e o encontram com sua esposa, Xantipa, na cela. Neste momento, Sócrates, que acabara de ser solto das correntes, expõe aos discípulos uma ideia importante no diálogo: dor e prazer andam de mãos dadas, pois “mal alguém persegue e alcança um deles, de regra é obrigado a apanhar o outro como se ambos, com serem dois, estivessem ligados pela cabeça” (60b-c).

Ao expressarem tristeza pelo anúncio da partida de Sócrates, os discípulos são repreendidos pelo mestre, que se encontra sereno com a ideia da morte. Diante da repreensão, esses pedem para Sócrates instruí-los a respeito da natureza da alma e sua crença na imortalidade. Para o filósofo, este assunto “é de suma importância” (95e) de tal modo que precisavam “investigar a fundo a natureza do nascimento e da morte” (95e - 96a) a partir de uma exposição de sua autoria. Neste momento, Sócrates explica para Cebes que quando jovem era tomado pelo desejo incontrolável de conhecer as causas de tudo, desejo esse que o levou a conhecer a obra de Anaxágoras.

Ao ler o filósofo na tentativa de compreender as causas de tudo, Sócrates afirma ter “caído alto dessa maravilhosa expectativa” (98b), ao perceber que Anaxágoras não recorria à mente para explicar nenhuma causa ou ordem natural das coisas, somente ao ar. E, embora não

⁵ “Além do mencionado Apolodoro, seus conterrâneos Critóbulo e o pai, Hermógenes, Epígenes, Ésquines e Antístenes. Ctesipo de Peânia também esteve presente, Menexeno e mais alguns da mesma região. Se não me engano, Platão se achava doente.” (59b)

concorde com Anaxágoras, Sócrates ainda se mostra interessado em descobrir e aprender⁶ sobre as causas de tudo, além de se propor a fazer uma descrição completa da investigação (99c-e):

De minha parte, para ficar sabendo como atua semelhante causa, de muito bom grado me faria discípulo de quem quer que fosse. Mas, uma vez que não a conheço nem me acho em condições de descobri-la por mim próprio nem de aprender com outros o que ela seja: queres que te faça uma descrição completa, Cebes, de como empreendi o segundo roteiro de navegação para a investigação da causa? (Platão, 99c-d)

A exposição é feita e a partir disso, Sócrates começa a discutir sobre a natureza da alma e a imortalidade desta. Ele critica as teorias materialistas e cétricas sobre a alma, argumentando que a alma é eterna e imortal, enquanto o corpo é perecível e transitório. O filósofo apresenta sua teoria da reminiscência, segundo a qual a alma passa por um ciclo de nascimento, morte e renascimento. Ele defende a tese de que a alma existe antes do nascimento do corpo e que, após a morte, ela é liberada do corpo para habitar o mundo das ideias ou ser reencarnada em outro corpo.

Com isso, Sócrates passa a argumentar que a filosofia é a preparação adequada para a morte, ou seja, um exercício para a morte, algo como “aprender a morrer”, pois ela busca libertar a alma das distrações e prazeres mundanos, da prisão do corpo. Ele enfatiza que o verdadeiro filósofo deve se esforçar para purificar a alma e buscar a verdade, a sabedoria e a virtude. Para isto, Sócrates afirma que o conhecimento não pode ser obtido através dos sentidos físicos, pois estes são enganosos e inconstantes. Em vez disso, o verdadeiro conhecimento só pode ser alcançado por meio do pensamento racional e intelectual, o que prova que a alma é imaterial e eterna.

O diálogo chega ao clímax com a execução de Sócrates por meio do envenenamento com cicuta. Mesmo diante da morte iminente, Sócrates permanece calmo e resignado, aceitando a sentença com coragem e dignidade. Ele reafirma sua crença na imortalidade da alma e em sua esperança de que, após a morte, a alma alcançará o mundo das ideias. Este é justamente o ponto central do diálogo, em que Platão expõe através de Sócrates que a alma é imortal e preexistente, e que a morte é simplesmente a libertação do corpo material para a alma alcançar o mundo das ideias.

Neste diálogo, Sócrates conduz seus discípulos ao exame de várias teorias sobre a alma e a vida após a morte, expondo suas inconsistências e limitações por meio de uma série de perguntas e argumentações. A dialética socrática se manifesta na medida em que Sócrates, num primeiro momento, se coloca como alguém que pouco sabe a respeito (99c), mas que poderia falar sobre e logo em seguida refuta as objeções levantadas por seus interlocutores sobre

⁶ É interessante perceber como o mestre se coloca no lugar de aprendiz no trecho apresentado.

o assunto, a partir da apresentação gradual de ideias por meio de argumentos lógicos e analogias, com o intuito de levar seus interlocutores a reconhecerem suas contradições e chegarem a conclusões por si mesmos.

2.2 O diálogo socrático

Como apresentado anteriormente, em 399 a.C., Sócrates foi condenado à morte acusado de corromper a juventude e introduzir novas divindades na cidade, como descrito na *Apologia de Sócrates* de Platão. Mesmo diante da sentença de morte, ele se manteve fiel a suas convicções filosóficas e se recusou a fugir ou a renunciar às suas ideias. Preferiu beber cicuta e cumprir a sentença imposta pelo tribunal.

A execução de Sócrates marca uma virada na filosofia grega. De modo que a figura de Sócrates se tornou um símbolo de coragem, integridade e busca pelo conhecimento. Sua morte injusta e seu compromisso inabalável com a verdade inspiraram pensadores ao longo dos séculos. O legado de Sócrates continua a nos desafiar a questionar, refletir e buscar a sabedoria em nossas próprias vidas, mantendo viva a importância do pensamento.

Para Hadot (2012) há um paradoxo socrático, uma vez que a figura de Sócrates parece num primeiro momento, a quem a descobre, como inquietante. Em primeiro lugar por conta da feiura física, bem destacada por Platão. Todavia, a associação da imagem de Sócrates a um Sileno⁷, traçada por Platão, seria na verdade uma aparência que esconde outra coisa, já que ao final do *Banquete*, Alcibiades compara Sócrates às esculturas de Silenos que servem de cofres para guardar pequenas estatuetas de deuses.

Por outro lado, o paradoxo de Sócrates também reside na dissimulação do filósofo. De acordo com Hadot (2012), Sócrates fingia a ignorância e a impudência, ou ainda de acordo com Alcibiades no *Banquete*, o filósofo se fazia de “ingênuo e infantil com as pessoas” (206e). Com a sua dissimulação Sócrates mascarou a si mesmo, pois, sem escrever nada, permitiu que todos os testemunhos a seu respeito o ocupassem ainda mais. E com isso se tornou a máscara de outras personalidades, como Platão.

A ironia socrática, presente nos diálogos de Platão, enchia de interrogações os seus interlocutores e os levava a encarar a sua própria ignorância. E é a partir disso que analisaremos a chamada dialética socrática. Exploraremos a dialética socrática em detalhes, comentando sua metodologia, seus princípios fundamentais e sua relevância até os dias de hoje.

⁷ Representação popular de demônios híbridos que formam o cortejo de Dionísio dentro da mitologia grega.

A dialética socrática pode ser entendida como forma de diálogo crítico em que o mestre/professor (Sócrates) conduz o seu interlocutor por um questionamento sistemático, com o intuito de proporcionar ao interlocutor a experiência do autoconhecimento e do reconhecimento de respostas dentro de si mesmo. Nesse sentido, a dialética tornou-se um método influente para a busca da verdade e para o desenvolvimento do pensamento filosófico.

Como dito, a dialética socrática faz parte do método socrático (*elenchus*). Uma abordagem filosófica e educacional desenvolvida por Sócrates e apresentada nos diálogos platônicos. Também conhecido como maiêutica socrática, esse método busca estimular o pensamento autorreflexivo e a análise cuidadosa das ideias por meio do diálogo e da investigação sistemática, de modo que o professor conduz o aluno ao conhecimento por si próprio.

A essência do método socrático reside então na ideia de que o conhecimento não pode ser transmitido diretamente de um professor para um aluno. Se fosse o caso o aluno poderia ser visto apenas como um depósito de informações. Mas, neste método há a valorização da autonomia do estudante, de modo que as respostas às indagações do mestre devem ser descobertas e construídas pelo próprio aprendiz. Sócrates acreditava que todo ser humano possuía conhecimento latente dentro de si, e seu papel como professor era simplesmente estimular o aluno a trazer esse conhecimento à luz, isto é: dar à luz ao conhecimento. Por isso o nome maiêutica.

Neste ponto, poderíamos defender que há uma aproximação da atividade de Sócrates à profissão de sua mãe (parteira), por esse auxílio no momento do “parto das ideias”, mas também há certa semelhança com a profissão do pai do filósofo, pois Sócrates esculpe, ou melhor, molda pensamentos ao guiar seus aprendizes.

Para alcançar o seu objetivo, Sócrates adotava uma postura de questionamento constante. Em vez de fornecer respostas prontas, ele fazia uma série de perguntas aos seus interlocutores, desafiando suas crenças e suposições. O objetivo era levar o interlocutor a examinar suas próprias opiniões e descobrir inconsistências ou lacunas em seu pensamento.

O método socrático é conhecido por sua estrutura em três etapas. A primeira etapa é a ironia socrática, em que Sócrates fingia não ter conhecimento prévio sobre o assunto discutido, enquanto secretamente possuía conhecimento e sabedoria consideráveis. Essa abordagem única permite que Sócrates exponha as contradições, inconsistências e lacunas lógicas nas visões dos seus interlocutores, conduzindo-os a um estado de desconforto intelectual, enquanto ele próprio mantinha um ar de curiosidade genuína.

A ironia socrática era então especialmente eficaz porque colocava o interlocutor em uma posição defensiva. Ao fingir não saber algo, Sócrates permitia que o outro assumisse uma posição de autoridade, sentindo-se confiante em suas próprias opiniões. No entanto, ao revelar as contradições nas respostas dadas, Sócrates minava gradualmente a confiança do interlocutor e expunha a falta de fundamentação em suas crenças.

Um exemplo clássico da ironia socrática pode ser encontrado no diálogo *Mênon*, de Platão. Nesse diálogo, Sócrates e Mênon debatem sobre o tema da virtude. E Sócrates, fingindo não ter conhecimento prévio sobre o assunto, começa a fazer uma série de perguntas aparentemente simples a Mênon, um jovem aristocrata e político. À medida que o diálogo avança, Sócrates revela a falta de definição clara e precisa de Mênon sobre a virtude. Por meio de uma série de perguntas habilidosas, Sócrates o leva a contradizer suas próprias respostas e a reconhecer que não tem um entendimento sólido sobre o que é a virtude. Sócrates não impõe sua visão, mas o guia em direção à descoberta da verdade por meio da autorreflexão e do questionamento constante.

A ironia socrática não tinha como objetivo humilhar ou desvalorizar o interlocutor, mas sim estimular o pensamento crítico e a busca pela verdade. Sócrates acreditava que o conhecimento verdadeiro só poderia ser alcançado por meio da autorreflexão e do exame minucioso das crenças e opiniões. A ironia socrática poderia ser entendida, com isso, como uma maneira de despertar a consciência do indivíduo para as falhas e limitações de seu próprio conhecimento, abrindo caminho para uma maior clareza e compreensão.

Além disso, a ironia socrática também desafiaria a noção de que o conhecimento é algo estático e definitivo. Ao expor as contradições nas crenças dos outros, Sócrates reconhecia a importância da investigação e do questionamento constante como meio de avançar no entendimento. Ele acreditava que a verdade não era um fim em si mesma, mas um processo contínuo de busca e diálogo.

A segunda etapa é a maiêutica, também conhecida como a "arte da parteira", o "parto das ideias". Pois assim como uma parteira auxilia uma mulher grávida no parto, Sócrates, por influência do ofício de sua mãe, via seu papel filosófico como o de uma parteira de ideias, facilitando o nascimento do conhecimento que estava latente nas mentes de seus interlocutores.

O processo maiêutico socrático, interligado à dialética socrática, envolve uma série de perguntas e respostas entre Sócrates e seus interlocutores. Ele começava por fazer perguntas amplas e gerais sobre um determinado tema, buscando assim obter uma resposta do interlocutor também generalizada. Em seguida, Sócrates buscava afunilar a investigação por meio de

perguntas cada vez mais específicas, guiando o interlocutor a um maior grau de precisão e clareza em suas respostas. Ao formular perguntas cada vez mais precisas e desafiadoras, Sócrates ajudava seus interlocutores a descobrirem as contradições internas de suas próprias opiniões, levando-os a dar à luz às ideias.

Por fim, a terceira etapa diz respeito à dialética socrática, tema desta seção. Posta a ironia e a maiêutica, Sócrates envolve os seus interlocutores num diálogo cuidadosamente estruturado, no qual as ideias são examinadas, comparadas e contrastadas. Seguindo todas as etapas expostas na seção, esse processo de questionamento e resposta leva a uma análise mais aprofundada das ideias em discussão, resultando em uma compreensão mais clara e bem fundamentada e, claro, em uma vida virtuosa. Pois, para Sócrates, a sabedoria e o conhecimento eram fundamentais para a conduta ética e moral. A busca pela verdade seria então um caminho para a virtude.

Embora a dialética socrática tenha suas raízes na Grécia Antiga, suas ideias e abordagens permanecem relevantes nos dias de hoje. O método socrático de questionamento crítico e condução pode ser bem aplicado no âmbito da educação. Ainda que Sócrates recusasse o título de professor⁸.

Sabe-se que a habilidade de questionar, refletir e examinar nossas próprias crenças é essencial para o desenvolvimento intelectual e a formação de uma sociedade mais crítica e informada. A dialética socrática reforça e alicerça esta ideia ao protagonizar, como vimos nos diálogos platônicos discutidos, os aprendizes que, guiados, se dedicam à busca pela verdade. Sendo assim, Sócrates influenciou profundamente a história da filosofia e seu legado permanece relevante nos dias de hoje.

Em paralelo com Nussbaum (2012), Mühl e Kohls (2019) aceitam que os pensadores gregos nos revelaram que o sentido da vida reside no campo dos princípios, das virtudes e da formação humana a partir do pensamento crítico. Para esses autores, Sócrates nos oferece elementos importantes para refletirmos sobre o papel da educação atual. O filósofo

perdeu a vida por defender o direito de refletir, de realizar o exercício da maiêutica com os jovens e seus interlocutores. Vivendo em meio a uma sociedade marcada pela retórica e pelo ceticismo, ele defendeu o exercício do pensar e revelou a necessidade da filosofia. O custo dessa posição foi sua condenação e morte (Mühl & Kohls, 2019, p. 868).

Destarte, a dialética socrática, enquanto mecanismo de formação de pessoas livres e autônoma, pode favorecer a preparação de

pessoas que se engajam na busca da superação das mazelas sociais existentes e de todas as formas de discriminação predominantes em nossa época, seja étnica, cultural,

⁸ Ver *A Apologia de Sócrates*.

de gênero, religiosa ou social. Contra uma educação reprodutora de valores, costumes e modos de vida tradicionais e conservadores, de modelos sociais etnocêntricos e discriminadores (Mühl & Kohls, 2019, p. 871).

Uma vez que, para Sócrates, uma vida não examinada não é digna de ser vivida, retomar a pedagogia socrática é então caminhar contra a “ênfase irrefletida que predomina na sociedade atual sob a lógica da racionalidade econômica, instrumental e de uma concepção reducionista de formação” (Idem, p. 865). Destarte, a prática da pedagogia socrática se torna fundamental para o desenvolvimento humano e para o estabelecimento da democracia.

2.3 Uma pedagogia dialógica

Como visto na seção anterior, Nussbaum (2012) compartilha uma preocupação com Sócrates: a educação democrática como ponto de partida para a formação de cidadãos críticos. Ambos enfatizam a importância da educação para o desenvolvimento de uma sociedade democrática e ressaltam a necessidade de cultivar habilidades e valores que promovam o engajamento cívico e a participação ativa dos indivíduos na esfera pública.

Nussbaum (2012) argumenta que a educação deve ser voltada para a formação de cidadãos capazes de contribuir de maneira significativa para uma sociedade democrática. A filósofa enfatiza a importância de cultivar capacidades humanas fundamentais, como a capacidade de pensar criticamente, de desenvolver empatia e compaixão pelos outros e de se envolver em um diálogo respeitoso e inclusivo.

Em paralelo, Paulo Freire (1921-1997), patrono da educação brasileira, busca a libertação e a transformação social através da educação da Pedagogia do Oprimido. A obra *Pedagogia do Oprimido* (2011) introduz o conceito de educação problematizadora. Nesse método, Freire enfatizava a importância de uma educação libertadora que permitisse aos alunos a refletirem criticamente sobre sua realidade e agir para transformá-la. O educador defendia que a educação deveria ser um processo dialógico, no qual o professor e o aluno se envolvessem em uma troca mútua de conhecimento e experiência.

Freire via a educação como uma ferramenta para capacitar as pessoas oprimidas, permitindo que elas se tornassem agentes de mudança em suas próprias vidas e comunidades e promovendo a consciência crítica, a solidariedade e a ação transformadora, visando o desenvolvimento humano e o estabelecimento da democracia, semelhante ao que Nussbaum defendia.

O cerne da obra de Freire é a crítica à pedagogia tradicional, que ele chama de "bancária". A “educação bancária” é um conceito desenvolvido pelo educador para descrever

uma forma tradicional de ensino na qual os estudantes são tratados como "recipientes vazios" a serem preenchidos com conhecimento transmitido pelo professor. Nessa abordagem, o professor é visto como o detentor do conhecimento e o aluno como um mero receptor passivo.

De acordo com Freire, a educação bancária estabelece uma relação hierárquica e autoritária entre o professor e o aluno, na qual o professor é o depositante do conhecimento e o aluno é o depositário. Nesse modelo, o processo educacional se resume à transmissão unilateral de informações, sem levar em consideração as experiências, conhecimentos prévios e a participação ativa dos alunos.

Para Freire, a educação bancária é problemática porque não incentiva o pensamento crítico e reflexivo dos alunos. Em vez disso, ela reproduz as estruturas de poder e opressão presentes na sociedade, reforça a passividade dos alunos e promove a memorização mecânica e a reprodução passiva de informações, sem que os estudantes se engajem em um processo de construção ativa do conhecimento, negando-lhes a oportunidade de desenvolver habilidades críticas. Essa abordagem não permite que os alunos questionem, problematizem ou se tornem sujeitos ativos e protagonistas em sua própria aprendizagem.

Freire propõe a superação desse modelo através da educação problematizadora, na qual os alunos são encorajados a pensar criticamente, a questionar as estruturas de poder e a refletir sobre sua própria realidade. Nessa abordagem, o professor se torna um facilitador do processo de aprendizagem, incentivando o diálogo, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento.

A educação problematizadora proposta por Freire busca a transformação social e a emancipação dos educandos. Ela valoriza o diálogo, a escuta ativa e a valorização das vozes dos alunos. Essa abordagem reconhece a importância das experiências individuais e coletivas na construção do conhecimento e promove uma educação que valoriza a autonomia, a participação ativa e o pensamento crítico dos estudantes.

Portanto, o conceito central da obra *Pedagogia do Oprimido* é a conscientização, que envolve a percepção e compreensão das estruturas sociais injustas e a busca por sua transformação. Freire defende que a educação deve capacitar os oprimidos a superarem a condição de opressão e a se tornarem sujeitos ativos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Ao longo da obra, Freire destaca a importância da leitura crítica do mundo, da reflexão sobre a realidade vivida, como defende Sócrates⁹ e realça Nussbaum, e da ação transformadora. Ele enfatiza que a educação não deve ser neutra, mas sim um instrumento de libertação e de conscientização das contradições sociais.

Ademais, Freire aborda o papel do diálogo como uma ferramenta central na pedagogia do oprimido. Ele enfatiza a importância de ouvir e respeitar as vozes dos alunos, promovendo a troca de experiências, conhecimentos e saberes. O diálogo é visto como uma prática essencial para a construção coletiva do conhecimento e para a superação das relações de opressão.

Em *Pedagogia da Autonomia* (2013), Freire apresenta uma abordagem pedagógica que visa promover a autonomia dos educandos e incentivar a construção de conhecimento de forma crítica e transformadora. O livro é dividido em capítulos curtos e aborda uma variedade de tópicos relevantes para a prática educacional. Freire explora temas como a importância do diálogo na sala de aula, o papel do professor como mediador do conhecimento, a ética no ensino e a relação entre educação e política.

É possível dizer que uma das principais contribuições de *Pedagogia da Autonomia* é justamente a ênfase dada à importância da autonomia na educação. Freire argumenta que a autonomia é um aspecto essencial da formação de indivíduos conscientes e atuantes na sociedade. O autor defende que a educação deve capacitar os estudantes a serem sujeitos de sua própria aprendizagem, estimulando-os a pensar criticamente, tomar decisões informadas e se engajar ativamente no processo de construção do conhecimento.

Freire enfatiza, novamente, a necessidade de um diálogo genuíno entre educadores e educandos, no qual ambos são atores ativos na troca de conhecimentos, experiências e perspectivas. Ele destaca a importância de ouvir e respeitar as vozes dos alunos, levando em consideração suas vivências e culturas. Nesta obra, o diálogo também é visto como um processo fundamental para o desenvolvimento da consciência crítica e para a construção coletiva do conhecimento.

O educador também destaca a relação entre educação e ética, em que a prática educacional não pode ser neutra ou desvinculada dos valores e princípios éticos, sem que os professores reflitam sobre sua prática, buscando uma educação baseada na solidariedade, na justiça social e no respeito mútuo. Além disso, a obra também discute a relação entre educação

⁹ Sobre o assunto, cf. Bolzani, 2017; Kohan, 2011; Mühl e Kohls, 2019; Paviani, 2008; Sofiste, 2007; Teixeira, 1999.

e política. Freire acredita que a educação é um ato político, que não pode ser separado das questões sociais, econômicas e políticas mais amplas. Ele encoraja os educadores a se engajarem no debate e na ação política, buscando promover mudanças positivas na sociedade por meio da educação.

Por fim, em *Educação como Prática da Liberdade* (2014) Freire apresenta uma abordagem inovadora e revolucionária para a educação, desafiando as estruturas opressivas e propondo um caminho para a libertação e a transformação social.

No centro do livro está a ideia fundamental de que a educação deve ser uma prática de liberdade, um processo emancipatório que capacita os indivíduos a se tornarem conscientes de sua realidade, a questionar as estruturas de poder e a agir de forma transformadora. Freire argumenta que a educação não deve ser vista como um ato de transmissão de conhecimento, mas sim como um ato de construção conjunta, onde educadores e educandos são agentes ativos no processo de aprendizagem.

O autor critica novamente a "educação bancária", como em *Pedagogia do oprimido*, e defende a necessidade de uma educação problematizadora. Nessa perspectiva, os estudantes são encorajados a refletir criticamente sobre sua realidade, a desafiar a opressão e a opressores, e a buscar a transformação social. Freire enfatiza a necessidade de uma educação que vá além da mera instrução e que promova a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico. Ele argumenta que a educação deve estar enraizada na experiência de vida dos educandos, valorizando sua cultura e identidade.

Além disso, o educador discute a importância de uma educação libertadora para a superação das desigualdades sociais e a promoção da justiça. Ele defende a ideia de que a educação é uma ferramenta poderosa para a transformação social, bem como nas demais obras citadas acima.

Diante disso, é possível perceber que a dialética socrática e a pedagogia de Paulo Freire são duas abordagens que compartilham semelhanças notáveis em sua ênfase no diálogo, na busca pelo conhecimento e no empoderamento das pessoas. Embora pertençam a contextos históricos e culturais distintos, essas duas perspectivas filosóficas convergem em seus objetivos educacionais e políticos.

Há uma influência do método socrático no pensamento de Paulo Freire. A dialética socrática enfatizava a importância do diálogo como uma forma de investigação e aprendizado. Pois, Sócrates acreditava que o conhecimento não podia ser transmitido de forma passiva, mas deveria ser construído ativamente pelos indivíduos. Da mesma forma, a pedagogia de Paulo

Freire, desenvolvida no século XX, no Brasil, coloca o diálogo como um pilar fundamental do processo educacional.

Como visto, Freire acreditava que a educação deveria ser um ato de libertação e conscientização, permitindo que os estudantes se tornassem agentes ativos de transformação social. Ele também via a educação como um processo dialógico, no qual educador e educando se engajam em uma relação horizontal de troca de conhecimentos e experiências.

Tanto Sócrates quanto Freire destacam a importância da participação ativa e crítica dos estudantes no processo educativo. Em paralelo, a dialética socrática e a pedagogia de Paulo Freire têm um caráter emancipatório, ainda que esses pensadores se diferenciem na compreensão do termo emancipatório, afinal estes falavam sobre os homens e a sociedade de seu tempo. Para Sócrates a emancipação é justamente o processo de autoconhecimento, na medida em que nós compreendemos que já possuímos o conhecimento de nós.

Paulo Freire, por sua vez, compreende que a emancipação é fornecer meios para que o estudante seja não só protagonista do processo educacional, mas sujeito ativo de sua sociedade. Entretanto, ainda com essas diferenças, ambos os pensadores acreditavam que a educação deveria capacitar os indivíduos a refletirem sobre sua realidade e questionar as estruturas de poder, através da emancipação. E este movimento se torna possível com a soma entre a busca de Sócrates por virtude e justiça através do autoconhecimento e a busca de Freire pela conscientização coletiva e a superação das relações de opressão e desigualdade.

Em conclusão, embora existam diferenças de contexto histórico e na abordagem filosófica entre a dialética socrática e a pedagogia de Paulo Freire, é inegável que essas perspectivas compartilham uma visão crítica e transformadora da educação. Ambas destacam a importância do diálogo, da reflexão e da participação ativa dos indivíduos no processo educativo, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao unir a tradição filosófica socrática à realidade social e política do seu tempo, Freire ampliou e enriqueceu a perspectiva socrática, deixando um legado duradouro para a educação libertadora.

2.4 Ensino de filosofia

2.4.1 O Ensino de Filosofia no Brasil

O ensino de filosofia no Brasil teve seu início marcado por desafios e transformações ao longo da história. Durante muito tempo, a filosofia foi excluída do currículo escolar, sendo vista como uma disciplina inacessível ou desnecessária. No entanto, ao longo do

século XX, houve avanços significativos no reconhecimento e na valorização da filosofia como uma área de conhecimento fundamental para a formação dos estudantes.

No período colonial, a educação no Brasil estava fortemente ligada aos princípios religiosos e ao ensino dos jesuítas. Os colonizadores portugueses trouxeram consigo a tradição da filosofia escolástica, baseada nas obras dos filósofos gregos e latinos, e que predominava nas universidades europeias. No entanto, embora a filosofia estivesse presente nas instituições de ensino, a aplicação desse conhecimento filosófico no Brasil colonial era limitada e restrita aos padres jesuítas, responsáveis pela catequese dos indígenas.

Os jesuítas estabeleceram escolas nas missões religiosas e buscavam transmitir os princípios da fé católica, usando elementos filosóficos escolásticos como suporte teórico¹⁰. A filosofia, nesse contexto, era subordinada aos interesses religiosos e voltada principalmente para a formação religiosa e moral dos indígenas¹¹.

Tendo isso em mente, é importante destacar que o ensino de filosofia propriamente dito, no sentido de uma disciplina autônoma e crítica, não estava presente nas escolas coloniais brasileiras. O foco estava na catequese e na transmissão de conhecimentos práticos e utilitários, como a leitura, a escrita, a aritmética e o conhecimento religioso.

Com o advento da independência política do Brasil e a consequente criação de instituições educacionais laicas, a filosofia começou a ganhar espaço no currículo escolar. No entanto, seu ensino ainda era marcado por uma abordagem tradicional e eurocêntrica, centrada na memorização de conceitos filosóficos e na história da filosofia ocidental. De modo que a adoção escolástica na formação educacional brasileira do século XVII era consequência de uma cultura de importação¹².

Foi somente a partir da Revolução de 1930 no Brasil, que a educação passou por transformações significativas, refletindo as mudanças políticas e sociais que ocorreram na época com o intuito de desenvolver o país de forma autônoma¹³. Esse período foi marcado pelo fim da chamada República Velha e pela ascensão de Getúlio Vargas ao poder, inaugurando uma nova fase na história brasileira.

Dentre as principais características desse momento está a busca por uma maior centralização do Estado e o fortalecimento do papel do governo na educação, pois Vargas entendia a importância da instrução e do acesso à educação como instrumentos fundamentais

¹⁰ Ver Negrão, 2000.

¹¹ Sobre o assunto *cf.* Costeski, 2020.

¹² Ver Cruz, 1960.

¹³ Ver Corrêa, 2018.

para a construção de uma nação mais desenvolvida e moderna. Em outras palavras: Vargas compreendia que “a escola seria assim instrumento primordial para o avanço da nacionalização no Brasil” (Corrêa, 2018, p. 2).

Nesse sentido, foram implementadas diversas reformas educacionais com o intuito de democratizar o acesso à educação e promover a formação de uma mão de obra qualificada para impulsionar o desenvolvimento do país. Foram criadas escolas técnicas e profissionalizantes, voltadas para a formação de trabalhadores especializados em diferentes áreas. Essas mudanças são fruto da Reforma Capanema¹⁴, também conhecida como Reforma Gustavo Capanema, implementada entre os anos de 1930 e 1945, que teve como objetivo promover a modernização do sistema educacional do país.

Nesse contexto, a Reforma Capanema teve como princípios norteadores a valorização da cultura nacional, a promoção da formação integral dos estudantes e a busca por uma educação mais voltada para as demandas sociais e econômicas da época. No que se refere ao ensino de filosofia, houve uma mudança paradigmática que refletia as influências intelectuais e as correntes filosóficas do período.

Durante a reforma, foi adotado um modelo educacional que buscava conciliar o ensino de filosofia com outras disciplinas, como história, sociologia e ciências. Essa abordagem multidisciplinar permitia uma compreensão mais ampla das questões filosóficas e sua relação com o contexto histórico e social. As mudanças também trouxeram uma maior diversidade de conteúdos filosóficos, buscando não apenas a exposição das principais correntes filosóficas, mas também a reflexão crítica e o debate de ideias, atributos presentes no exercício da dialética socrática. A filosofia passou a ser obrigatória no nível médio, sendo considerada uma disciplina fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação e da formação cidadã dos estudantes.

Além disso, a reforma contribuiu para a criação de cursos de licenciatura em filosofia. Nesse período, foram criadas as primeiras cátedras de filosofia nas universidades brasileiras. A intenção era garantir que os docentes estivessem preparados para transmitir os conhecimentos filosóficos de forma adequada e estimular o pensamento reflexivo dos estudantes. No entanto, é importante ressaltar que a Reforma Capanema foi alvo de críticas e controvérsias. Algumas correntes filosóficas e movimentos educacionais questionavam a ênfase dada a uma abordagem mais pragmática e utilitarista da filosofia, em detrimento de uma visão mais voltada para a formação humanística e a reflexão sobre questões existenciais.

¹⁴ Sobre o assunto *cf.* Dallabrida (2014) e Corrêa (2018).

Todavia, foi na década de 1960, durante o regime militar, que o ensino de filosofia sofreu uma grande transformação. Com o golpe militar e a imposição de um currículo autoritário e conservador, a filosofia foi banida das escolas¹⁵, sendo substituída pela disciplina de "Educação Moral e Cívica"¹⁶, com conteúdos ideologicamente alinhados ao regime.

Durante a ditadura militar no Brasil (1964-1985), o ensino de filosofia sofreu uma grande transformação, afetado pelas políticas autoritárias e repressivas do regime. A filosofia, como disciplina, passou por um período de restrições e censura¹⁷, refletindo o controle ideológico exercido pelo governo militar.

Neste período, houve uma influência direta da chamada "Doutrina de Segurança Nacional" no campo educacional. A ênfase estava na formação de um cidadão conformado, sem questionamentos críticos em relação ao regime. A filosofia, por sua natureza reflexiva e crítica, tornou-se alvo de vigilância e controle.

Os currículos escolares foram revisados e a filosofia passou a ser tratada de forma superficial, sem aprofundamento nas questões filosóficas e políticas, resultando em um ensino mais superficial e limitado, focado na memorização de conceitos e na reprodução de ideias preestabelecidas pelo regime.

Além disso, houve uma censura direta aos conteúdos filosóficos considerados subversivos ou contrários à ideologia do governo. Obras e pensadores críticos ao regime foram proibidos. A pluralidade de pensamento e o debate livre foram suprimidos, limitando a formação crítica dos estudantes.

Professores e intelectuais também foram perseguidos e muitos deles tiveram que abandonar a carreira acadêmica ou buscar exílio. A liberdade de expressão e o pensamento crítico foram cerceados, resultando em um ambiente de autocensura e temor entre os educadores. No entanto, apesar das restrições, alguns professores e estudantes resistiram ao regime e buscaram formas criativas de manter o ensino da filosofia vivo. Grupos de estudo clandestinos e discussões informais eram realizados fora do ambiente escolar, possibilitando o debate de ideias e a busca por conhecimentos filosóficos além dos limites impostos.

Somente com o fim da ditadura militar e a redemocratização do país é que o ensino de filosofia pôde se recuperar. A Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de filosofia no currículo escolar, tanto no ensino médio quanto no ensino fundamental.

¹⁵ Ver Alves, 2002.

¹⁶ Ver Correia, 2007.

¹⁷ Sobre o assunto *cf.* Da Costa, 2016.

A partir da redemocratização, o ensino de filosofia passou a ter como objetivo principal o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes - objetivos paralelos aos da dialética socrática, como vimos. A disciplina deixou de ser vista apenas como uma transmissão de conteúdos e passou a ser concebida como um espaço de diálogo e debate de ideias. Assim, com a retomada da liberdade de expressão e do pluralismo de pensamento, os professores de filosofia ganharam autonomia para abordar diferentes correntes filosóficas e estimular o pensamento crítico dos estudantes.

Além disso, a redemocratização trouxe um maior estímulo à pesquisa e à produção acadêmica na área da filosofia. Com isso, houve um fortalecimento das universidades e um maior investimento em pesquisas filosóficas, permitindo avanços teóricos e aprofundamento nas diversas áreas do conhecimento filosófico.

Com uma longa trajetória, o ensino de filosofia ainda enfrenta desafios e obstáculos nos dias de hoje, especialmente com a implementação do Novo Ensino Médio no Brasil. Aprovada em 2022, durante o governo Bolsonaro, a reforma educacional traz consigo demandas da sociedade contemporânea e a busca por uma formação mais integral e atualizada.

Uma das mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio é a flexibilização curricular, que permite aos estudantes a escolha de itinerários formativos de acordo com seus interesses e projetos de vida. Nesse sentido, a filosofia deixa de ser uma disciplina obrigatória e, conseqüentemente, deixa de ser abordada de forma mais aprofundada e contextualizada, sem que os alunos explorem obrigatoriamente temas filosóficos relevantes para suas vivências e perspectivas.

Como veremos no capítulo seguinte, a filosofia tem como objetivo intrínseco ensinar aquilo que se mostra como alvo das competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Todavia, embora a BNCC considere o desenvolvimento das competências como obrigatório, com redução na complexidade do currículo e a possibilidade de escolha do currículo formativo, dificilmente alguém que se preocupa majoritariamente com ascensão social e monetária se interessaria pela disciplina de filosofia.

Destarte, diante de conquistas e obstáculos ao longo da história, em 2022 pairou sobre os profissionais da área um misto de angústia e insegurança no que diz respeito ao papel da filosofia neste novo cenário, uma vez que, tendo seus princípios usados de forma ampla e abrangente através das competências, é improvável que se sustente também enquanto matéria, criando um tom de desconfiança em relação ao já restrito mercado de profissionais da área.

As mudanças propostas pela BNCC podem ser percebidas como desrespeitosas e, de certa forma, ardilosas pelos profissionais da área, pois a filosofia desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico, na reflexão sobre questões éticas e no estímulo ao questionamento e à investigação intelectual. Dessa forma, ela passou a ser tratada apenas como mera competência a ser desenvolvida ao longo do ensino médio, perdendo sua identidade como matéria autônoma. Tal falta de cuidado pode fazer com que a filosofia seja relegada a um papel secundário, ou até mesmo marginalizada dentro do novo modelo educacional.

Além disso, a incerteza em relação ao seu futuro como matéria obrigatória tem forte impacto na formação de profissionais da área que seguem carreiras relacionadas à educação. Pois, com a não obrigatoriedade da disciplina não há campo de trabalho.

2.4.2 A Filosofia no Brasil

A presença e inauguração da filosofia no Brasil são temas que resultam em discussões quase aporéticas, perdurando ao longo dos anos em busca de respostas. Ivan Domingues em *Filosofia no Brasil: legados e perspectivas – Ensaio metafilosófico* (2017), mais especificamente na terceira seção do quarto passo, em que nos é apresentada a instauração do aparato institucional da filosofia, procura respostas a respeito da inauguração da filosofia no Brasil, tomando como base para discussão os escritos de outros estudiosos, tais como Padre Vaz, Cruz Costa e Paulo Arantes.

Na tentativa de atingir o objetivo, que consistia na identificação da “instauração do sistema filosófico brasileiro, por meio de uma análise genética em busca de suas raízes histórico-institucionais” (Domingues, 2017, p. 376), o professor estipula as etapas investigativas que guiaram o estudo. A primeira dizia respeito à análise das raízes histórico-institucionais de uma filosofia autônoma no Brasil, tendo como ponto de partida a procura de um evento fundador e/ou uma obra inaugural, algo como a *Crítica da Razão Pura* para a filosofia alemã. Feito isto, Domingues nos transporta para a última fase, que se deu através da busca por um herói-fundador da filosofia.

Contudo, antes de nos introduzir à primeira parte da investigação, o autor justifica seu retorno ao aparato histórico, de maneira que fosse possível assegurar-se de que todo o processo de estudo é filosófico, ou melhor metafilosófico, afirmando que

o plano em que se desenvolvem as reflexões é o da metafilosofia, como já salientado – a filosofia da filosofia – focando na filosofia no Brasil e abrindo-se à história, história intelectual e ainda história social [...], mas a história aqui entra em linha de conta não como objetivo e fim, mas como fonte e ferramenta. (...) Mas nem por isso

o estudioso das questões metafisológicas passará incólume pelas querelas acerca de datas ou do significado histórico dos acontecimentos referidos ou coligidos. (Domingues, 2017, p. 379).

E completa dizendo que na ausência de um evento fundador e/ou uma obra inaugural:

(...) será investigada sua gênese, e esta será procurada, a supor que os sociólogos estão certos, nas instituições que as preparam e lhes abrem o caminho, estimadas mais perenes e mais robustas, não nos recessos da cultura e das ideias, mais voláteis, que vão e vêm. (...) a análise institucional será acompanhada pela análise da corporação dos intelectuais [...]. (Domingues, 2017, p. 378)

Tendo deixado claro do que se trata e em que se funda toda esta investigação, Domingues dá início à busca por uma data de fundação da filosofia no Brasil, percorrendo uma série de eventos para selecionar o mais apropriado. Dentre as datas mais pertinentes para o “cargo” de evento fundador estão: a criação da primeira universidade do Brasil (1920); a Semana de Arte Moderna em 1922; e a Revolução de 1930, como discutimos anteriormente.

O autor descarta a data de 1920 como possível marco, pois, em primeiro lugar, a fundação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), mais tarde nomeada como Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, não incluía a fundação de um departamento de filosofia, já que neste momento a universidade se erguia apenas sobre o tripé das Escolas de Medicina, Direito e Engenharia. Além disso, Domingues nos chama a atenção para uma outra característica desta fundação dizendo que:

as circunstâncias em que ela foi criada, até hoje sujeitas a controvérsias nada abonadoras e pouco conclusivas, ligadas a suspeitas de arranjos *fakes* e apressados, muito conformes ao famoso jeitinho brasileiro, com o intuito de dar o título de doutor honoris causa ao rei da Bélgica, Alberto I, que por aqui estava. (...) queria-se agraciá-lo com a honraria e que podia e pode dar tal título são as universidades, e o país não as tinha à época, apenas faculdade isoladas (Domingues, 2017, p. 380-1).

Com isso, o evento de 1922, escolhido por padre Vaz, também é descartada por dois motivos, como afirma o professor:

primeiro, porque a Semana de Arte Moderna não marca o início das artes ou do sistema da literatura brasileira, mas o início de outra coisa – fase, interregno, vanguarda paulista ou o que seja –, não o funcionamento como divisor ou marco nem mesmo para literatura que ela tanto influenciou [...]. Segundo, porque a filosofia passou ao largo da Semana, não tendo dela participado e nem sido diretamente influenciado por ela (Domingues, 2017, p. 382).

A data estabelecida, por fim, não exatamente como o fenômeno fundador da filosofia, mas como o contexto que delimitaria o período em que se daria a fundação é a Revolução de 1930. Tendo em mente que, a partir desta data, dada a Reforma de Capanema, a filosofia sofreu mudanças significativas, dentre elas: deixar “de ser assunto de salão, de torneios retórico-religiosos e de discussão em praça pública (*ágora*)” (Domingues, 2017, p. 385), e passar a ser

ensinada e difundida pelas universidades, se tornando um fenômeno acadêmico-profissional, como afirma Domingues, além de peça literária, porque também neste período houve geração do mercado editorial e indústria do livro, onde ocorreu “a veiculação da produção filosófica em teses, dissertações, manuais e compêndios, além de *papers* inéditos e livros autorais” (Idem, p. 385).

Ademais, houve também a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, fundada em torno do mesmo tripé da URJ, as Escolas de Medicina, Engenharia e Direito, mas acompanhado da Escola Superior de Agricultura, da Escola de Farmácia e de Odontologia e da recém-criada Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH). A respeito da fundação da FFLCH, o autor destaca:

(...) a fundação da FFLCH ocorreu na mesma data, junto à missão estatutária de prover a unidade à nova universidade, vencendo a fragmentação das escolas isoladas, cuja implantação contou com a ajuda da Missão Francesa, e cujo impacto sobre o destino da filosofia e das ciências humanas brasileiras será de máxima importância, como reconhecem os estudiosos. Todavia, como ver-se-á na próxima seção, além da presença francesa, devem ser contabilizadas outras influências, como a alemã e a italiana, cujas tradições marcaram a trajetória do Poli desde a sua criação em 1893. (...) a data de fundação é 1934, como se sabe, mas o certificado de nascimento da filosofia só foi dado um ano depois, quando desembarcou no porto de Santos, descendo as escadas do navio de carreira Mendoza Jean Maugüé, considerado o pai fundador do Departamento de Filosofia, depois de esquecido Etienne Borne, e ladeado (Maugüé) por Lévi Strauss e outros personagens ilustres da Missão Francesa. (Ibidem, p. 377-389)

Neste ponto, Domingues parece tentar enumerar alguns possíveis nomes para heróis-fundadores, mas devido à Missão Francesa nenhum deles é brasileiro. O professor traz à tona a ausência de uma obra inaugural da filosofia brasileira, criticada também por Paulo Arantes (1994): uma vez que na USP “(...) todo mundo naquela época, à exceção de Cruz Costa, vivia de olho na Europa e de costas para o Brasil” (Ibidem, p. 396).

Passando para a última etapa da investigação: a tentativa de Domingues de localizar a fundação da filosofia brasileira, que se deu através do rastreamento de um possível herói-fundador, o autor institui uma galeria de heróis-fundadores destacando nomes ilustres, de vários cantos do país: no Sul, os nomes são Armando Câmara e Ernani Maria Fiori, criadores do Instituto de Filosofia da então Universidade do Rio Grande do Sul; já em São Paulo, tem-se Abade Miguel Kruse, que tem sua glória associada à criação da Faculdade de Filosofia de São Bento, Jean Maugüé, considerado o pai fundador do Departamento de Filosofia da USP, como já mencionado, cuja memória foi preservada por outros heróis-fundadores, mas estes da primeira geração, Lívio Teixeira e Cruz Costa, que tiveram como assistentes, respectivamente, Bento Prado e Giannotti, por isso São Paulo não tinha bem um herói individual, mas sim coletivo.

Em sequência e, por outro lado, os nomes apresentados à galeria de heróis no que diz respeito ao Rio de Janeiro são: Leonel Franca, fundador da primeira Universidade Católica do Brasil, e, por extensão, do curso de filosofia desta Universidade; além de Gustavo Capanema, fundador da Faculdade Nacional de Filosofia, e Álvaro Vieira Pinto, herói da filosofia patrocinada pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Porém, para este último título, de acordo com Domingues, não se deve desconsiderar Roland Corbisier. Por fim, em Minas Gerais, tem-se o nome daquele que fundou não só a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas na Universidade Federal de Minas Gerais, mas também o departamento de Filosofia nesta, Arthur Versiani Velloso.

Embora todo o esforço de detalhamento de grandes figuras para a filosofia no Brasil seja muito significativo para tentar rastrear o nascimento da filosofia em solo brasileiro, Ivan Domingues conclui que construir a galeria exposta é, de certa maneira, apresentar mitos de fundação. Pois “depois de duas ou três gerações, grandes promessas e ilustres figuras que eram, ninguém mais sabe quem são eles, só os historiadores, e estes são poucos em nossos meios, e menos ainda aqueles dedicados à filosofia brasileira” (Domingues, 2017, p. 402).

Traçando um paralelo, em *O Pensamento Filosófico no Brasil de hoje*, Henrique C. de Lima Vaz, também conhecido como Padre Vaz, procura “delinear as condições intelectuais do atual movimento filosófico brasileiro” (Vaz, 1961, p. 244) e a partir disso “caracterizar as suas principais correntes e enumerar seus principais vultos” (Idem, p. 245), lembrando grandes nomes da filosofia brasileira.

Na tentativa de atingir o primeiro objetivo, que consistia na identificação das condições intelectuais do atual movimento filosófico brasileiro, Vaz nos chama a atenção para um traço comum das produções filosóficas brasileiras anteriores à nova mentalidade cultural, advinda da criação das Faculdades de Filosofia, dizendo se tratar de uma “carência quase absoluta daqueles ‘requisites’ metodológicos, que dão direito de cidade às obras científicas nas nações cultas” (Ibidem, p. 236).

Essa ausência de “requisites” metodológicos ressaltada pelo autor diz respeito ao autodidatismo dos nossos pensadores, onde aqueles que tentaram desenvolver Filosofia antes da criação das Universidades tiveram que recorrer sozinhos aos legados dos autores anteriores, de maneira que se tornam “flagrantes as consequências desastrosas do autodidatismo (...) na fase que poderíamos denominar pré-universitária da filosofia brasileira” (Vaz, 1961, p. 236). As consequências do autodidatismo são consideradas desastrosas porque a partir dele não se

podia “lançar raízes num inexistente solo cultural, e era levada, assim, a aspirar pensadamente os ares distantes do clima intelectual europeu” (Idem, p. 238).

Sendo assim, nas palavras de Vaz “não foi, é certo, por acaso que as melhores páginas filosóficas da literatura brasileira saíram da pena de cultores da ciência jurídica pois que eles formavam a imensa maioria dos que tinham acesso a um nível superior de cultura” (Ibidem, p. 238). Ou seja, tinham acesso à metodologia do ensino superior que os livravam dos desastres do autodidatismo.

Essa primeira característica, presente no perfil dos pensadores de Filosofia, chama a atenção não só pelos respingos do clima intelectual europeu que ainda restavam nas obras desenvolvidas pelos autores autodidatas, mas também pelo fato de que aqueles reconhecidos por boas produções filosóficas não se dedicavam somente à filosofia, possuindo outra formação, já que o reconhecimento dos escritos dependia da presença de uma formação superior.

Mais tarde, ao reconhecer que o pensamento brasileiro já integra a tradição filosófica mundial e caracterizar quatro correntes e perspectivas presentes no Brasil de hoje, Vaz percorre como estas foram desenvolvidas por uma série de nomes influentes. A primeira corrente descrita pelo autor é a *A reflexão sobre a Ciência*, que poderia apresentar-se como grupo “herdeiro da tradição positivista tão ilustre entre nós e constituído por aqueles pensadores que referem explicitamente a sua reflexão filosófica aos resultados e ao método da Matemática e das ciências da natureza” (Ibidem, p. 246), sobressaindo desses pensadores nomes como o matemático Manuel Amoroso Costa (1885-1929) com sua obra denominada *As ideias fundamentais da Matemática* e o jurista e sociólogo¹⁸ F. Pontes de Miranda.

Outra perspectiva assinalada pelo autor é o *Culturalismo e naturalismo*, tendo como um dos principais nomes o também jurista Miguel Reale, onde a cultura é compreendida como “processo autônomo de criação especificamente humano” (Ibidem, p. 248), que define simultaneamente “a esfera ontológica dentro da qual os valores humanos adquirem sentido” (Ibidem, p. 248-249). Com isso, esse pensamento ainda se faz em uma tentativa de superar o positivismo ao permanecer voltado para os condicionamentos históricos do processo cultural.

Já a terceira corrente denominada *A história das Ideias*, de acordo com Vaz (1961), para João Cruz Costa, não é uma história dos sistemas na sua articulação abstrata, mas a história do que foi pensado e o contexto em que foi pensado. Ela tem por objeto, portanto, o estudo do contexto histórico que promove as ideias universais no meio cultural. Nesse sentido, o interesse de Cruz Costa é atraído pelos caminhos históricos e, sobretudo, pelo que eles revelam do

¹⁸ Note aqui que os estudiosos mencionados não são apenas filósofos, como dito anteriormente.

espírito nacional. Deste modo, a atividade filosófica torna-se necessariamente uma indagação dos documentos mais característicos do passado espiritual da nação, circunscrito nas características de um contexto histórico.

Por fim, a quarta perspectiva identificada por Vaz (1961) é a (4) *A reflexão metafísica*, tendo Euryalo Cannabrava e Leonel Franca dentre os nomes de peso, na qual se diz autorizado a formular em nome da história. A partir disso, é indiscutível a predomínio, ou preferência, dos/aos problemas metafísicos na reflexão de alguns dos mais vigorosos pensadores brasileiros da atualidade. Segundo Vaz (1961), isso se dá por conta de uma evolução interna, mas também por uma obediência a uma tradição de escola.

Se o campo da metafísica surge como um dos temas relevantes da filosofia contemporânea, isso reflete o arrastar de uma herança europeia que nos leva de novo para o campo do “combate de gigantes em torno da existência” (Vaz, 1961, p. 259), já descrito por Platão, e onde se postular a verdade absoluta sobre o ser.

Ao final do artigo, Lima Vaz conclui que com a chegada de duas mensagens a respeito da reflexão filosófica americana ao Congresso Internacional de Filosofia de São Paulo¹⁹, uma transmitida por Carlos Astrada, argentino que havia sido discípulo de Heidegger, que “incitava-nos a voltar as costas à tradição europeia clássica para nos aprofundarmos nas raízes telúricas de uma intuição que seria o *modus cognoscendi* autônomo do homem americano” (Idem, p. 271). Outra enunciada por Sant'Anna Dionísio, que havia sido discípulo do filósofo português Leonardo Coimbra, que traz em si testemunho do Mestre, de forma que nós ainda nos alimentamos no conhecimento da terra colonizadora, dita como a terra em que estão plantadas as raízes da cultura brasileira.

Em conclusão, é “na direção da voz que nos fala pela sabedoria europeia que os pensadores americanos devem, a nosso ver, inclinar a rota da sua reflexão” (Ibidem, p. 271), já que a “Europa e América formam hoje o todo indissociado e homogêneo da civilização ocidental, que mergulha na mesma tradição, vive dos mesmos valores fundamentais, e lança à vida a mesma problemática” (Ibidem, p. 271). Sabendo que a América não é mais subordinada cultural e intelectualmente da Europa, pois “a Europa não é mais a detentora privilegiada da cultura que ela criou” (Ibidem, p. 271).

Destarte, tem-se traçado o destino e a significação do pensamento filosófico no Brasil, seguindo as balizas dos ensinamentos da dialética socrática, ponto principal do trabalho

¹⁹ É válido lembrar que foi a partir de congressos como esse que o pensamento brasileiro passou a fazer parte da cultura filosófica mundial, conquista buscada de acordo com Ivan Domingues (2017).

em questão, como destaca o trecho citado acima. Na medida em que, a tentativa de delimitar um movimento filosófico brasileiro deve se dar a partir de um olhar para si mesmo, isto é, como a máxima “conhece-te a ti mesmo”, e neste caso um olhar para a interioridade para as produções brasileiras e não realizar o erro criticado por Paulo Arantes²⁰: viver de olho na Europa e de costas para o Brasil.

²⁰ Ver Arantes, 1994.

3. O ENSINO DE FILOSOFIA NO NOVO ENSINO MÉDIO

3.1 O ensino a partir da Base Nacional Comum Curricular - BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em seu texto oficial, é apresentada como “um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7), com o intuito de assegurar que todos os alunos desfrutem de todos os direitos de aprendizado e desenvolvimento determinados pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Ainda de acordo com o comunicado, a criação do documento é fundamentada de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), tendo como princípios fundamentais uma formação humana integral, focando em construir uma sociedade brasileira mais justa, inclusiva e democrática.

Suas intenções, enquanto, projeto são de caráter cooperativo entre os níveis governamentais, buscando a integralização de um projeto educacional (de certa forma) padronizado tanto na esfera federal quanto nas estaduais e municipais, tendo em vista o desenvolvimento da educação básica em todas as camadas sociais. O ideal é simples e poderoso. Desse modo, o documento apresentado, embora não resolva por completo a profunda desigualdade social, econômica e educacional do país, fundamenta-se eticamente na redução da desigualdade educacional, buscando combater a falta de oportunidades e a má distribuição de recursos educacionais básicos, direitos garantidos pela Constituição.

Comparados à parcela privilegiada da população, percebe-se uma disparidade imensa entre aqueles que tiveram acesso a uma educação básica de qualidade e aqueles que não. Tem-se então a BNCC como proposta de nivelamento intelectual da população, tendo em vista a necessidade do aprimoramento estudantil, em especial, da população carente do ensino público, oferecendo a estes o acesso à educação de qualidade, e uma formação humana de suma importância para o crescimento enquanto cidadãos.

Como assegurado pela Constituição Federal no Artigo 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Destarte, o documento normativo da Base Nacional Comum Curricular nada mais é do que uma política educacional que tentará assegurar a todos os cidadãos aquilo que é descrito na lei e que, atualmente, não vem sendo cumprido. Com isso, é de se esperar que, no futuro, o sucateamento da educação

pública no Brasil seja a lembrança de um passado remoto e não mais um problema presente no cotidiano.

Um dos principais argumentos favoráveis à implementação da BNCC é a luta contra a desigualdade social através da educação básica de qualidade. Este argumento se mostra muito forte e coerente, pois a formação de cidadãos conscientes e capacitados de fato ajuda no nivelamento da sociedade de forma extremamente positiva. Uma população capacitada representa uma população com mão de obra vasta e exponencialmente mais especializada. Em um país com mais de 200 milhões de habitantes, é imprescindível a capacitação e especialização de seus indivíduos a fim de suprir tanto as necessidades mercadológicas, com profissionais de qualidade, quanto as necessidades particulares, onde os indivíduos e suas famílias tenham acesso a empregos bem remunerados justamente por serem capacitados previamente e terem tido acesso às oportunidades de educação antes inacessíveis.

Com isso, existe a possibilidade de ascensão financeira, não voltada ao acúmulo de capital exacerbado, mas sim proporcionando condições de vida dignas à população como um todo e não apenas para grupos monetariamente privilegiados, como acontece atualmente com as escolas particulares.

Não pode ser esquecido o fato de que nenhuma política pública é gratuita no sentido assistencialista. É necessário também ver como o projeto proposto afetaria índices econômicos e sociais como o Produto Interno Bruto (PIB) e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Economicamente falando, uma nação mais capacitada, com mão de obra qualificada tende a fomentar a economia, uma vez que existem mais pessoas aptas a trabalhar em determinado ramo previamente carente.

Por exemplo, uma empresa que atua no setor de telecomunicações precisa obrigatoriamente de material humano qualificado para exercer suas atividades. No atual momento, vive-se uma escassez destes empregados inviabilizando políticas empresariais de expansão no setor, transformando a área em algo pouco atrativo para novos investimentos, que dificulta o crescimento econômico (pela reduzida atividade e rotação de capital) e de infraestrutura, já que não há material humano para suprir a demanda por estes cargos dificultando o crescimento em ritmo progressivo.

A BNCC não tem como proposta formar profissionais especializados a nível superior ou técnico, mas pode ser considerado um dos muitos degraus no processo de profissionalização e formação, pois entregando à população a possibilidade de acesso ao ensino básico de qualidade aumentam as chances dessas pessoas conseguirem acesso a outras

oportunidades futuras como o ingresso em uma universidade, cursos técnicos e afins. É também a partir da qualificação da mão de obra do país que a economia prospera, investidores compram a ideia de explorar o mercado brasileiro, o dinheiro passa a girar na sociedade com empregos mais bem remunerados e a tendência é de melhoria dos índices econômicos, como o PIB, e da própria economia, destacando o aprimoramento da economia individual das famílias, como o poder de compra e a qualidade de vida.

É possível perceber como esta base educacional bem trabalhada seria benéfica para o estudante tendo em vista os vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que aprovam aqueles mais aptos para as vagas em determinados cursos. No cenário atual, a desigualdade intelectual obriga a separação entre os candidatos já que é consideravelmente mais difícil um estudante de escola pública concorrer com um aluno de escola particular (especializadas em vestibular) pela mesma vaga. Imaginemos: aquele que estudou em uma escola particular teve a oportunidade de se preparar, teve os melhores professores, o melhor material didático e toda uma estrutura dentro daquele ambiente; o outro sofreu com o sucateamento da educação de forma que poderia causar o desinteresse pelo estudo, levado a ignorar a possibilidade de ascensão social e intelectual pela falta de oportunidades.

Mesmo evitando entrar no mérito de classes financeiras e necessidade em conciliar trabalho e estudo, é nítido que o caminho para se alcançar uma universidade é muito maior e mais árduo quando não se tem uma base niveladora.

Sobre o IDH (2003), nota-se que países mais como Noruega e Dinamarca possuem indicadores sociais altos devido à maior igualdade social, além de políticas financeiras e públicas. O ensino básico nestes países é majoritariamente público porque sua qualidade é indubitável, de forma que se mostra quase dispensável a existência de um ensino se não o padrão. A formação humana nestes países vem desde o nascimento dos indivíduos: a eles é ensinado como se portar em sociedade, são direcionados às oportunidades e toda sua economia gira em torno da população capaz de exercer de forma concisa seus direitos e deveres.

Tão grande o avanço na educação que a população carcerária dos países escandinavos é ínfima quando comparamos, proporcionalmente, a outros países como Brasil e Estados Unidos. Esses dados são de suma importância para elucidar que a educação básica de qualidade diminui drasticamente o número de indivíduos desviados da cidadania exatamente por terem seus direitos preservados e serem ensinados a cumprir seus deveres. Evidentemente existem diversos outros motivos para um IDH alto e uma população carcerária baixa, mas para o tema atual, mostra-se o quão importante o papel da educação neste cenário.

Uma vez elucidadas as necessidades de reforma na educação e conhecendo a lacuna educacional que a BNCC busca preencher, é necessário comentar sobre o projeto educacional em si, seu modelo de ensino e suas aplicações práticas. Um termo bastante utilizado no documento oficial para denominar aquilo que se busca ensinar e aprender é o termo “competências”. Este termo vem da necessidade do aluno se tornar, literalmente, competente naquilo que lhe é proposto, ou seja, ao estudar e desenvolver determinada competência o aluno deve estar apto para executá-la e saber, de fato, fazer e usufruir aquilo que foi ensinado a ele. Na BNCC, a “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Tem-se como preceito da Educação Básica o desenvolvimento obrigatório de aprendizagens essenciais, sendo estas os conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências. Tais aprendizagens, de fato essenciais, estarão dispostas entre dez competências gerais (melhor explicadas abaixo), que auxiliarão no desenvolvimento pedagógico dos estudantes, interligando as três esferas do ciclo básico na intenção de uma formação humana integral. A definição de aprendizagens básicas e de competências tem como intuito, através da educação: “afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2018, p. 8).

Tendo isso em mente, abaixo serão analisadas as dez competências propostas pela BNCC com comentários acerca de cada uma delas. A intenção é esclarecer a relação entre o que se busca alcançar com a implementação destas e explicar individualmente o que cada competência propõe ao estudante. Dessa forma, são elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Na primeira competência, está subentendida a necessidade de melhor embasar de forma mais sólida o conhecimento básico acerca de temas e estudos já consolidados. Trata-se de solidificar o fundamento básico das coisas através de uma linha de pensamento robusta que, embora aceite indagações, possui argumentos fortes o suficiente para serem tomados como verdade, estando diretamente ligados à forma que se enxerga o mundo.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2018, p. 9)

Diretamente ligado à competência anterior, esta apresenta a necessidade de se ensinar a pesquisa e busca pelo conhecimento de forma embasada, principalmente, pelo método científico através das ciências com o intuito de fomentar a futura produção de conhecimento científico no país. Com isso, a proposta busca implementar e difundir a toda população o senso crítico no que se refere à ciência e à inovação, tal qual o incentivo à criatividade.

Ensinar sobre a busca por conhecimento científico na educação, e não apenas o próprio conhecimento, estimula a comunidade estudantil a encontrar áreas de atuação futuras condizentes com suas capacidades e interesses, propiciando mão de obra mais qualificada no futuro assim como a produção de material científico e desenvolvimento de novas tecnologias.

Por sua vez, a competência 03, a saber: “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018, p. 9), está diretamente ligada à classe artística em potencial. Considerando que uma parcela significativa da população e da economia tem uma ligação intrínseca com a cultura, majoritariamente proveniente das artes, estimular a produção artístico-cultural cria, ao longo do tempo, uma identidade cultural enquanto nação, gera oportunidades de crescimento e de carreira naquilo que o artista demonstra aptidão, afinal, qualidades individuais devem ser respeitadas e a cultura difundida.

Economicamente, o entretenimento é um dos ramos imprescindíveis na sociedade desde seus primórdios e é uma das atividades com a qual o cidadão médio mais gasta seu dinheiro. Entretenimento de qualidade com artistas de alto escalão geram riqueza a nível nacional e internacional, proporcionando maior investimento na área e a formação de novos artistas.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2018, p. 9)

O uso de diferentes linguagens possui diversas aplicações, no caso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), por exemplo, possibilita uma maior integração da comunidade surda ao facilitar, ou melhor, promover a plena comunicação entre os entes, além de ser um passo adiante no Programa Escola Acessível, vinculado ao Programa Dinheiro Direto na Escola

(PDDE), criado no ano de 1995, pois a capacidade de se comunicar com o meio é fator determinante para o acesso pleno do indivíduo ao ambiente escolar e ao sucesso.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Sabendo que as formas de se comunicar mudam com o decorrer do tempo, a competência 05 compreende que é imprescindível a adaptação da população em relação a elas. Compreender as plataformas, saber utilizá-las e, eventualmente, criar formas de se comunicar agregam na implementação de novos modelos de educação e na eficiência comunicativa do país, tornando a voz dos cidadãos médios mais ativa.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 9)

Esta competência incentiva o respeito à diversidade, propondo ao estudante o conhecimento de uma sociedade plural, cultural e etnicamente diversa. Torna-se explícita então a necessidade de se educar os cidadãos para enxergarem a sociedade como um todo e não apenas seus semelhantes. Contudo, acredita-se que ao ensinar a valorizar todas as individualidades do coletivo, absorvendo suas mais diversas experiências e conhecimentos, o cidadão formado possa, de forma bem fundamentada, tomar suas decisões enquanto indivíduo na vida adulta com responsabilidade e senso crítico.

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

Propõe-se na competência 07 um ideal básico de alta relevância, mas pouco difundido: o compromisso com a verdade e o bem-estar social. Em um mundo cada vez mais digitalizado e inundado de informações sem precedência, tem-se um ambiente formador de conhecimentos duvidosos e de dúvidas mal fundamentadas. Por isso, o ensino sobre como buscar e utilizar argumentos verdadeiros, baseados no bem-estar social, é de grande valia, pois ensina os cidadãos a não acreditarem em notícias falsas criadas por pessoas e organizações mal-intencionadas sem qualquer fundamento.

A competência 08 propõe algo muitas vezes considerado tabu, a saber: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade

humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas" (BRASIL, 2018, p. 10).

O autoconhecimento é um princípio pregado desde Sócrates e é tido por muitos como força motriz de uma sociedade mais plena e igualitária. Quando se exerce a autocrítica, o indivíduo tende a perceber seus erros, evitá-los de ocorrer futuramente e busca meios de se aprimorar enquanto ser humano. Exercitando a autocrítica, as pessoas se encontram mais conscientes de si, exercem um controle emocional maior, buscam o aprimoramento pessoal e se autopreservam, ou seja, a reflexão individual propicia a humildade em perceber uma atitude ou hábito ruim e incentiva a melhora.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 10)

A competência 09 retoma o incentivo ao respeito à diversidade. Esta tem intrínseca em seu conteúdo a necessidade de expor como a sociedade brasileira é diversa em todos os sentidos e como ainda assim é intolerante. A proposta apresentada é justamente para ensinar à população desde a base que não é uma questão de concorrência entre os grupos, e sim de colaboração entre os indivíduos, respeitando as diferenças na crença de um objetivo comum: o bem-estar social e uma sociedade justa.

Por fim, a competência 10 propõe: “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p. 10). Nesta fala-se sobre a importância de saber agir individualmente e coletivamente, seguindo interesses próprios e coletivos a fim de se tornar um indivíduo mais justo e ativo no exercício da cidadania. Pensar em si é importante para se autopreservar enquanto pensar coletivamente gera mais frutos no que se refere a viver em uma sociedade onde todos usufruem das riquezas geradas de forma igualitária, justa e abrangente.

Ao explicar sobre cada uma das competências propostas para o ciclo básico da educação, percebe-se a preocupação com a formação dos indivíduos enquanto cidadãos e membros ativos da sociedade. Espera-se que a partir destas competências seja construída uma sociedade brasileira fortemente fundamentada em princípios morais éticos, tolerantes e humanizados, criando cidadãos ativos interessados no bem-estar social comum e coletivamente eficientes.

A mudança curricular com foco nas competências essenciais sugeridas pela BNCC não é inédita. Trata-se de um projeto fundamentado em estudos e discussões pedagógicas, amparada por lei, adotado e sugerido por diversos países e órgãos institucionais mundo afora. O enfoque nas competências tem o intuito de ensinar ao aluno mais do que apenas disciplinas, dados e informações gerais sobre determinado tema; busca-se alcançar algo mais profundo no indivíduo: a capacidade de saber algo e ainda mais importante, saber fazer algo. Tem como base a necessidade coletiva e a inserção do indivíduo na sociedade como cidadão ativo, exercendo o pleno direito da cidadania e seus deveres, se tornando uma pessoa ativa social e economicamente.

Ainda, tem como preceito a importância de alimentar o senso crítico do jovem, amparando suas decisões e escolhas em pensamentos sóbrios e pertinentes onde se espera que o aluno futuramente saiba explorar as oportunidades que lhe aparecem na vida sem se desviar do caminho correto rumo à ilegalidade e marginalidade. É a partir desta integração intelectual de base que se imagina um país mais igualitário e justo no futuro.

Como já citado acima, a BNCC é amparada pelo artigo 205 da Constituição Federal (1988) ao citar a responsabilidade das famílias e do Estado na educação, seu fomento e suas melhorias. Existe também em sua base o artigo 210 da Constituição Federal (1988) onde se promove a fixação de conteúdos mínimos no ciclo de educação básica com o intuito de uma formação básica comum, respeitando valores culturais e étnicos nacionais.

Assim como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996 - LDB) é dever da União em conjunto com os órgãos federativos estabelecer diretrizes e competências no ciclo básico direcionando os currículos de modo a assegurar a formação básica comum a todos. Ainda sob proteção da LDB, propõe-se o que é comum a todos os envolvidos, na BNCC as competências serão a parcela em comum da educação básica enquanto os currículos poderão ser diversos, contanto que de acordo com as diretrizes propostas pelo documento.

Dessa forma, tem-se que o aluno terá, junto de suas famílias, autonomia para estudar aquilo que lhe apetece, focando em suas capacidades individuais e aprimorando aquilo que virá a ser sua função social tal qual força de trabalho. É com esse enfoque nas competências e nas individualidades que se busca tornar mais eficiente a formação enquanto cidadão e trabalhador, facilitando o acesso aos valores éticos e a uma variada gama de atividades que tem como objetivo formar o aluno naquilo que lhe é mais adequado.

Tendo como ponto de partida a necessidade em se mudar a estrutura do ensino básico a fim de formar uma população mais capaz e competente, naquilo que diz respeito à atuação social, é de se esperar a mudança também na forma de avaliar o conhecimento. Enquanto há uma preocupação em relação à forma de ensinar e aprender, assim como seu conteúdo, espera-se que a avaliação deste conhecimento também seja alterada, uma vez que o atual ENEM não comporta esta mudança no modelo vigente. Será necessária uma mudança na educação superior, ao menos no que se refere ao ingresso nas universidades e faculdades, caso contrário, de pouco adianta uma formação básica efetiva se o próximo passo na educação está em uma direção completamente diferente, isso levaria a uma população carente de formação superior, à superlotação da esfera de profissionais de nível médio e à escassez de material humano e à escassez de profissionais a nível superior, tais quais suas pesquisas acadêmicas.

É importante frisar que a valorização das individualidade alinhada à oferta de atividades, que possibilitem o desenvolvimento, gera profissionais mais qualificados em suas determinadas áreas de atuação. Porém, o currículo geral adotado pelo estudante deve ser equilibrado o suficiente para saber os princípios básicos de todas as disciplinas e não formar um bom aluno em uma única matéria, sendo assim, importante para a formação integral uma aprendizagem ampla e ao mesmo tempo focada naquilo que se deseja.

3.2 O lugar da filosofia no Novo Ensino Médio

A filosofia enquanto objeto de estudo é de suma importância na formação acadêmica e humana de um cidadão. Com ela, é possível desenvolver faculdades mentais (Razão, Memória, Intuição, Vontade, Percepção e Imaginação.) e competências extremamente úteis para o exercício da cidadania, busca pelo conhecimento, estabelecimento do senso crítico e resolução de problemas. Ou seja, a filosofia tem como objetivo intrínseco ensinar tudo aquilo que se mostra como alvo das competências propostas pela BNCC.

O ponto de atrito em questão diz respeito ao papel da filosofia no Novo Ensino Médio, podendo levar a discussão para todo o campo da educação básica. Ao se considerar o desenvolvimento das competências como obrigatório, tem-se um grande avanço no tocante à cidadania e à formação humana da população, sendo de grande valia a aplicação da filosofia de forma mais didática e prática. Neste ponto é importante ressaltar que o presente trabalho foi desenvolvido em 2023, ano em que o PL 2601/2023, que revoga o Novo Ensino Médio, prevê o fim dos itinerários formativos e o aumento da Formação Geral Básica foi aprovado.

Mas, em concordância com Heuser e Dias (2020), após as mudanças significativas na política nacional em 2016, a lei 13.415/17 “prevê o aumento de carga horária anual do ensino

médio, de oitocentas para mil horas, e a flexibilização curricular com os itinerários formativos e, ainda, a obrigatoriedade do ensino da matemática e das línguas portuguesa e inglesa nos três anos” (Heuser e Dias, 2020, p. 124).

Desse modo, ao reduzir a complexidade do currículo e entregar opções a se escolher dentro dele, dificilmente alguém que se preocupa majoritariamente com ascensão social e monetária se interessaria na filosofia como uma disciplina propriamente dita. Existe um receio muito grande quando se fala no papel da filosofia neste novo cenário, uma vez que, tendo seus princípios usados de forma ampla e abrangente através das competências, é improvável que se sustente também enquanto matéria, criando um tom de desconfiança em relação ao já restrito mercado de profissionais da área.

O estudo da disciplina de filosofia ao longo do tempo sempre teve como fundamento a transmissão e criação de conhecimento, como utilizá-lo, argumentação, senso crítico e o compromisso com a verdade. Na BNCC, estes tópicos estão presentes na forma das competências a fim de diminuir a complexidade do currículo no que se refere às disciplinas enquanto promove uma produção mais eficiente de cidadãos conscientes. O ponto chave disso tudo, é entender como essas competências serão ensinadas, por quem serão ensinadas e o que acontecerá com a área de atuação do profissional formado em filosofia que, anteriormente, dava aulas da disciplina propriamente dita nas escolas e cursinhos.

É importante constatar que, no papel, as propostas feitas pela BNCC possuem um caráter normativo, ou seja, buscam criar uma base estruturante a nível nacional a fim de prover uma educação básica mais ampla e abrangente para toda a sociedade. Dito isso, acredita-se que com a devida alocação de recursos e investimentos pesados na área, o projeto consiga se fundamentar e de fato se tornar um marco da educação do país.

Todavia, é no âmbito prático que é necessária uma análise mais profunda, com o intuito de questionar o que está sendo proposto e a forma que tomará a partir de sua aprovação. Trata-se de olhar criticamente para uma proposta teoricamente perfeita de modo a assegurar que sua implementação seja também feita nos moldes da perfeição. Caso seu propósito seja desviado, cabe à população e aos responsáveis pelo projeto, assim como o Estado, realinhar sua execução e aprimorar tanto o documento quanto sua aplicação.

Como vimos no segundo capítulo, o ensino de filosofia no Brasil encontrou muitos obstáculos ao longo do tempo. Por se tratar de uma matéria considerada “secundária” pelos órgãos educacionais, seu potencial não foi devidamente explorado, e por ser muitas vezes considerada “descartável”, viu-se numa situação de sucateamento. Este descaso com a

disciplina é facilmente percebido nas escolas onde, na maioria das vezes, a disciplina é atribuída a um professor formado em algum curso de humanas, como história e geografia, e lhe entregam a pasta de filosofia como se fizesse parte de sua formação e este estivesse realmente apto a ministrar a disciplina.

O sucateamento das ciências humanas não é novidade para ninguém, uma vez que propõe a formação fundamentada no senso crítico e na consciência de si e dos outros. Não é de se espantar que muitos não queiram essa difusão. Isso ocorre porque em um país extremamente desigual, controlado pelas elites e baseado na exploração da classe pobre, o conhecimento causa indignação, ressentimento, revoltas e em casos extremos motins e revoltas sociais.

Em contrapartida, uma população mais educada e consciente consegue produzir conhecimento e riquezas individuais e coletivas que proporcionam melhor qualidade de vida para a sociedade como um todo. É uma espécie de guerra entre aqueles que querem apenas o próprio bem, o acúmulo exacerbado de capital baseado na exploração da camada inferior contra aqueles que buscam por igualdade nas oportunidades e não veem no mundo moderno espaço para este tipo de prática exploratória e segregatória.

É preciso ter consciência que o sucateamento, em específico, da filosofia foi gerado por uma política de baixo acesso à informação pela camada mais pobre, assim como o uso de não profissionais da área para entregá-la aos alunos. Quando se desvia um profissional de sua área, inserindo-o em outra área de conhecimento minimamente relacionada a sua, esperando que este atenda às demandas da mesma forma que o profissional de ofício, o resultado é desastroso, no caso de professores não capacitados para determinado tipo de aula, cria-se um ambiente de aula maçante, desinteressante, pobre de conteúdo e sem didática. Portanto, não se deve atribuir a um indivíduo uma função sem levar em consideração sua especialização, assim como não se desvaloriza um profissional de qualidade por sua área de atuação.

Esta prática poderia ser associada ao dizer popular: “o barato que sai caro”, em que, por muitas vezes, contratar um único professor para exercer mais de uma função e disciplina com a intenção de reduzir custos se torna um “investimento” errôneo, pois este profissional não exercerá com maestria ambas as tarefas. Tendo como resultado uma qualidade de ensino ínfima, um mercado saturado de profissionais sem demanda, já que seus cargos estão ocupados por terceiros, que por sua vez sequer possuem a formação necessária para exercer o trabalho.

Todavia, a responsabilidade é da administração dos recursos destinados à educação, ainda que fossem os profissionais adequados em seus respectivos trabalhos, a matriz curricular no que se refere à filosofia é pobre. Nas escolas, o número de aulas semanais raramente passa

de uma hora. Alinhando o pouco tempo de aula ao ensino de filosofia defasado, o produto é uma turma de alunos completamente desinteressados pelo tema e, conseqüentemente, uma nova geração de cidadãos inconscientes da sua cidadania, direitos e de pouco discernimento crítico.

Em contraponto à situação alarmante do ensino de filosofia no país, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) do Ensino Médio para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foi desenvolvido para superar equívocos como a da lei do Novo Ensino Médio, que tira a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia e transforma-a em “estudos e práticas obrigatórios no Ensino Médio” (CEARÁ, 2021, p. 239).

O documento atua como um resgate da filosofia, sob uma perspectiva enraizada no pensamento de Sócrates, onde “os professores de Filosofia do estado do Ceará podem cultivar: por amar o saber e ter ciência do seu valor e importância” (CEARÁ, 2021, p. 239-40, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de amar o saber e possibilitando a vivência da cidadania em sua integralidade, “pois esta só se realiza na plenitude quando a participação na vida política é consciente, o que é fomentado pelo trabalho conceitual específico da Filosofia” (CEARÁ, 2021, p. 239-40), em consonância com a educação proposta por Paulo Freire e Sócrates, explicitada no capítulo anterior.

Além disso, o DCRC visa com o ensino de filosofia: “transformar comportamento, desenvolver mentalidades e produzir conhecimento, (...) permitindo ao sujeito da aprendizagem ser capaz de intervir de modo consciente e positivo sobre a realidade social” (CEARÁ, 2021, p. 219). Para tanto, a Base do estado do Ceará propõe o aumento da carga horária semanal de filosofia, de modo que os professores de Filosofia possam aprofundar os conhecimentos filosóficos e testar novas metodologias de ensino de Filosofia.

Dito isso, o documento valoriza a filosofia como uma disciplina essencial para o desenvolvimento dos estudantes a partir de quatro eixos: (1) Contextualização da Filosofia: o documento contextualiza a filosofia dentro do cenário educacional, reconhecendo sua relevância como uma disciplina que estimula a reflexão crítica e a análise profunda das questões humanas e sociais, o que nos leva ao segundo eixo; (2) Desenvolvimento de Competências Críticas: o documento enfatiza a importância da filosofia no desenvolvimento de competências críticas nos estudantes. na medida em que a filosofia estimula a capacidade de argumentação e a análise reflexiva, habilidades essenciais para a formação de cidadãos autônomos e participativos na sociedade, tema tão caro para Paulo Freire; (3) Promoção do Diálogo e do Debate: o documento ressalta a importância do diálogo e do debate na disciplina de filosofia como meios para a construção de conhecimento e para o exercício da cidadania. Reconhece-se

que o ambiente filosófico favorece a troca de ideias e perspectivas, promovendo assim o respeito à diversidade de opiniões e o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos estudantes; e, por fim (4) Integração Interdisciplinar: o documento promove a integração da filosofia com outras áreas do conhecimento, destacando a importância de estabelecer conexões entre a filosofia e disciplinas como história, sociologia, ciências políticas, entre outras, para enriquecer o processo de aprendizagem e promover uma compreensão mais ampla e interdisciplinar dos temas abordados.

Destarte, ao destacar a relevância da filosofia dentro do currículo escolar, o DCRC fortalece seu papel como uma disciplina fundamental para a formação integral dos estudantes e para a promoção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

3.3 Críticas e proposições à integração curricular proposta pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC

A recente Reforma do Ensino Médio no Brasil, regulada pela Lei 13.415/17, tem suscitado inúmeras discussões e debates, especialmente no que diz respeito às mudanças propostas para a disciplina de filosofia. À medida em que busca promover uma maior flexibilidade curricular e uma maior ênfase na formação técnica e profissionalizante, levanta preocupações significativas sobre o papel da filosofia na formação dos estudantes e no desenvolvimento crítico da juventude brasileira.

Pois, tais alterações parecem subestimar a importância do estudo filosófico na construção de cidadãos críticos e bem-informados, capazes de questionar, analisar e compreender a sociedade em que vivem. Não é errado dizer que a filosofia, historicamente considerada uma das disciplinas fundamentais para o desenvolvimento do pensamento humano e da compreensão da sociedade, está sendo relegada a um papel secundário.

Reduzir a carga horária da filosofia e enfraquecer seu papel no currículo é um passo na direção contrária ao desenvolvimento intelectual e ético dos estudantes. A filosofia não deve ser vista apenas como um corpo de conhecimento, mas sim como uma ferramenta vital para o desenvolvimento do pensamento autônomo e da capacidade de avaliar argumentos e informações.

Todavia, como visto anteriormente, a partir da proposta da BNCC, a filosofia deixará de ser uma disciplina obrigatória e passará a ser diluída, sem créditos, através das dez competências elencadas pela Base. Nesse sentido, é importante questionar a aplicação e ensino destas competências: Quem será responsável pelo material didático e qual será seu conteúdo?

Qual será o profissional encarregado de ensiná-las? Quais recursos serão direcionados à implementação da carta? Onde estará o professor de filosofia? Afinal, onde estarão empregados no novo ciclo básico, levando em consideração que a disciplina será “optativa”?

Questionamentos como estes precisam ser feitos, pois com a redução da demanda pela filosofia no currículo e a diluição silenciosa nas competências, é possível que haja uma diminuição na contratação de professores de filosofia e com isso uma redução drástica no interesse pela carreira docente nessa área, prejudicando a qualidade do ensino e perpetuando a falta de valorização da filosofia no sistema educacional. Já que, a falta de investimento na formação de professores de filosofia também é uma forma de desvalorizar a disciplina.

O documento oficial da BNCC é abrangente, possui ideias bem elaboradas e largas, mas a esfera prática sempre será o maior alvo de críticas. Pois, em geral, os documentos oficiais como esse, bem como propostas políticas, não especificam e divulgam o plano de implementação de forma transparente o suficiente para se analisar. Por isso, é possível apenas teorizar sobre o que pode ocorrer de acordo com cada ação feita.

Assim, um ponto muito importante para se pensar, a partir da mudança na educação, é justamente o mercado de profissionais da filosofia. Tendo em mente que a disciplina de filosofia banalizada acaba sendo ministrada por profissionais de outras áreas, nada garante que com a sua diluição professores de filosofia continuaram sendo recrutados.

Além disso, as mudanças incentivam uma abordagem mais utilitarista em relação à educação, priorizando a formação técnica em detrimento da formação humanística. Essa perspectiva estreita desconsidera o papel da filosofia na promoção de habilidades intelectuais essenciais, como o pensamento crítico e a capacidade de argumentação; considerando que a filosofia desafia os estudantes a explorar questões fundamentais sobre a existência, a moral, a política e a ética, preparando-os para lidar com dilemas complexos e ambiguidades do mundo contemporâneo.

Ao limitar o espaço da filosofia no currículo, corre-se o risco de privar os estudantes de uma educação abrangente que estimule a reflexão crítica e a compreensão profunda das questões que permeiam a sociedade. Neste caso, sob minha análise, sem pensar o mundo, vivências e condições que permeiam os alunos, como ensinado por Sócrates, não há educação, há o apagamento de sujeitos, (trans)formados em técnicos.

Isto é:

Na atual conjuntura educacional do Brasil, a filosofia, por ser curricular da educação básica, passou a ser entendida à luz do conceito de “competência”, isto é, deve ser capaz de desenvolver no aluno certas orientações estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que consideramos, aqui, como o apogeu da onda

neoliberal que assola nosso sistema educacional. Dessa forma, as lógicas empresarial, mercadológica, instrumentalista e individualista são pilares de uma ideologia que busca a especialização e o esvaziamento do sentido público contido na educação básica.

A escola deixa de ser pensada a partir do ponto de vista da sociabilidade para ser concebida como um espaço de promoção da competição entre especialistas. (Soares e Brício, 2022, p. 2)

O Novo Ensino Médio, e com isso também a BNCC, corre o risco de promover uma superficialidade na abordagem dos conteúdos filosóficos, uma vez que a interdisciplinaridade, embora seja valiosa, não pode ser usada como desculpa para a eliminação da filosofia como disciplina autônoma. A interação entre diferentes áreas do conhecimento pode enriquecer a compreensão dos estudantes, mas não deve substituir a profundidade e a complexidade que a filosofia oferece para a compreensão das questões existenciais, morais e políticas que permeiam a sociedade.

Dito isso, é preciso rememorar que, como vimos no capítulo anterior, quando se trata de ciências humanas, a tendência dos governos em vigência sempre será o corte de gastos de acordo com a produtividade. Com apenas uma aula por semana, agora optativa, a disciplina é apagada da matriz para “balancear” a carga horária com as disciplinas obrigatórias.

O curioso aqui é que o mesmo não acontece com matemática ou física, ciências exatas. Esta ausência da filosofia é muito bem examinada por Alves (2002), através de um apanhado histórico da educação de filosofia no Brasil. A partir da leitura, fica nítido que a Reforma do Novo Ensino Médio se importa mais com o ensino das ciências exatas, visando um currículo mais prático. Se faz necessário dizer que as instituições de ensino podem parar no tempo, seguindo ainda o modelo defendido pela reforma de Benjamim Constant de 1890.

De toda forma, a reforma na educação tem bons preceitos e, aparentemente, uma intenção nobre. Porém, não é válido tomar algo tão importante como a filosofia para a formação humana básica e ao mesmo tempo desacreditá-la enquanto disciplina relevante. Seria mais justo difundir-la, mostrar sua importância teórica através da prática ao invés de desassociá-la daquilo que pode vir a ser bom e que será, sem dúvidas, um modo de formação de cidadãos mais conscientes e ativos. Ou seja, deve ser de responsabilidade da proposta dar crédito à disciplina como um todo e não apenas explorá-la e roubar-lhe o crédito.

De acordo com Heuser e Dias (2020), “a educação não é feita de uma só linha em que, em uma ponta estaria o Estado com seus poderes e, na outra, a escola com estudantes e professores, formatados de acordo com aquilo que “vem de cima” (p. 124). Isso vale para a filosofia que ao ser inserida sob o guarda-chuva das “Ciências Humanas e Sociais”, acaba sendo

diluída e fragmentada, não permitindo que os estudantes desenvolvam uma compreensão profunda e crítica das questões filosóficas essenciais.

Em paralelo, para Silva (2018) sob a aparência de novo, o documento recupera a proposição dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais da década de 1990, evidenciando a retomada de um discurso “empoeirado”, recuperando marcos normativos do poder executivo federal sobre o ensino médio.

Nesse sentido, o ensino de Filosofia sob o controle das competências na BNCC e, conseqüentemente, sob as normativas do poder executivo federal, representa um desafio e uma oportunidade para repensar e revitalizar a forma como a disciplina é abordada nas escolas. Se a interação entre os aspectos teóricos e práticos da Filosofia, aliada à contextualização, à interdisciplinaridade e à promoção do pensamento crítico, fosse pensada a partir do que propõe o DCRC, haveria uma virada na práxis do educar e uma significativa contribuição para a formação de estudantes mais engajados, conscientes e capazes de enfrentar os dilemas morais e intelectuais da sociedade contemporânea.

Ainda nesta perspectiva, Soares e Brício (2022) argumentam que as mudanças estimulam:

o ensino técnico-profissionalizante como salvação econômica dos jovens brasileiros, autoriza a entrada de instituições privadas na educação pública, incentiva a competitividade no meio educacional e reduz a responsabilidade do Estado com a educação pública; logo, impede os avanços sociais. (2022, p. 8)

Além disso, “conceber a educação e a escola pelas lentes do neoliberalismo é, antes de tudo, vê-las como mercadorias em disputa pelo setor privado, o qual cobiça ter controle sobre o processo educativo” (Idem, p. 8). Para refletirmos a respeito disso, é preciso compreender, ainda que resumidamente, em que sentido entendemos e abordamos o conceito de mercadoria.

De acordo com o primeiro capítulo de *O Capital*, a mercadoria é a forma elementar da riqueza onde reina o modo de produção capitalista, pois é somente com a ascensão do modo de produção capitalista que ela se dissemina e generaliza. No entanto, “é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer” (Marx, 2013, p. 113). Assim, o que caracteriza a mercadoria é o fato dela ser um produto do trabalho humano feito para ser trocado por algo equivalente²¹, ou seja, feito para ser vendido em um mercado. Além disso, a mercadoria deve possuir qualidade, <valor de uso, uma utilidade> e quantidade, para poder se equiparar a outros valores de troca de outros

²¹ A noção de “equivalência” que guia a troca de mercadorias será trabalhada quando tratarmos do valor.

produtos. Diante disso, podemos entender que para produzir mercadoria não se produz apenas valor de uso para outrem, mas valor de uso social.

Seguindo esta lógica, a inserção de elementos mercadológicos na educação, ainda que muitas vezes sutis, levanta questões fundamentais sobre os valores que norteiam a formação dos estudantes e os objetivos reais da educação. A BNCC, como um guia para a construção dos currículos escolares, pode ser interpretada como um reflexo do sistema social e econômico em que está inserida.

A busca por competências e habilidades, embora importantes para a formação integral dos alunos, pode se tornar problemática quando se dá ênfase desproporcional à preparação para o mercado de trabalho em detrimento da formação cidadã e crítica. A educação não deve ser reduzida a um mero instrumento para atender às demandas do mercado, como uma mercadoria na definição apresentada, negligenciando a importância de uma compreensão profunda das questões éticas, culturais e sociais.

Com isso, a mercantilização da educação na BNCC pode ser destacada em vários pontos do documento norteador, desde a ênfase excessiva em competências diretamente relacionadas a habilidades técnicas até a adoção de abordagens pedagógicas que buscam resultados mensuráveis a qualquer custo. A pressão por resultados em avaliações padronizadas pode levar a uma padronização do ensino limitante, em que a criatividade e a diversidade nas práticas educacionais perdem espaço. Além disso, a introdução de parâmetros estritamente quantitativos pode desencorajar professores e alunos a explorarem temas mais complexos e aprofundados, que não se encaixam facilmente em esquemas de avaliação superficial.

Outra dimensão da mercantilização da educação na BNCC é a influência crescente de interesses comerciais e da indústria educacional no processo educacional. A adoção de materiais didáticos e recursos tecnológicos muitas vezes é pautada por lógicas mercadológicas, em detrimento da análise crítica de sua qualidade pedagógica e de sua adequação aos objetivos educacionais.

A partir desse panorama, se faz necessário questionar onde a filosofia entra nessa discussão. Todas as mudanças elencadas e novos olhares capitalistas, por assim dizer, podem resultar em uma superficialidade no ensino, em que a preocupação com o lucro se sobrepõe à formação integral e à promoção do pensamento crítico. O apagamento nada sutil da filosofia compromete a qualidade da educação e a formação dos estudantes como cidadãos críticos e participativos, impedindo o desenvolvimento pleno e consciente das novas gerações.

Em suma, é possível retomar e reafirmar que essa mudança e a diluição da filosofia, mediada pela BNCC, trata-se de uma mercantilização do ensino com vistas para a utilidade deste, utilidade essa que não comporta a filosofia, ou melhor que não é comportada pela filosofia.

Para fazer jus ao propósito da pesquisa, mas correndo o risco de anacronismo, é possível refletir se o papel secundário designado à filosofia na BNCC vai de encontro com a filosofia socrática, apresentada no capítulo anterior. Como vimos, Sócrates valorizava o questionamento e a investigação como meios de alcançar a verdade e a sabedoria. Para ele, uma vida sem exame não era digna de ser vivida.

Resumidamente, o cerne da filosofia socrática é a ideia de que o conhecimento não pode ser transmitido diretamente de um professor para um aluno, pois o aluno não é um depósito de informações. No método socrático há a valorização da autonomia do estudante, de modo que as respostas às indagações do mestre devem ser descobertas e construídas pelo próprio aprendiz. Sócrates acreditava que todo ser humano possuía conhecimento latente dentro de si, e seu papel como professor era simplesmente estimular o aluno a trazer esse conhecimento à luz, isto é: dar à luz ao conhecimento. Para alcançar o seu objetivo, Sócrates adotava uma postura de questionamento constante. Em vez de fornecer respostas prontas, ele fazia uma série de perguntas aos seus interlocutores, desafiando suas crenças e suposições.

Nesse sentido, num primeiro momento, poderíamos ver com bons olhos a ênfase das competências da BNCC na formação de cidadãos críticos e reflexivos. No entanto, não podemos ignorar que Sócrates criticava veemente as formas superficiais de ensino, em que os estudantes eram apenas receptores passivos de informações, bem como Paulo Freire. Eles se opunham ao mero acúmulo de conhecimento sem a busca ativa pelo entendimento. E, nesse sentido, a proposta da BNCC não é satisfatória, já que a implementação da Base resulta em uma abordagem excessivamente conteudista e padronizada, onde os alunos são apenas ensinados a memorizar informações sem compreender profundamente os conceitos.

Poderíamos dizer que a BNCC e o DCRC têm o potencial de estar articulados com o método socrático na medida em que o método socrático está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do pensamento crítico e da argumentação racional, habilidades essenciais que são enfatizadas tanto na BNCC quanto no DCRC. Ao promover o questionamento e a análise cuidadosa das ideias, o método socrático estimula os alunos a pensarem de forma independente e a avaliarem criticamente as informações que recebem, contribuindo assim para o desenvolvimento de cidadãos reflexivos e atuantes.

Com isso, a ênfase do método socrático no diálogo e na troca de ideias pode contribuir para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos, como a empatia, a cooperação e a escuta ativa. Ao participarem de diálogos filosóficos baseados no método socrático, os alunos aprendem a respeitar diferentes pontos de vista, a considerar perspectivas diversas e a construir consensos através do diálogo construtivo.

Além disso, o método socrático pode ser uma ferramenta eficaz para promover a interdisciplinaridade e a integração curricular, permitindo que os alunos explorem questões e temas que transcendem as fronteiras tradicionais das disciplinas. Ao abordar questões filosóficas complexas, os alunos podem integrar conceitos e ideias de diversas áreas do conhecimento, enriquecendo assim sua compreensão e sua capacidade de fazer conexões entre diferentes disciplinas.

Em conclusão, a filosofia socrática, vista sob o olhar de Platão, como abordado, valorizava a formação moral e ética como parte obrigatória da educação, pois a filosofia tem o potencial de levar as pessoas a refletirem sobre suas ações e escolhas, promovendo uma vida virtuosa. Sendo assim, poderíamos questionar se a BNCC está oferecendo espaço suficiente para a discussão e reflexão sobre questões éticas e morais, já que a filosofia não é mais obrigatória. Além disso, Sócrates enfatizava a importância da individualidade e do autodescobrimento na educação, a BNCC, por outro lado, ao padronizar o ensino não permite flexibilidade suficiente para que os professores se adaptem às necessidades individuais dos alunos, dificultando que estudantes examinem suas próprias opiniões.

4 VIVÊNCIA DIALÓGICA NO ENSINO DE FILOSOFIA

4.1 Vivência dialógica no ensino de filosofia no ensino médio

Pensar o ensino de filosofia a partir da chamada educação socrática e a aplicação desta no ensino médio é sem sombra de dúvidas um movimento instigante. Embora a educação socrática, desenvolvida através da maiêutica, não possa ser reduzida a um procedimento teórico, porque Sócrates ensina também como exemplo a ser seguido, através de seu posicionamento diante da *pólis*, veremos nesta seção que ainda é possível importar os métodos deste ensino para a contemporaneidade sem que sejamos anacrônicos.

Para Bolzani Filho (2017), uma das características principais do ensino socrático é o estímulo do senso crítico, a fim de produzir também no aprendiz uma certa disposição para a autocrítica. Consideremos que Sócrates era então um pensador crítico no seio da cidade²² e um facilitador do desenvolvimento crítico dos jovens.

Sabendo que Sócrates negava o título de professor, antes de evoluir para a discussão central desta seção, é importante ressaltar as nuances da diferença entre ser um facilitador do desenvolvimento intelectual dos jovens e um professor, a julgar pelo contexto histórico e social em que Sócrates estava inserido. Na educação contemporânea, podemos facilmente compreender a ideia do professor unida à ideia do facilitador, principalmente quando negamos a educação bancária e nos apropriamos da educação como prática libertadora, como propõe Paulo Freire, onde a educação percorre um caminho horizontal e a troca mútua de conhecimento entre professor e estudante. Todavia, no cenário clássico de Atenas do século IV a.C., as imagens do professor e do facilitador do conhecimento não eram vistas como semelhantes por conta da atuação dos chamados sofistas.

Nomeados sofistas de forma pejorativa por Platão, estes seriam os professores da Grécia Clássica. Esses professores trabalhavam de forma itinerante e eram repudiados por Sócrates e Platão pelo conteúdo de suas aulas e por terem inaugurado, por assim dizer, a remuneração pelo ensino. Embora essas personalidades não fossem consideradas filosóficas por Platão e não haja uma concordância de ideias entre eles, nem uma corrente de pensamento sofística, os sofistas fazem parte da história da filosofia e são chamados pelos estudiosos contemporâneos de logógrafos, oradores e retores.

Estes prometiam ensinar a qualquer um que pudesse pagar a arte dos discursos, do falar bem, principalmente para a atuação política. Dedicando-se a escrever discursos de defesa

²² cf. Bolzani Filho, 2017.

para o tribunal, os sofistas defendiam a possibilidade de ensinar seus alunos a persuadirem a qualquer pessoa, por isso, Sócrates os condenava.

Para ele, na literatura de Platão, os sofistas eram charlatões que ensinavam, ou melhor, prometiam ensinar tudo por dinheiro. Sócrates até protagonizou vitoriosas algumas discussões acirradas com sofistas em diálogos platônicos, como *Protágoras* e *Górgias*, sem deixar passar a oportunidade de criticá-los e demonstrar que argumentação destes era fajuta.

Sendo assim, tendo a imagem dos sofistas como a imagem dos professores da Grécia Clássica, Sócrates jamais aceitaria compartilhar do título de professor. Por conseguinte, a distinção entre a atividade que Sócrates desenvolvia e a atividade dos sofistas era imprescindível para o mestre de Platão e para o próprio Platão. Não é por acaso que na *Apologia de Sócrates*, como vimos no segundo capítulo, Platão faz questão de registrar Sócrates negando a denominação de professor (33a). A preocupação em se distinguir dos charlatões da cidade era clara e, para Bolzani Filho (2017, p. 87-8), “permite a Platão ajustar suas contas com o retrato cômico e mordaz de Sócrates traçado pelo comediógrafo Aristófanes, em sua comédia *Nuvens*”, em que a personagem de Sócrates é justamente construída como um sofista que cobra pelo ensino da arte dos discursos. Portanto,

na *Apologia*, quando nega perante seus juízes e a audiência ser um professor, Sócrates tenta mostrar-lhes que sua atividade diária de diálogo e interrogação não deve ser equiparada a qualquer procedimento de transmissão de conhecimentos de qualquer natureza, sobretudo das regras típicas da arte da persuasão. (Bolzani Filho, 2017, p. 87)

Sendo assim, como facilitador do desenvolvimento intelectual dos jovens que conviviam com ele, Sócrates desenvolvia com originalidade a sua ideia de ensino que se distinguia da chamada sofística e, para retomar a discussão na contemporaneidade, também se distingue do modelo de sala de aula tradicional que se tem nos dias de hoje, onde ainda reina a educação “bancária”. Por isso, para Jaeger (1995, p. 512), Sócrates desenvolve “o mais espantoso fenômeno pedagógico da história do Ocidente”. Uma vez que, ocupando a posição de facilitador, e não de professor, Sócrates permite que o aprendiz seja protagonista de sua formação e transformação, porque durante o desenvolvimento de sua autocrítica, “um processo transformador se desencadeia e conduz esse interlocutor a uma nova atitude perante sua própria vida” (Bolzani Filho, 2017, p. 93).

Sócrates renuncia ao papel de autoridade intelectual, como facilitador, ao defender a consciência da ignorância se permitindo ser pensado ao pensar. Com isso, Sócrates ensina incentivando a autonomia do aprendiz, o transformando em protagonista por compreender que

também ele próprio tem algo a aprender, se distanciando da “tradicional ideia de que aquele que ensina nada tem a aprender ao ensinar” (Bolzani Filho, 2017, p. 96).

Tendo isso em mente, como mencionado anteriormente, Sócrates não parece estar tão longe de Martha Nussbaum, já que ambos se preocupam com a educação libertadora, que cultiva habilidades e valores que promovem o engajamento cívico e a participação ativa dos indivíduos na esfera pública. Diante da preocupação desses dois grandes pensadores, bem como a de Paulo Freire, fica clara a importância dessa educação para o desenvolvimento de uma sociedade horizontal.

De modo semelhante propõe as competências da BNCC que, enquanto trabalham o senso crítico e o respeito à diversidade, enfatizam a preocupação com a formação dos indivíduos enquanto cidadãos e membros ativos da sociedade. Visando construir uma sociedade horizontal fundamentada em princípios morais éticos, tolerantes e humanizados, criando cidadãos ativos interessados no bem-estar social comum e coletivamente eficientes.

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) do Ensino Médio para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, por sua vez, não fica de fora dessa discussão. Desenvolvido para superar equívocos como a da lei do Novo Ensino Médio, o documento atua como um resgate da filosofia, sob uma perspectiva enraizada no pensamento de Sócrates, onde “os professores de Filosofia do estado do Ceará podem cultivar: por amar o saber e ter ciência do seu valor e importância” (Ceará, 2019, p. 239), possibilitando a vivência da cidadania em sua integralidade. Além disso, o DCRC visa com o ensino de filosofia: “transformar comportamento, desenvolver mentalidades e produzir conhecimento, (...) permitindo ao sujeito da aprendizagem ser capaz de intervir de modo consciente e positivo sobre a realidade social” (Ceará, 2019, p. 219).

Por isso, não seria errado dizer que a vivência da dialógica no ensino de filosofia no ensino médio é fundamental para proporcionar aos estudantes uma abordagem mais participativa e reflexiva sobre os temas filosóficos. A dialógica, conceito essencialmente ligado à obra de pensadores como Paulo Freire, enfatiza a interação entre sujeitos, a valorização das diferentes perspectivas e a construção coletiva do conhecimento.

No contexto do ensino de filosofia, foco desta pesquisa, a dialógica se manifesta na promoção de um ambiente onde o diálogo e a troca de ideias são incentivados e valorizados. Onde em vez de uma abordagem puramente expositiva, em que o professor detém todo o conhecimento e o transmite aos alunos de forma unilateral (educação bancária), a dialógica propõe uma dinâmica mais participativa.

Nesse sentido, o professor atua como mediador ou facilitador, estimulando debates, questionamentos e reflexões que permitam aos alunos não apenas absorverem informações, mas também desenvolverem habilidades de pensamento crítico, argumentação e análise. A filosofia, por sua própria natureza, busca estimular o questionamento e a reflexão sobre diversos aspectos da vida, da sociedade e do conhecimento, e a abordagem dialógica favorece esse processo ao abrir espaço para diferentes pontos de vista e interpretações.

Além disso, a vivência da dialógica no ensino de filosofia, no ensino médio, contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. Eles são encorajados a expressar suas opiniões, a fundamentar seus argumentos e a respeitar as diferentes visões presentes na sala de aula. Isso não apenas enriquece o aprendizado, mas também estimula o senso de responsabilidade na construção do conhecimento, tornando os alunos mais engajados e participativos no processo educativo.

Destarte, ao retomar de forma sucinta a discussão traçada nos primeiros capítulos, é possível compreender por fim que a educação socrática ainda está muito próxima do ensino de filosofia contemporâneo, que ainda tem os mesmos objetivos que a educação através da maiêutica proposta por Sócrates, onde o mestre ensina a partir de uma sequência de questionamentos que instigam a formação crítica dos indivíduos, bem como facilitador do desenvolvimento intelectual, Sócrates é também um interrogador e um refutador.

Diante disso, por que não aplicar o método socrático na sala de aula contemporânea? Uma vez que, os objetivos do ensino de filosofia, regulamentados por documentos bases, estão alinhados aos objetivos ideais propostos por Sócrates, parece viável implementar tal estratégia na sala de aula.

4.2 A construção da vivência: oficinas de diálogos filosóficos

A formação de cidadãos ativos na sociedade é de fato uma preocupação da filosofia. Porém, como construir essa autonomia em estudantes do ensino médio que por vezes foram condicionados à educação bancária ao longo de suas trajetórias escolares?

Ao retomar as raízes do pensamento de Sócrates, compreendendo este como um facilitador do desenvolvimento intelectual dos jovens que conviviam com ele, como dito, as oficinas de diálogos filosóficos buscam responder à pergunta acima. Uma vez que a proposta de um ensino dialógico desenvolve com os alunos uma perspectiva crítico-reflexiva, que por sua vez suscita o próprio diálogo.

Com o intuito de se distinguir do modelo de sala de aula tradicional, produzir uma proposta metodológica construída tanto por pesquisa teórica quanto por experimentação em sala de aula e permitir que os estudantes sejam protagonistas de sua formação e transformação, durante o desenvolvimento de sua autocrítica, as *Oficinas de Diálogos Filosóficos* tiveram como público-alvo 32 estudantes da EEEP Dario Catunda Fontenele, localizada em Ipueiras – CE, regularmente matriculados na 3ª série do ensino médio.

A escolha de uma turma da última série se deu a partir da análise do entrosamento dos estudantes e da familiaridade dos estudantes com a disciplina de filosofia. Pois, ao compararmos o tempo de ingresso desses estudantes e o contato prolongado destes com a disciplina de filosofia em relação ao ingresso recente de turmas mais novas (1ª e 2ª séries), a turma da 3ª série se destaca pelo tempo amplo de convivência e de contato com a disciplina. Pontos que contribuem para a fluidez da dinâmica dialógica. Além disso, o quantitativo de estudantes da turma apresenta um quórum adequado para realização da pesquisa.

O desenvolvimento da oficina ocorreu durante as aulas semanais de filosofia, com cerca de cinquenta minutos de duração cada, iniciada no dia 01 de setembro de 2023, com 6 (seis) aulas destinadas à execução da oficina. Nesta primeira etapa, houve a apresentação do conteúdo que mais tarde seria a base dos diálogos, trata-se do estudo de conceitos de Michel Foucault, a saber: biopoder, a microfísica do poder, a disciplina e a governamentalidade. Com isso, é importante ressaltar que a dinâmica proposta foi desenvolvida de acordo com a sequência do plano de curso, elaborado a partir da Matriz de Conhecimentos Básicos apresentada pela SEDUC-CE, sem qualquer alteração desse. Além disso, na primeira etapa, os estudantes foram orientados acerca dos termos de consentimento e assentimento, conforme orientações do Comitê de Ética e Pesquisa – CEP.

Na semana seguinte, no dia 06 de setembro de 2023, a segunda etapa consistiu na exibição da 1ª parte do documentário *Holocausto Brasileiro* (2016, 1h30). Nesta etapa nos deparamos com o primeiro desafio para implementação do projeto: a carga horária destinada à disciplina de filosofia de apenas 50 minutos por semana, ou seja, uma aula por semana, dificulta o desenvolvimento de atividades como a exibição de filmes. Por isso, o referido documentário foi dividido em duas partes e conseqüentemente apresentado em duas semanas.

Esta medida de “contenção de danos”, por assim dizer, acabou desencadeando outro desafio: a participação dos estudantes. Uma vez que foram necessárias duas aulas para assistir o documentário, tornou-se um desafio manter o interesse dos estudantes no que está sendo visto e conseqüentemente garantir que eles estão inteirados do conteúdo, já que não é possível

assegurar que todos estivessem presentes nas duas partes da exibição do documentário. Esses desafios geram impacto sobre o resultado da dinâmica, como veremos mais adiante.

A terceira etapa, realizada no dia 13 de setembro de 2023, consistiu na conclusão da exibição do referido documentário e na formação de grupos a partir das orientações acerca da etapa seguinte. Os grupos foram formados tendo como critério a disposição dos mesmos na lista nominal da frequência escolar, de modo que cada grupo fosse composto em média por 5 (cinco) estudantes, totalizando 6 (seis) grupos. Além disso, os desafios mencionados no parágrafo anterior se fizeram presentes nesta etapa: alguns estudantes que estavam presentes na etapa anterior, mas perderam a exibição da segunda parte. O que comprometeu a participação destes na oficina, como previsto.

Em seguida, no dia 20 de setembro de 2023, a quarta etapa foi dedicada à realização da *Oficina de Diálogos Filosóficos*. A oficina teve início com a organização dos grupos previamente formados na semana anterior. Mediante à organização, foi distribuído para cada um dos 6 grupos um esquema representativo do conteúdo e com trechos das obras *História da Loucura* e *Vigiar e Punir* de Michel Foucault, com o intuito de servir como um material de apoio para o desenvolvimento da prática dialógica.

A partir disso, os estudantes foram motivados pela professora, através de indagações acerca de suas impressões sobre o documentário, a tratarem em grupo sobre o conteúdo, relacionando sempre ao documentário exibido. Neste momento, os estudantes ficaram reunidos em grupos para a discussão inicial durante 15 minutos. Passado o tempo estipulado, para que fosse possível completar a dinâmica proposta, os estudantes passaram a compartilhar suas impressões pessoais e adquiridas em grupo com a turma toda. Com isso, o diálogo entre os estudantes se tornou perceptivelmente mais amplo e profundo considerando o embate de ideias e a construção do pensamento que se desenvolvia a partir da discussão. É possível afirmar que a discussão com a participação da turma inteira marcou o auge da oficina e durou 30 minutos, conforme o cronograma planejado pela professora, considerando a carga horária da disciplina.

Com a realização da atividade, vieram à tona 5 pontos muito interessantes no que diz respeito ao comportamento dos estudantes, são elas: (1) alguns deles, que antes não costumavam realizar as atividades escritas, se mostraram muito interessados e participaram ativamente da dinâmica; (2) com isso, os estudantes interagiram mais entre si, falaram e foram receptivos na escuta dos colegas; (3) durante o debate, os participantes ressaltaram a contextualização do conteúdo e demonstraram domínio deste; (4) aqueles estudantes que

costumam ser mais tímidos e introspectivos também se sentiram confortáveis para participar ativamente da atividade, dada a descontração do momento favorecido pelo contato direto com os colegas, sem a interferência direta da professora, e ressaltaram o subsídio concedido na aula (conteúdo e documentário); (5) por fim, foi possível reconhecer a construção do conhecimento e da autonomia dos estudantes a partir de evidências apresentadas na fala de outros colegas, bem como a fundamentação teórica que eles apresentavam ter considerando o que havia sido explanado por outros estudantes da turma.

Da mesma forma que nas etapas anteriores, o desafio da carga horária influenciou e delimitou a dinâmica, vale ressaltar que os estudantes lamentaram o encerramento da aula afirmando que “no melhor momento o tempo acabou”.

Mais tarde, em 27 de setembro de 2023, na quinta etapa houve a atividade de avaliação individual do conhecimento. Esta consistiu em responder questões discursivas acerca do conteúdo, no qual os estudantes individualmente explanaram, através de texto dissertativo-argumentativo, os conceitos estudados, fundamentando em texto filosófico das obras supracitadas de Michel Foucault, relacionando também ao documentário assistido. Através da atividade foi possível constatar que a partir da execução da *Oficina de Diálogos Filosóficos* os estudantes conseguiram compreender o conteúdo e desenvolver os textos coerentes com mais embasamento e fluidez do pensamento.

Finalmente, em 06 de outubro de 2023, ocorreu a sexta e última etapa da oficina com a aplicação de um questionário composto por 9 questões objetivas e 1 questão discursiva, facultada aos participantes para a avaliação da oficina. E novamente um dos desafios mencionados anteriormente se fez presente, pois alguns estudantes não responderam ao questionário proposto, por terem faltado à aula ou por não terem assinado o devido termo de consentimento.

Todavia, a maioria da turma respondeu às perguntas e a avaliação do método não foi impactada. A partir das respostas dos estudantes foi possível realizar uma análise crítica dos dados coletados e alcançados, a fim de compreender os efeitos da aplicação da metodologia proposta, além de diagnosticar se houve sucesso na implementação deste ou não. Como veremos na seção a seguir.

4.2.1 Análise e discussão de dados coletados em aplicação de atividades dialógicas no ensino de filosofia no ensino médio

Tendo discutido a aplicação da metodologia em sala de aula, passamos agora à discussão dos resultados dessa a partir da análise das respostas dos alunos ao questionário de avaliação da atividade, composto por 9 questões objetivas e 1 questão discursiva.

O questionário, que visou mapear e rastrear a percepção dos estudantes acerca da metodologia aplicada, com o intuito de poder assim diagnosticar o sucesso e os déficits desta, foi aplicado a 23 (vinte e três) alunos com idades variadas entre 17 (dezesete) e 21 anos, regularmente matriculados no terceiro ano do Ensino Médio. Neste quesito, é importante ressaltar que a turma escolhida é composta por 32 (trinta e dois) alunos, mas 9 deles não participaram da aplicação do formulário, ou por não estarem presentes no dia de aplicação do formulário ou por estarem presentes, mas optaram por não respondê-lo, o que não comprometeu o desenvolvimento da pesquisa e, como veremos, não compromete o resultado desta. Além disso, para que a integridade desses estudantes seja integralmente preservada usamos pseudônimos no decorrer da análise. Passemos ao exame das questões e suas respectivas respostas.

A primeira questão do questionário pedia uma resposta de “sim” ou “não” com o seguinte enunciado: “1) Você costuma dialogar extraclasse com os colegas sobre algum conteúdo de filosofia que esteja estudando?”. Nesta é levantado o assunto da prática do diálogo fora da sala de aula e/ou do ambiente de aula com colegas a respeito de conteúdos de filosofia que estejam sendo estudados, tendo em mente que dialogar com colegas sobre o conteúdo estudado pode proporcionar uma oportunidade valiosa para a construção e embasamento do conhecimento, pois a troca de ideias e perspectivas pode ampliar a compreensão dos temas estudados, permitindo que diferentes pontos de vista sejam considerados e promovendo o fortalecimento dos vínculos sociais entre os estudantes, criando um ambiente mais colaborativo e favorável ao aprendizado.

Sendo assim, podemos perceber que desde a primeira pergunta o questionário visa mapear a familiaridade dos alunos com essa prática e que impacto ela teria na percepção deles acerca da metodologia proposta pela professora. Diante das respostas, 66% (sessenta e seis) dos 23 estudantes responderam que têm o costume de dialogar extraclasse com os colegas sobre algum conteúdo de filosofia que estejam estudando, e apenas 34% deles não possuem esse costume. Ou seja, a maioria dos estudantes demonstram ter familiaridade com a prática e abertura inicial para tal.

Em seguida, a segunda questão do questionário, que também pedia uma resposta de “sim” ou “não”, possuía o seguinte enunciado: “2) Você acredita que é possível aprender conteúdos de filosofia através do diálogo?”. Esta, por sua vez, já trazia à tona a viabilidade do aprendizado de conteúdos de filosofia por meio do diálogo, envolvendo com isso aspectos filosóficos, pedagógicos e até epistemológicos. Ao analisá-la podemos considerar diferentes perspectivas, embora o resultado das respostas seja unânime: 100% (cem) dos estudantes acreditam que é possível aprender conteúdos de filosofia através do diálogo, mesmo aqueles estudantes que não estavam familiarizados com essa prática fora da sala de aula.

É importante enfatizar que essa metodologia e a unanimidade nas respostas ressalta a natureza dialógica da filosofia, cuja tradição é intrinsecamente filosófica, como vimos com Sócrates no segundo capítulo desta dissertação. Nesse sentido, o diálogo pode ser sim uma ferramenta eficaz para a construção do conhecimento filosófico. Uma vez que, a interação entre os estudantes em pares/grupos e/ou com o professor permite a exploração coletivas de pensamentos, o que facilita a apreensão e fixação do conteúdo.

Tendo sido eficaz para a aprendizagem, o diálogo também estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, a partir do desafio de análise dos pensamentos e dos argumentos dos colegas, como previsto pelas Competências Específicas de Ciências Humanas previstas pela BNCC, a saber:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 570)

De modo que, a partir de uma compreensão interativa e uma construção coletiva do conhecimento, onde dúvidas podem ser sanadas e perspectivas diferentes podem ser exploradas,

os estudantes têm a oportunidade de construir análises acerca da sociedade como um todo: pensando não só sob a perspectiva da filosofia, mas conectando as teorias às suas vivências e aos fatos contemporâneos que nos cercam.

Sabendo então que o diálogo contribui para a aprendizagem e que, conseqüentemente, ele pode ser integrado a outros métodos de ensino, como leituras e análise de filmes (como no caso da atividade proposta), podemos analisar a terceira questão, que também pedia uma resposta de “sim” ou “não”, onde os estudantes responderam o enunciado: “3) Você acredita que os colegas, por meio do diálogo, podem contribuir com sua aprendizagem nas aulas de filosofia?”.

A partir da unanimidade dos alunos e do sucesso da prática, ficou evidente que o diálogo contribui para a compreensão do conteúdo, mas como esses alunos interpretam a participação dos colegas nesses diálogos? É justamente isso que a terceira questão visa responder: qual a contribuição dos colegas, por meio do diálogo, para a construção do conhecimento dos estudantes. Esta questão parte do pressuposto que a educação não é só um processo individual, mas também social, onde a interação pauta e influência no desenvolvimento do conhecimento.

As respostas novamente demonstraram a importância do diálogo na educação, quando 96% (noventa e seis) dos estudantes consideram que sim, os colegas podem contribuir com sua aprendizagem nas aulas de filosofia, por meio do diálogo. Apenas 4% dos estudantes não consideram que a participação dos colegas auxilia na aprendizagem.

E, ainda assim, podemos concluir que o diálogo com os colegas pode sim enriquecer a aprendizagem ao proporcionar a troca de ideias e perspectivas entre os estudantes, estimulando o pensamento crítico e desenvolvendo as habilidades de comunicação de cada aluno, que ao participar do diálogo precisa elaborar seus argumentos e organizar pensamento a fim de se fazer entender. Além disso, como cada estudante é único e possui perspectivas únicas, o diálogo entre colegas também contribui para trabalhar o respeito às diferenças e às opiniões distintas que podem surgir, competência também prevista pela BNCC.

Abordando a dimensão emocional e subjetiva do diálogo com os colegas sobre os conteúdos abordados e a esfera do autoconhecimento, a questão (quatro) procurou explorar as experiências pessoais de cada estudante no contexto da aprendizagem, através do enunciado: “4) Como você se sente em diálogo com os colegas da turma acerca de um conteúdo abordado nas aulas de filosofia?”. Nesta questão, também de múltipla escolha, os estudantes tiveram as seguintes opções: “Indiferente”; “Estimulado(a) a saber mais sobre o conteúdo”; “Apenas

espero minha vez de falar”; e “Considero como contribuição o que é dito pelos colegas”. Diante disso, apenas duas alternativas foram escolhidas pelos estudantes, a saber: 74% (setenta e quatro) das respostas assinalaram a alternativa “Considero como contribuição o que é dito pelos colegas” e apenas 26% (vinte e seis) delas contemplaram a alternativa “Estimulado(a) a saber mais sobre o conteúdo”.

Ao sugerir explorar os sentimentos e percepções dos estudantes, a quarta questão nos permite e permite ao público-alvo o exame do seu nível de engajamento e interesse pela dinâmica, já que o estudante pode pensar seu lugar e sua participação no movimento de aprendizagem. Da mesma forma, essa questão abre espaço para a reflexão sobre possíveis frustrações resultantes dos diálogos, como divergências ou falta de espaço de fala, a julgar pelas alternativas “Indiferente” e “Apenas espero minha vez de falar”.

Essas respostas recebidas reiteram a análise feita na questão anterior, pois os estudantes sentem que o diálogo com os colegas contribui para o aprendizado e alguns deles até se sentem mais estimulados a se aprofundar no conteúdo por conta dos diálogos com os colegas. Destarte, mais uma vez, é possível perceber que o diálogo é uma prática pedagógica poderosa.

Por fim, a quarta questão também trabalhou o desenvolvimento do autoconhecimento dos estudantes, com o intuito que eles possam se enxergar como protagonistas da sala de aula e se reconhecerem como peças fundamentais para a construção desse espaço e do conhecimento. Fomentando com isso o pensamento sobre a profundidade da conexão emocional com o conteúdo e o ambiente social da sala de aula, na experiência de aprendizagem em filosofia.

Dando sequência ao questionário, em uma tentativa de destacar a importância do uso de recursos pedagógicos na implementação de uma metodologia dialógica, a questão 5 (cinco) contemplava respostas de “sim” ou “não” e possuía o seguinte enunciado: “5) Você avalia como necessário o uso de recursos pedagógicos (filmes, textos, notícias, charges, tirinhas, músicas, vídeos e documentários) nas aulas de filosofia como prévia para o desenvolvimento de uma metodologia dialógica?”.

Nesta questão, esperava-se conseguir assinalar a relevância do uso de recursos como filmes, textos, notícias, charges, tirinhas, músicas, vídeos e documentários no contato com o conteúdo por parte dos estudantes. E, como esperado, a maioria deles percebe esta relevância. A questão recebeu 96% de respostas “sim”, dentro da amostragem e apenas 4% de respostas “não”.

Com isso, é possível afirmar que os estudantes percebem que a inclusão de diversos recursos pedagógicos possui impacto positivo na aprendizagem, já que esses elementos têm o potencial de cativar a atenção dos alunos e tornar os conceitos filosóficos mais próximos deles. Estimulando o sentimento de pertencimento entre estudante e disciplina, a participação mais ativa dos estudantes além de discussões mais aprofundadas na medida em que o conteúdo passa a ser visto como aplicável à realidade desses.

A questão 6 (seis) visou explorar as possíveis dificuldades encontradas pelos alunos no desenvolvimento da prática dialógica em sala de aula. De múltipla escolha, com o enunciado: “6) Qual a sua dificuldade para desenvolver um diálogo nas aulas de filosofia?”. A questão dispunha das seguintes alternativas: “Oposição de ideias”; “Falta de conhecimento sobre o assunto”; “Não há um tempo destinado para isso nas aulas”; e “Outras”.

Das 23 (vinte e três) respostas recebidas, 48% (quarenta e oito) delas assinalaram a alternativa “Falta de conhecimento sobre o assunto”, 39% (trinta e nove) delas destacaram “Outras” respostas, 9% (nove) marcaram a alternativa “Não há um tempo destinado para isso nas aulas” e em apenas 4% (quatro) o desafio encontrado foi “Oposição de ideias”.

Diante das respostas apresentadas, podemos destacar diversos fatores que se tornam desafios na prática dialógica. Como as respostas foram bem distribuídas, analisaremos ponto a ponto.

Quase metade dos estudantes participantes da pesquisa consideraram que não possuíam conhecimento suficiente para participar da dinâmica, neste ponto podemos ressaltar duas perspectivas. A primeira delas diz respeito à frequência e participação dos estudantes nas etapas anteriores à aplicação da metodologia dialógica. Devido ao pouco tempo destinado às aulas de filosofia semanalmente, a dinâmica precisou ser dividida em seis etapas e a não participação de uma delas impediu o pleno aproveitamento da dinâmica, gerando a sensação de “falta de conhecimento”.

Já a segunda perspectiva destaca justamente a transformação, por assim dizer, que a dinâmica proporciona aos alunos, na medida em que eles entram no diálogo pensando não conhecer o conteúdo, mas ao longo da discussão percebem que já tinham suas próprias impressões sobre o assunto abordado, bem como o movimento dos diálogos socráticos. E por fim, ao final da discussão, já conseguem estruturar seus pensamentos com a somatória de suas ideias e de seus colegas.

No que diz respeito ao 39% (trinta e nove) que destacaram outros desafios, analisaremos cada resposta. Dentre os desafios destacados estão a timidez e a falta de tempo,

apenas a estudante Marjorie (17) afirmou que “Não tenho dificuldade”. Veremos nas respostas abaixo que todas elas se relacionam com a timidez e/ou o tópico da falta de tempo.

Para as estudantes Paloma (17), Luíza (18), Thaina (18), Aline (18) e Elisa (21) a dificuldade para desenvolver um diálogo nas aulas de filosofia está ligada exclusivamente à “vergonha”, como sintetiza Paloma (17). Tendo em mente a “falta de proximidade com colegas em sala de aula” (Luíza, 18), que dificulta a “interação com alguns colegas do grupo” (Thaina, 18) e compromete a participação de todos, pensando no caso da Aline (18) que não consegue “expor minha opinião e meu conhecimento, por medo de julgamento” e da Elisa (21) que tem “dificuldade em socializar o conteúdo nas aulas por meio da timidez pessoal”.

Por outro lado, a estudante Letícia (17) destaca apenas que “não há tempo suficiente para se destinar a esses diálogos com frequência” e esta é outra dificuldade encontrada para se estabelecer diálogos em sala de aula, bem sintetizada por Felipe (20) que diz: “a dificuldade é não termos tempo suficiente, porque só temos aula uma vez por semana”. Como para Letícia (17) e para o Felipe (20), para a Laura (17) a dificuldade encontrada também foi a “falta de tempo”, mas acrescida da “timidez”.

Diante disso, podemos elencar outros dois principais desafios, além da “Oposição de ideias” e a “Falta de conhecimento sobre o assunto”, a falta de tempo destinado a isso que é uma das alternativas de respostas e foi ressaltado nas respostas individuais, como a do Felipe (20) e a dificuldade de interação. Neste ponto é interessante ressaltar que a turma em questão foi escolhida devido ao tempo de contato com a filosofia e o tempo de contato com os próprios colegas, característica que em teoria facilitaria o desenvolvimento da metodologia.

De fato, o entrosamento dos estudantes conflui para o sucesso da implementação da metodologia, mas percebam que ainda assim, mesmo em uma turma que vem convivendo há dois anos, existem estudantes que não se sentem plenamente confortáveis diante dos colegas. Com isso, ainda mais interessante é pensar na relação desta questão com a primeira questão. Se 34% (trinta e quatro) deles não possuem o costume de dialogar extraclasse, conseqüentemente grande parcela destes não vão se sentir à vontade nos primeiros contatos com a dinâmica. Desse modo, é apenas com o tempo (algo que também parece faltar) é que os estudantes podem se desenvolver e participar ativamente no diálogo. É apenas dialogando que se constrói a segurança para falar. Mas, para isso precisamos da prática dialógica e, conseqüentemente, do tempo destinado a ela.

Por fim, ainda na sexta questão, apenas 4% (quatro) dos estudantes acreditam que o desafio encontrado foi a “Oposição de ideias”. Opinião que também revela o pouco de

familiaridade e prática que os estudantes têm com a dinâmica, já que o diálogo é justamente o lidar e construir pensamentos/conhecimentos também diante de ideias distintas. E, como nos desafios anteriores, isso só deixará de ser um desafio depois da prática prolongada do diálogo, fazendo uso do tempo destinado a ela.

A questão 7 (sete) traz à tona a viabilidade percebida pelos estudantes de desenvolver os diversos conteúdos abordados nas aulas de filosofia por meio de uma metodologia dialógica. Através do enunciado: “7) Você acredita que os diversos conteúdos abordados nas aulas de filosofia podem ser desenvolvidos através de uma metodologia dialógica?”, se pediu respostas de “sim” ou “não”. Das 23 (vinte e três) respostas recebidas, 91% delas são positivas e apenas 9% (nove) negativas. Destacando novamente com isso o caráter dialógico que pertence à natureza da filosofia, pois todos os conteúdos da disciplina se encaixam nesta metodologia, como se fossem feitos para isso.

Além disso, podemos concluir através das respostas que o protagonismo dos estudantes, através da participação ativa na dinâmica, promove o conhecimento, pois estes não são mais receptores passivos de informações, são os próprios agentes dela.

Em seguida, a questão 8, cujo enunciado é: “8) Você acredita que o diálogo como metodologia contribui para o desenvolvimento da argumentação e do senso crítico?”, também pedia respostas de “sim” ou “não”, onde os estudantes novamente demonstraram compreender a importância da metodologia proposta. Em unanimidade, 100% dos estudantes acreditam que sim, o diálogo como metodologia contribui para o desenvolvimento da argumentação e do senso crítico. Afinal de contas, se promover o senso crítico é um dos papéis da filosofia e o diálogo faz parte de sua natureza, é aceitável que ele mesmo seja pelo menos um dos motores para trabalhar o senso crítico nos estudantes. Enfatizando aquilo que já foi dito anteriormente.

Adiante, a nona e última questão de múltipla escolha, pedia que os estudantes classificassem a contribuição da atividade desenvolvida através do enunciado:

9) O diálogo com os colegas da turma, em grupo, conforme a orientação da professora acerca da administração do tempo e do subsídio em material pedagógico sobre o assunto contribuem para a compreensão do conteúdo de filosofia? Em uma escala de 0 a 5 em que 0 representa nenhuma contribuição e 5 contribui bastante, indique o grau de contribuição da metodologia dialógica para a assimilação de conteúdo.

Nesse sentido, os estudantes deveriam classificar a dinâmica entre as opções: “0 - não contribui”; “1 - contribui pouco”; “2 - contribui moderadamente”; “3 - contribui”; “4 - contribui satisfatoriamente”; “5 - contribui bastante”. Com isso, 39% (trinta e nove) das respostas consideravam que a prática dialógica “contribui bastante” para a compressão do conteúdo de filosofia. Em um empate, de um lado 26% (vinte e seis) consideram que a prática

“contribui satisfatoriamente” e de outro mais 26% (vinte e seis) consideram que o diálogo “contribui” para o aprendizado. Por fim, também em um empate, 4% (quatro) consideram que a metodologia proposta “contribui moderadamente” e outros 4% (quatro) consideram que essa “contribui pouco”.

A partir dos resultados, podemos concluir que a metodologia proposta foi bem recebida pelos estudantes e teve seu sucesso comprovado. Uma vez que, a maioria deles conseguiu perceber que essa facilita o processo de aprendizagem e alavanca o protagonismo estudantil.

A fim de enfatizar o tópico do protagonismo estudantil, a décima questão abriu um espaço para que os estudantes pudessem expressar suas impressões e afecções com suas próprias palavras. Por isso, analisaremos resposta por resposta. Dado o enunciado: “10) Comente sobre sua experiência na Oficina de Diálogos Filosóficos (Como você se sentiu? Acredita que o diálogo com os colegas contribuiu para a sua compressão sobre o conteúdo? Como você avalia o desenvolvimento da metodologia dialógica?)”. Veremos as respostas a seguir.

A décima questão, única dissertativa do questionário, pedia que os estudantes escrevessem sobre suas afecções diante da Oficina de Diálogos Filosóficos, a partir do enunciado: “10) Comente sobre sua experiência na Oficina de Diálogos Filosóficos (Como você se sentiu? Acredita que o diálogo com os colegas contribuiu para a sua compressão sobre o conteúdo? Como você avalia o desenvolvimento da metodologia dialógica?)”. Nesse sentido, os estudantes deveriam destacar seus sentimentos em relação à atividade, avaliar a metodologia aplicada e analisar em sua resposta se o diálogo com os colegas contribuiu para a compreensão do conteúdo.

A pergunta em questão dá ênfase ao protagonismo estudantil na medida em que os sentimentos e impressões dos alunos são requeridos, a fim de construir um ambiente acolhedor para os estudantes. Pois, permitir que o próprio estudante reflita sobre como as discussões em grupo influenciaram sua compreensão dos conceitos, suprimam suas dúvidas, expuseram diferentes perspectivas e estimularam seu pensamento crítico, também o coloca no espaço de protagonista. Na medida em que o aluno se desloca do local de sujeito avaliado e passa a exercer o papel de avaliador, ocupado anteriormente apenas pelo professor na educação bancária, essa passa a ser a personagem principal na jornada da educação. Ponto primordial por se tratar de uma metodologia que visa a educação transformadora, discutida no segundo capítulo.

Ademais, além de tentar trazer os estudantes para os holofotes da cena educacional, a última questão traz uma expectativa de resposta. No momento de aplicação do questionário, esperava-se que os estudantes conseguissem avaliar o desenvolvimento da metodologia dialógica na oficina. Isso envolvia considerar (1) como a atividade foi estruturada para promover o diálogo entre os participantes, (2) se os objetivos da oficina foram alcançados, (3) se a abordagem facilitou a compreensão e a internalização dos conceitos filosóficos, além de (4) destacarem eventuais desafios para o desenvolvimento da atividade. Os estudantes também poderiam avaliar aspectos como a moderação da facilitadora, a diversidade de temas abordados, a participação ativa dos colegas e a eficácia das estratégias utilizadas para estimular o diálogo.

Dito isso, passemos à análise das 23 respostas recebidas. Dentre as respostas recebidas, a fim de realizar uma análise qualitativa, analisaremos cada resposta separadamente, levando em consideração toda a trajetória do estudante dentro do formulário, pois entendemos a décima questão como um resultado e um reflexo das demais questões do formulário.

Na análise individual, daremos ênfase nas respostas os quatro tópicos norteadores já esperados na discussão a saber: (1) avaliação da estrutura da atividade, (2) a realização dos objetivos da dinâmica, (3) a avaliação da metodologia como ponte para o aprendizado e (4) os eventuais desafios da atividade. Nesse sentido, comentaremos as percepções de cada estudante dentro de cada um destes quatro tópicos. Ademais, apenas por uma questão de organização, a análise de respostas será feita em ordem alfabética dos pseudônimos dos estudantes.

A primeira resposta a ser analisada é a de Aline (18). No decorrer do formulário a estudante afirma possuir o costume de dialogar extraclasse com os colegas sobre algum conteúdo de filosofia (questão 1), acreditar que é possível aprender conteúdos de filosofia (questão 2), além de contar com a contribuição dos colegas em seu aprendizado por meio do diálogo (questões 3, 4 e 9). Aline também avalia como necessário o uso de recursos pedagógicos, como filmes, textos e músicas, nas aulas de filosofia como prévia para o desenvolvimento de uma metodologia dialógica (questão 5), pois os diversos conteúdos abordados nas aulas de filosofia podem ser desenvolvidos através da metodologia proposta (questão 7), contribuindo para o desenvolvimento da argumentação e do senso crítico (questão 8). Todavia, para Aline existe um desafio para desenvolver um diálogo nas aulas de filosofia (questão 6), nas palavras delas: “não consigo expor minha opinião e meu conhecimento, por medo de julgamento”.

Como veremos a seguir, o medo do julgamento e a timidez são desafios compartilhados pelos estudantes quando o assunto é interação. Mas, no caso da Aline, ainda

com esse desafio, somado ao desafio do tempo, como veremos, a experiência com a metodologia proposta foi majoritariamente positiva:

Me senti bem, aliás estava com pessoas que me dou bem. O diálogo foi bom e melhorou o conhecimento. Alguns comentários dos colegas contribuíram para a melhoria da compreensão do conteúdo, outros não. Nota 7,5, pois o tempo é pouco e alguns alunos não têm, digamos, as palavras certas para comentar e acabam perdendo o rumo. (Aline, 18)

Com isso, podemos afirmar que na percepção de Aline a metodologia possui uma boa estruturação, cumpriu os objetivos propostos, uma vez que contribuiu de fato como ponte para o aprendizado da estudante, ainda diante dos desafios encontrados: a timidez, compartilhada com outros estudantes, e o pouco tempo destinado à disciplina.

Adiante, a aluna Bárbara (17) parece compartilhar de algumas percepções com Aline. Já que, Bárbara também possui o costume de dialogar fora da sala de aula com os colegas sobre algum conteúdo de filosofia estudado (questão 1). A estudante acredita que é possível aprender conteúdos de filosofia (questão 2), além de contar com a contribuição, de modo satisfatório, dos colegas em seu aprendizado por meio do diálogo (questões 3, 4 e 9). Ainda em concordância Aline, Bárbara também avalia como necessário o uso de recursos pedagógicos nas aulas de filosofia como prévia para o desenvolvimento de uma metodologia dialógica (questão 5) e concorda que os diversos conteúdos abordados nas aulas de filosofia podem ser desenvolvidos através da metodologia proposta (questão 7), a fim de contribuir para o desenvolvimento da argumentação e do senso crítico (questão 8). Entretanto, para Bárbara existe um desafio diferente do abordado pela colega (questão 6), para ela a falta de conhecimento sobre o assunto abordado é um empecilho para a realização da atividade, ainda que sua experiência também tenha sido satisfatória:

A minha experiência foi muito satisfatória. Eu achei bem interessante a ideia da Tia Eva, gostei da ordem, primeiro o conteúdo foi abordado em sala e depois fomos para o laboratório assistir um documentário, chamado Holocausto Brasileiro, que me deu uma inteligência melhor sobre a temática abordada, e depois na hora do debate em sala, pude conversar com os meus colegas e conseguir aprender mais ainda, eles me fizeram ficar com a mente mais clara. (Bárbara, 17)

Diante das respostas de Bárbara, correspondendo à nossa expectativa de resposta, podemos dizer que a estrutura da atividade foi bem-organizada, Bárbara destacou a ordem da metodologia: primeiro a apresentação do conteúdo, depois a exposição do longa e depois o debate para o alinhamento e compartilhamento de ideias. Com isso, a dinâmica cumpriu com os objetivos estabelecidos por ter sido a ponte para o aprendizado dos estudantes, ainda que a falta de conhecimento tenha sido um desafio inicialmente.

O estudante Carlos (18), por sua vez, traz uma perspectiva diferente no início do formulário, perspectiva que é transformada ao longo das respostas até chegar à questão 10. O estudante destacou na questão 1 que não possuía o costume de dialogar fora da sala de aula com os colegas sobre algum conteúdo de filosofia estudado, mas acreditava que é possível aprender conteúdos de filosofia (questão 2), por acreditar que o diálogo com os colegas pode contribuir bastante com o seu aprendizado (questões 3, 4 e 9). De acordo com as colegas anteriores, o estudante também avalia como necessário o uso de recursos pedagógicos nas aulas de filosofia como prévia para o desenvolvimento de uma metodologia dialógica (questão 5) e concorda que os diversos conteúdos abordados nas aulas de filosofia podem ser desenvolvidos através da metodologia proposta (questão 7), a fim de contribuir para o desenvolvimento da argumentação e do senso crítico (questão 8). No que diz respeito ao desafio para o desenvolvimento da metodologia, Carlos, bem como Bárbara, considera que a falta de conhecimento sobre o assunto abordado é um empecilho para a realização da atividade (questão 6), ainda que sua experiência também tenha sido interessante:

Foi bom, o diálogo foi interessante, todos da equipe contribuíram com seus pensamentos e entendimentos acerca do assunto, no início foi só entre nós do grupo, tiramos nossas dúvidas e comparamos os nossos conhecimentos acerca do conteúdo tratado na aula com o documentário 'Holocausto Brasileiro'. Falamos sobre o que fazia sentido, o que não, tratamos do conteúdo e respondemos algumas questões de resposta pessoal. Logo após tivemos um diálogo com a professora e o resto da turma, foi legal ajudou bastante. (Carlos, 18)

Analisando as respostas de Carlos e a evolução do estudante, que antes da dinâmica não tinha o hábito de desenvolver diálogos fora da sala de aula sobre conteúdos de filosofia e depois da dinâmica achou a metodologia interessante, podemos considerar novamente o sucesso da metodologia. Uma vez que, para Carlos, a atividade foi bem estruturada para promover o diálogo entre os participantes, os objetivos da oficina foram alcançados quando todos contribuíram com seus respectivos apontamentos, destacando o caráter educacional da abordagem e superando o desafio encontrado.

Daniele (18) não traz uma perspectiva diferente das que já foram apresentadas até então. A estudante, já possuía o costume de dialogar fora da sala de aula com os colegas sobre algum conteúdo de filosofia estudado, acreditava que é possível aprender conteúdos de filosofia (questão 2) e que o diálogo com os colegas pode contribuir bastante com o seu aprendizado (questões 3 e 9), por se sentir muito estimulada a saber mais nos diálogos com os colegas (questão 4). A estudante também avalia como necessário o uso de recursos pedagógicos nas aulas de filosofia como prévia para o desenvolvimento de uma metodologia dialógica (questão 5) e concorda que os diversos conteúdos abordados nas aulas de filosofia podem ser

desenvolvidos através da metodologia proposta (questão 7), a fim de contribuir para o desenvolvimento da argumentação e do senso crítico (questão 8).

Já no que tange o desafio para o desenvolvimento da metodologia, para Daniele o maior desafio para o desenvolvimento da metodologia é a falta de tempo destinado a isso nas aulas (questão 6), desafio que está ligado à carga horária destinada à disciplina. No mais, a experiência de Daniele também foi positiva: "gostei bastante. Senti que agregou demais para o desenvolvimento da aprendizagem. Acredito que contribuiu demais para a compreensão do conteúdo. Foi ótimo, avalio com um 100" (Daniele, 17).

Em uma curta resposta, a estudante consegue destacar o êxito da metodologia. Para Daniele a organização da atividade foi ótima, cumprindo com os objetivos elencados, por agregar para o desenvolvimento da aprendizagem e contribuir para a compreensão do conteúdo. Ainda que a falta de tempo destinado a isso limite a experiência.

O estudante Danilo (17) traz uma perspectiva diferente no início do formulário, perspectiva essa que é transformada ao longo das respostas até chegar à questão 10. O estudante, bem como Carlos, destacou na questão 1 que não possuía o costume de dialogar fora da sala de aula com os colegas sobre algum conteúdo de filosofia estudado, mas achava que é possível aprender conteúdos de filosofia (questão 2), por acreditar que o diálogo com os colegas pode contribuir bastante com o seu aprendizado (questões 3, 4 e 9). O estudante também avalia como necessário o uso de recursos pedagógicos nas aulas de filosofia como prévia para o desenvolvimento de uma metodologia dialógica (questão 5) e concorda que os diversos conteúdos abordados nas aulas de filosofia podem ser desenvolvidos através da metodologia proposta (questão 7), a fim de contribuir para o desenvolvimento da argumentação e do senso crítico (questão 8). Para Danilo, o maior desafio para o sucesso da oficina é a falta de conhecimento sobre o assunto abordado (questão 6). Ao longo do das respostas do formulário é possível perceber a transformação da perspectiva de Danilo, que antes não possuía o hábito de dialogar com colegas extraclasse e depois reconhece a eficácia do método ao ter a experiência dele:

Foi uma experiência muito boa e foram ótimas as abordagens. Eu estava sem muitos conhecimentos acerca dos conteúdos. As formas de abordagens foram ótimas para o meu desenvolvimento estudantil, tirei dúvidas e aprendi bastante. Acredito que a abordagem em grupo serve bastante e qualifico como uma experiência excelente. (Danilo, 17)

Posto isso, as respostas de Danilo também evidenciam o sucesso da aplicação da oficina. Na medida em que, o estudante, além de transformar sua perspectiva, levanta-se como a estrutura da atividade foi bem-organizada e os objetivos foram alcançados. Ainda que

a falta de conhecimento tenha sido um desafio inicial, isso foi superado no momento em que a oficina se coloca na posição de ponte para o aprendizado e cumpre esse papel, como destacado na resposta final de Danilo.

Elisa (21) não descreve uma perspectiva diferente dos demais colegas. A estudante, já possuía o costume de dialogar extraclasse com os colegas sobre algum conteúdo de filosofia estudado (questão 1) e acha que é possível aprender conteúdos de filosofia (questão 2), por acreditar que o diálogo com os colegas pode contribuir bastante com o seu aprendizado (questões 3, 4 e 9). A estudante também avalia como necessário o uso de recursos pedagógicos nas aulas de filosofia como prévia para o desenvolvimento de uma metodologia dialógica (questão 5) e concorda que os diversos conteúdos abordados nas aulas de filosofia podem ser desenvolvidos através da metodologia proposta (questão 7), a fim de contribuir para o desenvolvimento da argumentação e do senso crítico (questão 8). Todavia, para Elisa o desafio encontrado no percurso da oficina (questão 6) é a “dificuldade em socializar o conteúdo nas aulas por meio da timidez pessoal” (Elisa, 21), embora sua experiência também tenha sido positiva:

Me senti muito bem, foi ótimo! A minha interação com o meu grupo escolhido foi bastante interessante e proveitoso, e o diálogo da turma também. Contribuíram muito para a minha aprendizagem e compreensão sobre o conteúdo aplicado. Na metodologia dialógica eu avalio o desenvolvimento bastante completo e impressionante (Elisa, 21).

Diante dessa resposta, podemos perceber que o desafio da timidez foi vencido e mais uma vez o sucesso da implementação da metodologia é levantado. Estrutura e desenvolvimento da atividade foram bem avaliados pela estudante em: “na metodologia dialógica eu avalio o desenvolvimento bastante completo e impressionante” (Elisa, 21). Os objetivos também foram cumpridos na medida em que a metodologia não só contribuiu para o aprendizado da estudante como também a empoderou para a superação do desafio da timidez.

Emanuele (20), por seu posto, também já possuía o costume de dialogar fora da sala de aula com os colegas sobre algum conteúdo de filosofia estudado, acredita que é possível aprender conteúdos de filosofia (questão 2) e que o diálogo com os colegas pode contribuir bastante com o seu aprendizado (questões 3 e 9), por se sentir muito estimulada a saber mais nos diálogos com os colegas (questão 4). A estudante também avalia como necessário o uso de recursos pedagógicos nas aulas de filosofia como prévia para o desenvolvimento de uma metodologia dialógica (questão 5) e concorda que os diversos conteúdos abordados nas aulas de filosofia podem ser desenvolvidos através da metodologia proposta (questão 7), a fim de contribuir para o desenvolvimento da argumentação e do senso crítico (questão 8). Já no que

tange o desafio para o desenvolvimento da metodologia, para Daniele o maior desafio para o desenvolvimento da metodologia é a falta de conhecimento sobre o assunto (questão 6), desafio esse que é superado como podemos ver em sua resposta à questão 10: "eu acho de extrema importância a prática de diálogos pois isso ensina o bom uso do senso crítico e a defender seu ponto de vista e a compreender o ponto de vista de cada um dos integrantes do grupo de debate assim fixando-se mais o conteúdo" (Emanuele, 20).

Assim, sob a perspectiva de Emanuele, a estrutura da atividade foi bem trabalhada contribuindo para o alcance dos objetivos e superação da falta de conhecimento como desafio, no momento em que a oficina se coloca como ponte para o aprendizado.

Esther (18), por outro lado, traz uma perspectiva bem diferente dos colegas já analisados aqui. Esther não esteve presente nas aulas destinadas à exibição do documentário e as consequências dessas ausências se tornam claras e perceptíveis a partir de suas respostas.

Esther não possuía o costume de dialogar fora da sala de aula com os colegas sobre algum conteúdo de filosofia estudado, mas acredita que é possível aprender conteúdos de filosofia (questão 2), embora não considere que o diálogo com os colegas possa contribuir tanto com o seu aprendizado (questões 3, 4 e 9). A estudante, por um lado, avalia como necessário o uso de recursos pedagógicos nas aulas de filosofia como prévia para o desenvolvimento de uma metodologia dialógica (questão 5) e, por outro lado, discorda que os diversos conteúdos abordados nas aulas de filosofia podem ser desenvolvidos através da metodologia proposta (questão 7), a fim de contribuir para o desenvolvimento da argumentação e do senso crítico (questão 8). No que diz respeito ao desafio para o desenvolvimento da metodologia, para Esther o maior desafio para o desenvolvimento da metodologia é a falta de conhecimento sobre o assunto (questão 6), justamente por conta de sua ausência, como podemos ver em sua resposta à questão 10: "Falta de conhecimento da minha parte, não assisti o documentário, então estava perdida." (Esther, 18).

As respostas de Esther são um ponto de partida para compreender que a assiduidade nas etapas da atividade é primordial, afinal as etapas da oficina são complementares. Além disso, a ausência e o resultado dessa no não aproveitamento de Esther, também denuncia o pouco tempo destinado à disciplina de filosofia. Uma vez que a disciplina tem uma carga horária muito reduzida, é necessário dividir, ou melhor, parcelar as etapas em diversas aulas semanais. O que compromete a participação efetiva de todos os estudantes, já que nem todos estarão presentes em todas as aulas ao longo de todas as semanas de aplicação da metodologia.

Analise agora as respostas de Felipe (20) também já possuía o costume de dialogar fora da sala de aula com os colegas sobre algum conteúdo de filosofia estudado, bem como acreditava que é possível aprender conteúdos de filosofia (questão 2) e que o diálogo com os colegas pode contribuir bastante com o seu aprendizado (questões 3 e 9), por se sentir muito estimulado a saber mais nos diálogos com os colegas (questão 4). O estudante, como a maioria dos colegas, também avalia como necessário o uso de recursos pedagógicos nas aulas de filosofia como prévia para o desenvolvimento de uma metodologia dialógica (questão 5) e concorda que os diversos conteúdos abordados nas aulas de filosofia podem ser desenvolvidos através da metodologia proposta (questão 7), a fim de contribuir para o desenvolvimento da argumentação e do senso crítico (questão 8). Para Felipe, (questão 6) o maior desafio para o desenvolvimento da metodologia é a carga horária reduzida da disciplina: “a dificuldade é não termos tempo suficiente, porque só temos aula uma vez por semana” (Felipe, 20).

Ainda que o desafio destacado não tenha impedido que Felipe tivesse uma experiência positiva na oficina, é importante ressaltar que mais uma vez os próprios estudantes conseguem perceber o quanto a disciplina possui uma deficiência em sua carga horária. De modo geral, para Felipe a experiência foi positiva na medida em que: “eu gostei, achei que meu grupo me ajudou a abrir minhas ideias. O diálogo foi bom, esclarecer dúvidas e me fez querer saber mais sobre o conteúdo. Quando a professora Eva tá explicando e em conjunto tem o diálogo com os alunos, fico pensando em esclarecer minhas dúvidas” (Felipe, 20).

Sendo assim é possível dizer que, na avaliação de Felipe, a estrutura da atividade foi bem construída e os objetivos dela foram cumpridos, já que metodologia atuou como ponte para o aprendizado e auxiliou Felipe a sanar suas dúvidas e motivou o estudante a se aprofundar no assunto discutido: “o diálogo foi bom, esclarecer dúvidas e me fez querer saber mais sobre o conteúdo” (Felipe, 18). E, por fim, Felipe demonstrou estar atento às deficiências da disciplina na medida em que conseguiu identificar como a carga horária reduzida era um desafio a ser enfrentado para a execução da atividade.

Gabriela (18), por outro lado, não possuía a prática de dialogar extraclasse com os colegas sobre algum conteúdo de filosofia, mas acreditava que os colegas poderiam contribuir com o seu aprendizado (questões 3, 4 e 9). A estudante, como a maioria dos colegas, também avalia como necessário o uso de recursos pedagógicos nas aulas de filosofia como prévia para o desenvolvimento de uma metodologia dialógica (questão 5) e concorda que os diversos conteúdos abordados nas aulas de filosofia podem ser desenvolvidos através da metodologia proposta (questão 7), a fim de contribuir para o desenvolvimento da argumentação e do senso

crítico (questão 8). Para Gabriela, o maior desafio para o desenvolvimento da metodologia é a oposição de ideias entre os participantes do debate (questão 6), desafio esse que a atividade também propunha superar ao incentivar e promover um ambiente respeitável.

De toda forma, podemos dizer que o desafio levantado não foi um empecilho para a participação de Gabriela e sua avaliação positiva, pois ela pode colher os frutos da metodologia de ensino proposta: "a prática do diálogo sobre o tema me ajudou muito na compreensão, discutimos muito sobre o assunto e com isso consegui uma boa nota na prova" (Gabriela, 18).

Analisando a avaliação de Gabriela, ainda com a divergência de opiniões, a estrutura da atividade foi bem construída e os objetivos dela foram cumpridos, já que a metodologia atuou como ponte para o aprendizado e auxiliou Gabriela a ter um bom resultado na prova.

João Pedro (18) também não possuía a prática de dialogar extraclasse com os colegas sobre algum conteúdo de filosofia, mas acreditava que os colegas poderiam contribuir com o seu aprendizado (questões 3, 4 e 9). O estudante também avalia como necessário o uso de recursos pedagógicos nas aulas de filosofia como prévia para o desenvolvimento de uma metodologia dialógica (questão 5) e concorda que os diversos conteúdos abordados nas aulas de filosofia podem ser desenvolvidos através da metodologia proposta (questão 7), a fim de contribuir para o desenvolvimento da argumentação e do senso crítico (questão 8). Para ele, o maior desafio para o desenvolvimento da metodologia é a falta de conhecimento sobre o assunto (questão 6), bem como a falta de interação entre os membros do grupo. Podemos perceber que na resposta da questão 10 João Pedro destaca esses desafios, ainda que todos tenham tido a oportunidade de se manifestarem: "consequimos dialogar sobre o assunto abordado de forma que todos falaram. Porém, muitos não sabiam sobre o tema, dificultando a interação" (João Pedro, 18).

Na avaliação de João Pedro, ainda com dificuldade de integração devido a falta de conhecimento sobre o assunto, a estrutura da atividade foi bem construída e os objetivos dela foram cumpridos, na medida em que a metodologia promoveu o protagonismo estudantil, garantindo que todos os estudantes pudessem se expressar.

Joaquim (17) possuía a prática de dialogar extraclasse com os colegas sobre algum conteúdo de filosofia, acreditava que os colegas poderiam contribuir bastante com o seu aprendizado (questões 3, 4 e 9). O estudante também avalia como necessário o uso de recursos pedagógicos nas aulas de filosofia como prévia para o desenvolvimento de uma metodologia

dialógica (questão 5) e concorda que os diversos conteúdos abordados nas aulas de filosofia podem ser desenvolvidos através da metodologia proposta (questão 7), a fim de contribuir para o desenvolvimento da argumentação e do senso crítico (questão 8). Para ele, o maior desafio para o desenvolvimento da metodologia é a falta de conhecimento sobre o assunto (questão 6). Na resposta da questão 10, Joaquim destaca sua experiência positiva: "foi bom eu contribuir com algumas sugestões no meu grupo tratando sobre o documentário sobre Holocausto Brasileiro tratando sobre algumas crueldades que havia acontecido, estávamos tratando sobre o assunto e dando algumas sugestões para melhorar" (Joaquim, 17).

A partir disso, podemos dizer que, de acordo com o relato avaliativo de Joaquim, a estrutura da atividade foi bem construída e os objetivos dela foram cumpridos, na medida em que a metodologia atuou como ponte para o aprendizado de Joaquim e ele, enquanto protagonista, pode contribuir com o aprendizado dos outros colegas, superando o desafio da falta de conhecimento sobre o assunto.

Julia (18) já possuía a prática de dialogar extraclasse com os colegas sobre algum conteúdo de filosofia, acreditava que os colegas poderiam contribuir bastante com o seu aprendizado (questões 3, 4 e 9). A estudante também avalia como necessário o uso de recursos pedagógicos nas aulas de filosofia como prévia para o desenvolvimento de uma metodologia dialógica (questão 5) e concorda que os diversos conteúdos abordados nas aulas de filosofia podem ser desenvolvidos através da metodologia proposta (questão 7), a fim de contribuir para o desenvolvimento da argumentação e do senso crítico (questão 8). Para ela, o maior desafio para o desenvolvimento da metodologia é a falta de conhecimento sobre o assunto (questão 6). Na resposta da questão 10, Julia destaca sua experiência positiva: "com alguns filósofos pude ter um amplo olhar sobre o mundo e as pessoas" (Julia, 17).

De acordo com o relato positivo de Julia, a estrutura da atividade foi bem construída e os objetivos dela foram cumpridos, na medida em que a metodologia atuou como ponte para o aprendizado e formação como cidadã de Julia e ele, superando, conseqüentemente, o desafio da falta de conhecimento sobre o assunto.

Laura (17) possuía a prática de dialogar extraclasse com os colegas sobre algum conteúdo de filosofia, acreditava que os colegas poderiam contribuir com o seu aprendizado (questões 3, 4 e 9). Mas, avalia como necessário o uso de recursos pedagógicos nas aulas de filosofia como prévia para o desenvolvimento de uma metodologia dialógica (questão 5), embora concordasse que os diversos conteúdos abordados nas aulas de filosofia podem ser desenvolvidos através da metodologia proposta (questão 7), a fim de contribuir para o

desenvolvimento da argumentação e do senso crítico (questão 8). Para ela, o maior desafio para o desenvolvimento da metodologia é a timidez e a falta de tempo na disciplina (questão 6). Na resposta da questão 10, Laura ressalta a vivência positiva da prática: "eu me senti bastante aguçada acerca do assunto abordado nas aulas de filosofia, a fim de aprender mais e me aprofundar no tema. Trata-se da microfísica do poder de Michel Foucault" (Laura, 17).

Com as respostas de Laura é possível perceber que a timidez foi superada, na medida em que Laura conseguiu participar da dinâmica plenamente. Sua avaliação positiva reitera que a estrutura da atividade foi bem construída e os objetivos dela foram cumpridos, onde a metodologia de fato atuou como ponte para o aprendizado. Entretanto, a denúncia acerca do tempo escasso não deixa de ser legítima. Como vimos, Laura não é a primeira estudante que chama a atenção para a baixa carga horária de filosofia, que de fato tem uma influência negativa para o desenvolvimento dessa e outras metodologias.

Lorena (17) não possuía a prática de dialogar extraclasse com os colegas sobre algum conteúdo de filosofia, mas acreditava que os colegas poderiam contribuir com o seu aprendizado (questões 3, 4 e 9). A estudante também avalia como necessário o uso de recursos pedagógicos nas aulas de filosofia como prévia para o desenvolvimento de uma metodologia dialógica (questão 5) e concorda que os diversos conteúdos abordados nas aulas de filosofia podem ser desenvolvidos através da metodologia proposta (questão 7), a fim de contribuir para o desenvolvimento da argumentação e do senso crítico (questão 8). Para ela, o maior desafio para o desenvolvimento da metodologia é a falta de conhecimento sobre o assunto (questão 6). Na resposta da questão 10, Lorena destaca sua experiência positiva: "foi bom, mas não interagi muito com meu grupo" (Lorena, 17).

O relato de Lorena, não apresenta críticas à estrutura da atividade e ao cumprimento dos objetivos dela foram cumpridos, na medida em que a metodologia atuou como ponte para o aprendizado e a experiência foi parcialmente positiva. No que diz respeito ao desafio, o relato de Lorena ressalta a conexão entre as práticas dos estudantes e a experiência do estudante: Lorena não possuía o hábito de dialogar extraclasse com os colegas sobre os conteúdos de filosofia vistos e possivelmente isso influenciou na dinâmica de interação dentro do grupo, impedindo que Lorena interagisse plenamente e obtivesse 100% de aproveitamento da atividade.

Letícia (17) também não possuía a prática de dialogar extraclasse com os colegas sobre algum conteúdo de filosofia, mas acreditava que os colegas poderiam contribuir bastante com o seu aprendizado (questões 3, 4 e 9). A estudante também avalia como necessário o uso

de recursos pedagógicos nas aulas de filosofia como prévia para o desenvolvimento de uma metodologia dialógica (questão 5) e concorda que os diversos conteúdos abordados nas aulas de filosofia podem ser desenvolvidos através da metodologia proposta (questão 7), a fim de contribuir para o desenvolvimento da argumentação e do senso crítico (questão 8). Para ela, o maior desafio para o desenvolvimento da metodologia é a carga horária reduzida da disciplina (questão 6), nas palavras dela: “não há tempo suficiente para se destinar a esses diálogos com frequência” (Letícia, 17). Na resposta da questão 10, Letícia destacou sua experiência positiva:

Gostei bastante dessa metodologia, senti que ali havia um espaço para expressar minha opinião acerca do assunto. Sim, contribuiu, ouvir diferentes opiniões e perspectivas diferentes das pessoas do meu grupo, teorias que ou provavelmente sozinha nunca teria pensado. Avalio de forma positiva, porém vejo a necessidade de um certo controle e vigilância por parte do professor, para que realmente haja discussão sobre o tema proposto. (Letícia, 17)

A avaliação de Letícia destaca o sucesso da metodologia, evidenciando a boa estruturação da atividade e que os objetivos dela foram cumpridos, pois os estudantes puderam exercer os papéis de protagonistas da sala de aula. Com isso, a metodologia de fato atuou como ponte para o aprendizado. Letícia não deixou passar o aspecto do tempo que, como já discutido, estabelece empecilho para aplicação da metodologia.

Lucas (19), que já possuía a prática de dialogar extraclasse com os colegas sobre algum conteúdo de filosofia, acreditava que os colegas poderiam contribuir com o seu aprendizado (questões 3, 4 e 9). O estudante também avalia como necessário o uso de recursos pedagógicos nas aulas de filosofia como prévia para o desenvolvimento de uma metodologia dialógica (questão 5) e concorda que os diversos conteúdos abordados nas aulas de filosofia podem ser desenvolvidos através da metodologia proposta (questão 7), a fim de contribuir para o desenvolvimento da argumentação e do senso crítico (questão 8). Para ele, o maior desafio para o desenvolvimento da metodologia também é a carga horária reduzida da disciplina (questão 6), nas palavras dele: “não há tempo suficiente para se destinar a esses diálogos com frequência” (Lucas, 19). Na resposta da questão 10, Lucas destacou sua experiência positiva: "eu me senti bem quando dialogamos em grupo as atividades para a minha compreensão do conteúdo. Avalio muito bem o desenvolvimento da metodologia" (Lucas, 19).

Ainda que Lucas tenha levantado a questão da carga horária mais uma vez, é possível perceber que esse teve uma boa experiência. Na avaliação dele, a atividade foi bem estruturada, os objetivos dela foram cumpridos e a metodologia de fato atuou como ponte para o aprendizado.

Luiza (18) que já possuía a prática de dialogar extraclasse com os colegas sobre algum conteúdo de filosofia, acreditava que os colegas poderiam contribuir com o seu aprendizado (questões 3, 4 e 9), também avalia como necessário o uso de recursos pedagógicos nas aulas de filosofia como prévia para o desenvolvimento de uma metodologia dialógica (questão 5) e concorda que os diversos conteúdos abordado nas aulas de filosofia podem ser desenvolvidos através da metodologia proposta (questão 7), a fim de contribuir para o desenvolvimento da argumentação e do senso crítico (questão 8). Para ela, o maior desafio para o desenvolvimento da metodologia também é a interação com os colegas (questão 6) e, conseqüentemente, a timidez, nas palavras dela: o maior desafio é a “falta de proximidade com colegas em sala de aula” (Luiza, 18). Na resposta da questão 10, Luiza destacou a eficácia da metodologia: "os grupos de diálogos têm contribuído bastante para expandir meus conhecimentos acerca do conteúdo estudado. Quando reunida com pessoas de quem não conheço torna difícil participar da conversa" (Luiza, 18).

Ainda que Luiza tenha dificuldade na interação com os colegas com quem não tem intimidade, é possível perceber que ela conseguiu ter uma boa experiência. Na avaliação, Luiza conseguiu usufruir da boa estrutura da atividade, que cumpriu seus objetivos e de fato atuou como ponte para o aprendizado. Já que Luiza pôde expandir seus conhecimentos.

Matheus (17) que já possuía a prática de dialogar extraclasse com os colegas sobre algum conteúdo de filosofia, acreditava que os colegas poderiam contribuir com o seu aprendizado (questões 3, 4 e 9), também avalia como necessário o uso de recursos pedagógicos nas aulas de filosofia como prévia para o desenvolvimento de uma metodologia dialógica (questão 5) e concorda que os diversos conteúdos abordado nas aulas de filosofia podem ser desenvolvidos através da metodologia proposta (questão 7), a fim de contribuir para o desenvolvimento da argumentação e do senso crítico (questão 8). Para ele, a dificuldade para desenvolver um diálogo sobre filosofia era a falta de conhecimento sobre o assunto (questão 6). Na resposta da questão 10, Matheus, como a maioria dos colegas, destacou a eficácia da metodologia:

Pela devida estruturação da aula, houve melhor compreensão por minha parte. No começo eu não via a devida importância de tal conteúdo, devido a dialogação com os colegas pude ver que já tinha o conhecimento e melhor complementação dos meus pensamentos. É evidente o quanto explícito e a melhoria de raciocínio dos colegas, inclusive a minha. Tal metodologia devia ser aplicada aos outros conteúdos. (Matheus, 17)

Ainda que Matheus tenha ressaltado a falta de conhecimento como um desafio para realizar a atividade, é possível perceber que ele conseguiu superar esse desafio: “no começo eu não via a devida importância de tal conteúdo, devido a dialogação com os colegas pude ver que

já tinha o conhecimento” (Matheus, 17). Neste caso, Matheus é a prova do caráter socrático da metodologia proposta: o estudante, num primeiro momento, não reconhecia a devida importância do conteúdo e acreditava que a falta de conhecimento seria um empecilho para a sua participação, mas guiado pelo diálogo ao autoconhecimento, bem como Sócrates propunha, Matheus pode perceber que o conhecimento já estava dentro si. Na avaliação, Matheus deixa claro que a atividade foi bem estruturada e cumpriu seus objetivos, pois de fato atuou como ponte para o aprendizado, promovendo uma evolução para o estudante. Além disso, Matheus também destaca que tal metodologia deveria ser aplicada aos outros conteúdos.

Marjorie (17) que já possuía a prática de dialogar extraclasse com os colegas sobre algum conteúdo de filosofia, acreditava que os colegas poderiam contribuir com o seu aprendizado (questões 3, 4 e 9), também avalia como necessário o uso de recursos pedagógicos nas aulas de filosofia como prévia para o desenvolvimento de uma metodologia dialógica (questão 5), mas discorda que os diversos conteúdos abordados nas aulas de filosofia podem ser desenvolvidos através da metodologia proposta (questão 7), embora isso contribua para o desenvolvimento da argumentação e do senso crítico (questão 8). Para ela, não existem dificuldades para desenvolver um diálogo sobre filosofia (questão 6). Na resposta da questão 10, Marjorie, como a maioria dos colegas, destacou a eficácia da metodologia: "gostei muito da oficina, pois pude expressar a minha opinião acerca do assunto elucidado e ouvir os meus colegas. O desenvolvimento foi muito bom, todos colaboraram e a condução da professora foi impecável" (Marjorie, 17)

Levando em consideração que a estudante não encontrou desafios para a aplicação da metodologia, na avaliação Marjorie deixa claro que a atividade foi bem estruturada e executada pela professora, cumprindo seus objetivos atuando como ponte para o aprendizado.

Paloma (17) que já possuía a prática de dialogar extraclasse com os colegas sobre algum conteúdo de filosofia, acreditava que os colegas poderiam contribuir com o seu aprendizado (questões 3, 4 e 9), também avalia como necessário o uso de recursos pedagógicos nas aulas de filosofia como prévia para o desenvolvimento de uma metodologia dialógica (questão 5) e concorda que os diversos conteúdos abordados nas aulas de filosofia podem ser desenvolvidos através da metodologia proposta (questão 7), a fim de contribuir para o desenvolvimento da argumentação e do senso crítico (questão 8). Para ela, a maior dificuldade para realizar um diálogo sobre filosofia é a timidez (questão 6), que tem impacto direto na interação entre os colegas. Na resposta da questão 10, Paloma, demonstra ter superado o obstáculo da timidez e destaca a eficácia da metodologia:

Com o diálogo em grupo foi muito bom, foram muitos argumentos sobre o conteúdo abordado, conhecimentos que eu não sabia e não entendia e acabei compreendendo, eu não consegui expor minha opinião sobre o assunto, mas com o compartilhamento de opiniões eu consegui entender o assunto abordado. (Paloma, 17)

Levando em consideração que a estudante pôde superar a timidez para a aplicação da metodologia, ainda que ela não tenha exposto sua opinião demonstra ter ficado confortável com a dinâmica. Na avaliação, Paloma destaca positivamente a estrutura da metodologia e cumprimento de seus objetivos, já que essa atuou como ponte para o aprendizado de Paloma, na medida em que ela entrou para o debate sem ter domínio sobre o assunto e o adquiriu ao longo da dinâmica.

Tarcisio (18) que não possuía a prática de dialogar extraclasse com os colegas sobre algum conteúdo de filosofia, acreditava que os colegas poderiam contribuir bastante com o seu aprendizado (questões 3, 4 e 9), também avalia como necessário o uso de recursos pedagógicos nas aulas de filosofia como prévia para o desenvolvimento de uma metodologia dialógica (questão 5) e concorda que os diversos conteúdos abordado nas aulas de filosofia podem ser desenvolvidos através da metodologia proposta (questão 7), a fim de contribuir para o desenvolvimento da argumentação e do senso crítico (questão 8). Para ele, a maior dificuldade para realizar um diálogo sobre filosofia é a falta de conhecimento sobre o assunto (questão 6). Na resposta da questão 10, Tarcisio demonstra ter superado o obstáculo da falta de conhecimento e destaca a eficácia da metodologia: "me senti bem, pois tinha assuntos que não sabia muito, através do diálogo. Sim o diálogo ajuda sim a compreensão, porque através do diálogo, pode-se mostrar opiniões e ideias sobre o assunto. Eu avalio que ajuda bastante quem tá meio perdido no assunto" (Tarcisio, 18).

Levando em consideração que o estudante demonstra ter estado confortável durante a dinâmica e destaca ter compreendido melhor o conteúdo através do diálogo aquilo que antes não tinha domínio, na avaliação Tarcisio deixa claro o sucesso da implementação da metodologia e cumprimento de seus objetivos, devido a sua estrutura facilitadora do aprendizado.

Thaina (18) que já possuía a prática de dialogar extraclasse com os colegas sobre algum conteúdo de filosofia, acreditava que os colegas poderiam contribuir com o seu aprendizado (questões 3, 4 e 9), também avalia como necessário o uso de recursos pedagógicos nas aulas de filosofia como prévia para o desenvolvimento de uma metodologia dialógica (questão 5) e concorda que os diversos conteúdos abordado nas aulas de filosofia podem ser desenvolvidos através da metodologia proposta (questão 7), a fim de contribuir para o desenvolvimento da argumentação e do senso crítico (questão 8). Para ela, a maior dificuldade

para realizar um diálogo sobre filosofia é a interação entre os colegas (questão 6). Na resposta da questão 10, Thaina, demonstra ter superado o obstáculo da interação e destaca o sucesso da implementação da metodologia:

Foi uma experiência excelente, contribuiu bastante para compreender o conteúdo. A metodologia dialógica é ótima, ajuda bastante para compreender o conteúdo repassado em sala de aula. Deveria ser aplicada não só em filosofia, mas também em toda a grade curricular, pois ajuda no desenvolvimento cognitivo dos alunos e também na interação da turma. (Thaina, 18)

Levando em consideração que a estudante pôde superar o desafio da interação com os colegas a partir da atividade e demonstra ter ficado confortável nesta. Na avaliação, Thaina evidencia a boa estruturação da metodologia e cumprimento de seus objetivos, já que ela atua de fato como ponte para o aprendizado e conexão entre os estudantes. Por fim, segundo Thaina, a metodologia em questão contribui não só na melhor interação da turma, mas para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e, por isso, deveria ser trabalhada em todas as disciplinas da grade curricular.

Destarte, as respostas levantadas pelo questionário revelam a eficácia da metodologia dialógica enquanto método de ensino. Aquilo que já havia sido revelado e testado por Sócrates na antiguidade se mostra atual e relevante na medida em que pode ser aplicado na contemporaneidade. Os próprios estudantes, fazendo valer o seu protagonismo, defenderam que tal metodologia deveria ser aplicada não só na disciplina de filosofia como em outras da grade curricular, evidenciando o caráter pedagógico da metodologia proposta.

5 CONCLUSÃO

O presente trabalho objetivou verificar o desenvolvimento de uma metodologia filosófica dialógica para o ensino de filosofia por meio de Oficinas de Diálogos Filosóficos. Para tanto, realizamos uma pesquisa com estudantes da 3ª série do Ensino Médio, onde a metodologia socrática foi testada e avaliada pelos próprios estudantes participantes. Com isso, a partir de Sócrates, Paulo Freire e as balizas dos documentos norteadores da educação básica, a dissertação trouxe uma discussão teórica e, em certa medida, histórica, acerca do que foi visto e feito nas Oficinas de Diálogos Filosóficos. A fim de que fosse possível chegar a uma conclusão sobre a implementação do método socrático na sala de aula: é possível e frutífero? É o que visamos responder nesta seção.

Como vimos, a filosofia é uma disciplina que há séculos tem intrigado e desafiado a humanidade, buscando compreender as questões fundamentais sobre a existência, o conhecimento, a moral, a realidade e a natureza humana. Ao longo da história da filosofia, através de inúmeras tradições, os filósofos tentaram compreender o princípio do mundo, a origem do conhecimento, a moralidade, a existência de Deus, e muitas outras questões metafísicas, epistemológicas e éticas.

Em meio aos grandes nomes da filosofia, Sócrates é um dos filósofos mais célebres da história da filosofia ocidental. Filho de uma parteira e um escultor, nasceu em Atenas, por volta de 470 a.C., e presenciou intensas transformações políticas e culturais na Grécia Antiga. Para estudiosos, como Hadot (2012), de acordo com as figuras socráticas registradas por Platão, Xenofonte e alguns outros, Sócrates é considerado o pai da filosofia e criador da filosofia enquanto modo de vida.

Conhecido por seu método filosófico, Sócrates buscava o conhecimento através do diálogo e do questionamento sistemático, isto é, através da dialética socrática. Por acreditar que o verdadeiro saber estava dentro de cada indivíduo e que poderia ajudar as pessoas a acessarem esse conhecimento interior. Defendendo essas ideias, Sócrates acabou adquirindo alguns desafetos em Atenas, que mais tarde seriam promotores das acusações que o levaram à morte.

Em 399 a.C., Sócrates foi condenado à morte acusado por Meleto, Anito e Licon de corromper a juventude e introduzir novas divindades na cidade, e como descrito na *Apologia de Sócrates* de Platão, também discutida neste trabalho, Sócrates preferiu a morte a uma vida sem exames. Mas, em que medida o modo de vida dessa figura pode ter influência na educação contemporânea?

No método socrático, Sócrates investigava, por meio de questionamento, crenças e conhecimentos de seus interlocutores. Em vez de ensinar conclusões prontas, Sócrates buscava guiá-los para que eles chegassem às suas próprias conclusões por meio de uma série de perguntas cuidadosamente elaboradas, pois Sócrates acreditava que a verdade e o conhecimento genuíno podem ser alcançados por meio da razão e da investigação racional.

Nesse sentido, Sócrates introduziu o assunto a ser investigado aos seus interlocutores através da ironia socrática, no qual o filósofo se mostrava ignorante a respeito do assunto, como num disfarce, com o propósito de encorajar seus interlocutores a expressarem suas opiniões, mesmo que inicialmente pudessem parecer errôneas. A partir disso, Sócrates exercia o papel de facilitador ao conduzir os interlocutores através de questionamentos. De modo que, por meio da "maiêutica", seus interlocutores eram levados a "dar à luz" às suas próprias ideias e conhecimentos. É importante relembrar que Sócrates negava o título de professor, não só por praticar a filosofia como modo de vida e visar se diferenciar dos chamados sofistas, mas por compreender que havia uma diferença entre ser um facilitador do desenvolvimento intelectual dos jovens e um professor que cobrava por seus ensinamentos.

Se trouxermos a discussão para a educação contemporânea, podemos facilmente unir a ideia do professor à ideia do facilitador, principalmente quando negamos a educação bancária e nos apropriamos da educação como prática libertadora, como propõe Paulo Freire.

O patrono da educação brasileira também buscava a libertação e a transformação social através da educação, a partir da educação problematizadora. Nesta, Freire enfatizava a importância de uma educação libertadora que permitisse aos alunos refletirem criticamente sobre sua realidade e agir para transformá-la. O educador defendia que a educação deveria ser um processo dialógico no qual o professor e o aluno se envolvessem em uma troca mútua de conhecimento e experiência.

Freire propõe a superação da educação bancária através da educação problematizadora, na qual os alunos são encorajados a pensar criticamente, a questionar as estruturas de poder e a refletir sobre sua própria realidade. Nessa abordagem, o professor se tornaria um facilitador do processo de aprendizagem, como um guia, incentivando o diálogo, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. Rompendo com a relação hierárquica e autoritária entre o professor e o aluno vista na educação bancária, na qual o professor é o depositante do conhecimento e o aluno é o depositário.

Freire enfatiza a importância de ouvir e respeitar as vozes dos alunos, promovendo a troca de experiências, conhecimentos e saberes. O diálogo é visto como uma prática essencial

para a construção coletiva do conhecimento e para a superação das relações de opressão. Por isso, no presente trabalho, não nos preocupamos apenas em aplicar e testar a metodologia socrática em sala de aula, mas dedicamos um capítulo inteiro à análise das avaliações feitas pelos próprios alunos acerca da metodologia proposta a fim de evidenciar o protagonismo desses.

Diante disso, é possível perceber que a dialética socrática e a pedagogia de Paulo Freire compartilham semelhanças notáveis em sua ênfase no diálogo, na busca pelo conhecimento e no empoderamento dos estudantes. Embora pertençam a contextos históricos e culturais distintos, essas duas perspectivas filosóficas convergem em seus objetivos educacionais e políticos, a fim de demonstrar que não seria anacrônico do ponto de vista teórico, implementar tal metodologia na sala de aula contemporânea. Todavia, faz-se necessário pensar essa implementação do ponto de vista prático, afinal de contas, o ensino de filosofia no Brasil passou por diversos obstáculos até conseguir se consolidar como obrigatório no ensino básico e hoje é regulamentado por documentos norteadores.

Correndo o risco de anacronismo, é possível refletir se o papel secundário designado à filosofia na BNCC vai de encontro com a filosofia socrática. Num primeiro momento, poderíamos ver com bons olhos a ênfase das competências da BNCC, discutidas no terceiro capítulo deste trabalho, na formação de cidadãos críticos e reflexivos. Uma vez que as competências da BNCC, enquanto trabalham o senso crítico e o respeito à diversidade, enfatizam a preocupação com a formação dos indivíduos enquanto cidadãos e membros ativos da sociedade. Visando construir uma sociedade horizontal fundamentada em princípios morais éticos, tolerantes e humanizados, criando cidadãos ativos interessados no bem estar social comum e coletivamente eficientes.

No entanto, não podemos ignorar que Sócrates criticava veemente as formas superficiais de ensino. Ele, bem como Freire, se opunha ao mero acúmulo de conhecimento sem a busca ativa pelo entendimento. E, nesse sentido, a proposta da BNCC não é satisfatória, já que a implementação da Base resulta em uma abordagem excessivamente conteudista e padronizada, onde os alunos são apenas ensinados a memorizar informações sem compreender profundamente os conceitos.

Levando em consideração que a pesquisa foi desenvolvida no estado do Ceará, é imprescindível discutir o que propõe o DCRC do Ensino Médio para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Este, por sua vez, não fica de fora dessa discussão. Desenvolvido para superar equívocos como a da lei do Novo Ensino Médio, o documento não decepciona e

realmente atua como um resgate da filosofia, sob uma perspectiva enraizada no pensamento de Sócrates, onde “os professores de Filosofia do estado do Ceará podem cultivar: por amar o saber e ter ciência do seu valor e importância” (CEARÁ, 2019, p. 239), possibilitando a vivência da cidadania em sua integralidade.

Posto isto, a implementação da metodologia socrática parece estar de acordo com o que propõe os documentos norteadores. Por isso, não seria errado dizer que a vivência da dialógica no ensino de filosofia no ensino médio é fundamental para proporcionar aos estudantes uma abordagem mais participativa e reflexiva sobre os temas filosóficos. Uma vez que, a dialógica se manifesta na promoção de um ambiente onde o diálogo e a troca de ideias são incentivados e valorizados.

Todavia, ainda que a implementação desta metodologia nas aulas de filosofia esteja siga as balizas da teoria filosófica e alinhada aos documentos norteadores da educação, como ela se dá na prática? Com o intuito de responder esta pergunta, e se distinguir do modelo de sala de aula tradicional, experimentamos em sala de aula as Oficinas de Diálogos Filosóficos, ao longo de seis semanas em uma escola da rede estadual do Ceará, tendo como público-alvo 32 estudantes regularmente matriculados na 3ª série do ensino médio, como discutido no quarto capítulo. Os estudantes tiveram contato com o conteúdo filosófico previsto no plano de ensino de uma forma diferente. Em seis encontros, os estudantes foram apresentação ao conteúdo que mais tarde seria a base dos diálogos, assistiram um documentário, participaram ativamente da Oficina de Diálogos Filosóficos, realizaram uma atividade para aplicação dos conhecimentos adquiridos e, por fim, avaliar, a metodologia por meio de um questionário composto por 9 questões objetivas e 1 questão discursiva.

Com isso, os estudantes tiveram a liberdade e autonomia de explorar suas experiências e afecções particulares diante da metodologia proposta. As perguntas de múltipla escolha foram analisadas de forma quantitativa, a fim de delimitar um apontamento objetivo da prática. E o resultado foi satisfatório. As questões de múltipla escolha já destacavam a importância e contribuição de tal método para a aprendizagem dos estudantes. Já a pergunta dissertativa foi analisada de forma qualitativa e, conseqüentemente, individualmente, a fim de traçar toda a trajetória de cada estudante ao longo do questionário até formar a sua opinião crítica sobre a metodologia aplicada.

As respostas desta questão ultrapassaram as expectativas e nos surpreenderam, como discutido no último capítulo, na medida em que revelavam não só o sucesso da prática como ponte para o aprendizado dos estudantes, mas também como promotora e fomentadora

do senso crítico desses. Os estudantes foram capazes de examinar a dinâmica e ainda realizar um autoexame, como Sócrates propunha, pensando nas contribuições da atividade para o aprendizado, desafios encontrados na realização desta e, principalmente, no seu papel enquanto personagens principais da atividade e da sala de aula.

Assim, pensar o ensino de filosofia a partir do método socrático vai além de uma tarefa instigante, é uma tarefa possível e viável. Ainda com a distância temporal o método socrático permanece atual e frutífero.

Em conclusão, a metodologia dialógica enraizada na abordagem filosófica de Sócrates, emerge como uma poderosa ferramenta pedagógica na disciplina de filosofia, oferecendo uma ponte eficaz para o aprendizado significativo. Ao incentivar o questionamento e o debate, essa abordagem promove a reflexão crítica e a construção conjunta de conhecimento entre professores e alunos. Através de diálogos autênticos e investigativos, os alunos são encorajados a explorar conceitos complexos, desenvolver habilidades de pensamento crítico e expandir suas perspectivas.

A essência da metodologia socrática reside na busca pela verdade por meio do questionamento e da discussão, em vez da simples transmissão de informações. Esse processo de questionamento constante não apenas estimula a curiosidade intelectual dos alunos, mas também os capacita a se tornarem pensadores independentes e autônomos. Ao desafiar suposições e examinar crenças profundamente arraigadas, os alunos são levados a repensar suas próprias perspectivas e a considerar uma variedade de pontos de vista.

Além disso, a abordagem dialógica socrática se alinha harmoniosamente com as competências propostas pelas BNCC e o DCRC, e os princípios da educação libertadora de Paulo Freire, que enfatiza a importância da conscientização, da participação ativa e do diálogo crítico na busca pela transformação social. Ao incentivar a participação ativa dos alunos no processo de aprendizado e ao valorizar suas experiências e conhecimentos prévios, essa abordagem reconhece a importância da democracia educacional e da igualdade de voz.

Ao promover um ambiente de aprendizado colaborativo e inclusivo, a metodologia dialógica socrática não apenas fortalece as habilidades cognitivas dos alunos, mas também os capacita a se engajarem de forma mais significativa no mundo ao seu redor. Ao aprender a questionar, argumentar e refletir criticamente sobre questões filosóficas e sociais, os alunos estão mais bem equipados para se tornarem cidadãos ativos e responsáveis em suas comunidades.

Portanto, aplicar a metodologia dialógica em sala de aula não só oferece uma ponte eficaz para o aprendizado na disciplina de filosofia, mas também está profundamente alinhada com os ideais da educação libertadora de Paulo Freire. Ao promover o diálogo aberto, o questionamento crítico e a colaboração, essa abordagem nutre não apenas a mente, mas também o espírito dos alunos, capacitando-os a se tornarem agentes de mudança em um mundo complexo e em constante evolução, como vimos nas respostas e no desempenho dos próprios estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALVES, D. J. Breve Histórico da Presença/Ausência da Filosofia na Educação Escolar Brasileira. In: _____ **A Filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB**. São Paulo: Autores Associados, 2002, p.7-54.
- ARANTES, P. E. **Um departamento francês de ultramar: estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana: uma experiência nos anos 60**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- ARISTÓFANES. **As nuvens**. Tradução de Mário da Gama Cury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29 jun. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BOLZANI FILHO, R. Educação socrática. **Filosofia e Educação**, v. 9, n. 1, p. 81-109, 2017.
- BOLZANI FILHO, R. Sobre filosofia e filosofar. **Discurso**, n. 35, p. 29-60, 2005.
- CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019.
- CÍCERO, M. T. **Discussões Tusculanas**. Tradução de Bruno Fregni Bassetto. Uberlândia: EDUFU, 2014.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- CORRÊA, G. E. C.. “Partir da Reforma Capanema”. in: IX **Simpósio Nacional de História Cultural**. Cuiabá, 2018.
- CORREIA, W. F. A educação moral e cívica do regime militar brasileiro, 1964-1985: a filosofia do controle e o controle da filosofia. **EccoS Revista Científica**, v. 9, n. 2, p. 489-500, 2007.
- COSTA, C. **Panorama da história da filosofia no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1960.
- COSTESKI, E. Violência e ensino de Filosofia no Brasil. **Argumentos - Revista de Filosofia/UFC**. Fortaleza, ano 12, n.º 24, p. 15, 2020.
- DA COSTA, R. C.; SUBTIL, M. J. D. A Ditadura Militar no Brasil e a proibição do ensino de filosofia: entre o tecnicismo e a subversão política. **Imagens Da Educação**, v. 6, n. 2, p. 29, 2016.
- DALLABRIDA, N. O MEC-INEP contra a Reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 407-427, ago. 2014.

DOMINGUES, I. **Filosofia no Brasil: legados e perspectivas – Ensaio metafilosófico**/ Ivan Domingues. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

ENGLER, M. R.; BAIL, R. A ordem de leitura dos diálogos de Platão. **Revista Dissertation de Filosofia**, v. 49, p. 312-355, 2019.

FOUCAULT, M. **A História da Loucura na Idade Clássica**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 62ª. Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

HADOT, P. **Elogio de Sócrates**. Trad. F. F. Loque e L. Oliveira. Espírito Santo: Loyola, 2012.

HEUSER, E. M. D.; DIAS, A. M. Raspas e restos de filosofia na BNCC-EM: trampolim para uma ética como experimentação. **Revista Teias**, v. 21, n. 63, p. 123-134, 2020.

JAEGER, W. **Paidéia: A formação do Homem Grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KOHAN, W. O. **Sócrates & a Educação: o enigma da filosofia**. tradução Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MARX, K. **O Capital. Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÜHL, E. H.; KOHLS, R. C. O sentido de uma vida examinada: a importância da pedagogia socrática na educação contemporânea. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 61, p. 862-881, 2019.

NAGEL, T. **Uma breve introdução à filosofia**. Trad. Silvana Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

NEGRÃO, A. M. M. O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum": introdução e tradução. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 154-157, 2000.

NUSSBAUM, M. **El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal**. Barcelona: Paidós, 2012.

PAVIANI, J. **Platão & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Tradução de André Malta. Porto Alegre: L&PM, 2013.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2011.

- PLATÃO. **Banquete**. Tradução, introdução e notas de José Cavalcante de Souza. São Paulo: Bertrand Brasil, 1991
- PLATÃO. **Fédon**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Ed. UFPA, 2011.
- PLATÃO. **Fedro**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Ed. UFPA, 2011.
- PLATÃO. **Hípias Maior**. Trad. Lucas Angioni. Rev. Archai, n. 26, Brasília, 2019.
- PLATÃO. **Hípias Menor**. Trad. de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora UFPA, 2016.
- PLATÃO. **Mênnon**. Tradução de Maura Iglésias. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Loyola, 2003.
- PLATÃO. **Teeteto-Crátilo**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1988.
- SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. e214130, 2018.
- SOARES, H. L.; BRÍCIO, V. N. de. O ensino de filosofia sob o controle da concepção de competências na BNCC. **Revista Digital de Ensino de Filosofia-REFilo**, p. e3/1-19, 2022.
- SOFISTE, J. G. **Sócrates e o ensino da filosofia: investigação dialógica: uma pedagogia para a docência de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- TEIXEIRA, E. **A educação do homem segundo Platão**. São Paulo: Paulus, 1999.
- VAZ, H. C. de L. O pensamento filosófico no Brasil de hoje. **Revista Portuguesa de Filosofia**, v. 37, p. 235-273, 1961.
- WOLF, F. **Sócrates, o sorriso da razão**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

APÊNDICE A – ATIVIDADE REALIZADA DURANTE A OFICINA DE DIÁLOGOS FILOSÓFICOS

OFICINA DE DIÁLOGOS FILOSÓFICOS – ATIVIDADE EM GRUPO

TEXTO I

Objetivo - Discutir a mudança na percepção social da loucura, sua marginalização e o impacto das instituições na exclusão social.

"A partir do século XVII, a loucura começou a ser vista de maneira diferente. Antes, o louco era considerado uma figura quase mística, portador de uma verdade que escapava à razão. Agora, com a criação dos grandes hospitais e instituições, os loucos passaram a ser confinados, isolados, como uma ameaça à ordem social. Não era mais uma questão de entender ou de conviver com a loucura, mas de separá-la do resto da sociedade."

FOUCAULT, M. A História da Loucura na Idade Clássica. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

TEXTO II

Objetivo - Discutir o conceito de vigilância, a disciplina e os mecanismos de controle social, permitindo a análise de como essas ideias se aplicam à realidade contemporânea.

"A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos 'dóceis'. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). No fundo, ela dissocia o poder do corpo: a mesma máquina que o 'ensina' a obedecer pode, inversamente, forçá-lo a realizar tarefas, aumenta sua aptidão e força, enquanto o submete ao poder. A 'docilidade' é assim algo que, sem ser a submissão pura e simples, implica uma relação de utilidade e poder. Dentre as diferentes técnicas que permitem a aquisição dessa docilidade, a vigilância desempenha um papel fundamental. O Panóptico de Bentham é a fórmula ideal para essa vigilância. Uma torre central com janelas largas que dominam a circunferência; uma construção periférica dividida em celas, cada uma ocupando toda a espessura do edifício; elas têm duas janelas, uma voltada para o interior, correspondente às janelas da torre; outra, voltada para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta colocar um vigia na torre central e, em cada cela, trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. O panóptico é o modelo generalizado de funcionamento das instituições de poder nas sociedades modernas."

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

QUESTÕES PARA REFLEXÃO

A partir da primeira citação de Michel Foucault, podemos observar como, no século XVII, a sociedade passou a tratar a loucura de forma mais excludente, confinando os indivíduos em instituições como forma de afastá-los da vida social.

Agora, relacionando essa mudança de perspectiva com o **documentário "Holocausto Brasileiro"**, que narra as condições dos pacientes do Hospital Colônia de Barbacena em Minas Gerais — muitos dos quais não sofriam de distúrbios mentais graves —, proponho a seguinte indagação:

Em que medida o confinamento dos "loucos" em hospitais psiquiátricos no Brasil do século XX, como o mostrado no documentário, reflete a transição descrita por Foucault, de uma visão mística da loucura para um isolamento coercitivo? Como esse isolamento e tratamento inumano se relacionam com o controle social e a exclusão daqueles que são considerados fora das normas estabelecidas pela sociedade?

Na segunda citação de Michel Foucault, vemos como a disciplina, por meio da vigilância e do controle, transforma os corpos em "dóceis", ou seja, submetidos ao poder, mas também úteis para determinadas finalidades econômicas. O conceito do *Panóptico*, apresentado como um modelo ideal de vigilância constante, torna-se uma ferramenta de controle social nas instituições modernas, como hospitais, prisões e escolas.

Relacione esse conceito de disciplina e vigilância com o **documentário "Holocausto Brasileiro"**, que retrata o confinamento de mais de 60 mil pessoas no Hospital Colônia de Barbacena, muitas delas sem diagnóstico de doença mental. A partir disso, reflita:

De que forma o tratamento dos internos no Hospital Colônia pode ser visto como uma aplicação do controle disciplinar descrito por Foucault, onde os corpos dos pacientes eram "dóceis", submetidos ao poder e isolados da sociedade? Como essa vigilância e confinamento em massa se relacionam com o conceito do Panóptico e com a exclusão social daqueles que não se adequavam às normas sociais da época?

APÊNDICE B – ATIVIDADE AVALIATIVA

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL

Objetivo - Avaliar a capacidade dos alunos de compreender e articular conceitos filosóficos apresentados por Michel Foucault em "História da Loucura" e "Vigiar e Punir", estabelecendo conexões críticas com o documentário "Holocausto Brasileiro". A avaliação buscará medir a habilidade dos estudantes em desenvolver uma argumentação discursiva, interpretando as ideias de Foucault sobre poder, vigilância e exclusão social, e aplicando essas reflexões para analisar o confinamento e desumanização dos internos no Hospital Colônia de Barbacena. Além disso, será avaliado o uso de exemplos concretos e a clareza na exposição dos pensamentos.

QUESTÃO 1: Em "**História da Loucura**", Michel Foucault analisa a transição da percepção da loucura, que passou de uma visão mística para uma abordagem de confinamento e exclusão social, a partir do século XVII. Com base nesse conceito, e observando as condições desumanas retratadas no documentário "**Holocausto Brasileiro**", como podemos entender a marginalização dos internados no Hospital Colônia de Barbacena? Em sua opinião, de que maneira o tratamento dessas pessoas reflete a visão de Foucault sobre a exclusão dos “desviantes” da norma social?

QUESTÃO 2: No livro "**Vigiar e Punir**", Foucault discute a transformação dos mecanismos de poder e controle, introduzindo o conceito de **disciplina** e a metáfora do **Panóptico** como um modelo de vigilância que assegura o controle sobre corpos e mentes. Ao analisar o documentário "**Holocausto Brasileiro**", como você relaciona o confinamento dos pacientes de Barbacena a esse modelo disciplinar de poder? De que forma a vigilância e o isolamento dos internados exemplificam o controle social que Foucault descreve?

QUESTÃO 3: Michel Foucault argumenta que o poder se manifesta por meio de instituições que disciplinam e controlam os corpos, tornando-os "**dóceis**" e úteis ao sistema. Tendo como referência o documentário "**Holocausto Brasileiro**" e as obras "**História da Loucura**" e "**Vigiar e Punir**", discuta como os internados no Hospital Colônia foram transformados em corpos “dóceis”. Em sua análise, aborde como o tratamento institucionalizado desses indivíduos revela uma relação entre o poder, a exclusão social e a desumanização das pessoas consideradas inadequadas ao modelo de sociedade vigente.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA

QUESTIONÁRIO

O questionário apresentado é parte da pesquisa que tem como título *O diálogo como metodologia filosófica para o ensino de filosofia*, desenvolvida pela Professora Francisca Evanice Mourão Lima de Sousa mestranda do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (Profissional) PROF-FILO/UFC, e tem como objetivo verificar o desenvolvimento de uma metodologia filosófica dialógica para o ensino de filosofia.

As perguntas propostas versão sobre a dialógica como metodologia para o ensino de filosofia na perspectiva dos estudantes.

1ª QUESTÃO – Você costuma dialogar extraclasse com os colegas sobre algum conteúdo de filosofia que esteja estudando?

- Sim;
- Não.

2ª QUESTÃO – Você acredita que é possível aprender conteúdos de filosofia através do diálogo?

- Sim;
- Não.

3ª QUESTÃO – Você acredita que os colegas, por meio do diálogo, podem contribuir com sua aprendizagem nas aulas de filosofia?

- Sim;
- Não.

4ª QUESTÃO – Como você se sente em diálogo com os colegas da turma acerca de um conteúdo abordado nas aulas de filosofia?

- Indiferente;
- Estimulado(a) a saber mais sobre o conteúdo;
- Apenas espero minha vez de falar;
- Considero como contribuição o que é dito pelos colegas.

5ª QUESTÃO – Você avalia como necessário o uso de recursos pedagógicos (filmes, textos, notícias, charges, tirinhas, músicas, vídeos e documentários) nas aulas de filosofia como prévia para o desenvolvimento de uma metodologia dialógica?

- Sim;
- Não.

6ª QUESTÃO – Qual a sua dificuldade para desenvolver um diálogo nas aulas de filosofia?

- Oposição de ideias;
- Falta de conhecimento sobre o assunto;
- Não há um tempo destinado para isso nas aulas;
- Outras: _____

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA**AUTORIZAÇÃO À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA**

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, que a instituição de ensino contém toda infraestrutura necessária em suas instalações para realização da pesquisa intitulada “O DIÁLOGO COMO METODOLOGIA FILOSÓFICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA” a ser realizada pela pesquisadora FRANCISCA EVANICE MOURÃO LIMA DE SOUSA.

Fortaleza, _____ de _____ de 2023.

Diretor Escolar

**APÊNDICE E – CARTA DE SOLICITAÇÃO DE APRECIÇÃO DE PROJETO AO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ –
CEP/UFC/PROPESQ**

**CARTA DE SOLICITAÇÃO DE APRECIÇÃO DE PROJETO AO COMITÊ DE
ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ –
CEP/UFC/PROPESQ**

Ao: Dr. Fernando Antônio Frota Bezerra Em:
Coordenador do CEP/UFC/PROPESQ

Solicitamos a V.Sa. apreciação e análise, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, do projeto intitulado “O DIÁLOGO COMO METODOLOGIA FILOSÓFICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA”.

Os pesquisadores possuem inteira responsabilidade sobre os procedimentos para realização dessa pesquisa, bem como estão cientes e obedecerão aos preceitos éticos de pesquisa, pautados na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Atenciosamente,

FRANCISCA EVANICE MOURÃO LIMA DE SOUSA
Pesquisador Principal

Prof. Dr. HUGO FILGUEIRAS DE ARAUJO
Orientador

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIDO QUE OS(AS) PARTICIPANTES ASSINARAM PARA PARTICIPAR DESTA PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) como participante da pesquisa: “O DIÁLOGO COMO METODOLOGIA FILOSÓFICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a proposta de um ensino dialógico que encontra seu lugar na prática ao desenvolvermos com os alunos na escola atividades dinâmicas e interativas na perspectiva crítico reflexiva que suscite o diálogo, e assim produzir uma proposta metodológica que vem passando tanto por pesquisa teórica aprofundada quanto por experimentação em sala de aula. Desenvolver a análise segundo esses termos não é só inovador, quanto também é necessário para munir os professores de filosofia com metodologias embebidas em conceitos filosóficos.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: implementação e análise de metodologia dialógica no âmbito escolar, que se desenvolverá através de Oficinas de Diálogos Filosóficos. Estas oficinas serão propostas aos trinta e dois estudantes.

Vale ressaltar que se trata de estudantes que ingressaram no terceiro ano de estudos em filosofia, visto que o componente não é ministrado no ensino fundamental, conseqüentemente esses estudantes passaram a ter aulas de filosofia quando iniciaram o ensino médio. Entende-se que esse fato contribui para a interação dos estudantes e o desenvolvimento da prática dialógica.

O desenvolvimento da oficina ocorre em etapas, com cerca de cinquenta minutos de duração cada, sendo a primeira etapa de introdução às atividades dinâmicas e interativas na perspectiva crítico reflexiva, que pode ocorrer com exibição de filmes. A etapa seguinte prevê a formação de grupos, considerando o quantitativo de discentes da turma. Desse modo, serão formados seis grupos com uma média de cinco estudantes em cada.

Os estudantes em grupos serão motivados a dialogar sobre a temática proposta no filme, considerando as problemáticas suscitadas, podendo ser formada mesa redonda e debates. Considerando o diálogo desenvolvido, deverá ser produzido por cada grupo um material de apresentação dos principais tópicos enfatizados no diálogo. A apresentação deverá ser de forma oral com cunho argumentativo e dialético e socializado com todos os estudantes envolvidos na oficina e sob a mediação da professora. Após a culminância da oficina, será proposto aos discentes leituras de textos e obras de filósofos e filósofas que discorrem sobre o assunto abordado em diálogo.

A avaliação de desempenho dos estudantes será realizada de modo processual, ao longo da Oficina de Diálogos Filosóficos, considerando a proatividade, engajamento e coerência do discurso proferido pelos discentes, além disso, os estudantes deverão responder a um questionário em formato impresso, com nove questões que versam sobre a metodologia aplicada e alternativas de múltiplas escolhas, com estimativa de realização em torno de quinze minutos.

Para participar deste estudo, você deverá assinar esse termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre

para participar ou recusar-se. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta riscos, como desconforto, possibilidade de constrangimento, cansaço ou vergonha ao responder às perguntas do questionário. Contudo, a identidade dos discentes participantes é preservada e o material de coleta de dados, no caso, o questionário não solicita a identificação dos estudantes, além disso a prática não compromete o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos discentes envolvidos. Os discentes, através dessa pesquisa, terão a oportunidade de contribuir com o desenvolvimento de uma metodologia dialógica para o ensino de filosofia e conseqüentemente com o fortalecimento da filosofia no ensino médio, além disso, poderão expressar suas expectativas acerca das aulas de filosofia e de metodologias de ensino-aprendizagem. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Francisca Evanice Mourão Lima de Sousa
Instituição: Universidade Federal do Ceará - UFC
Endereço: Rua Antonio Lopes Martins, 188, Bairro Estação, Ipueiras-Ce, CEP: 62.230-000
Telefones para contato: (88) 9.9679-5175

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPEAQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPEAQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ___anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ___/___/___

Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
Nome do pesquisador	Data	Assinatura
Nome da testemunha	Data	Assinatura

(se o voluntário não souber ler)

Nome do profissional
que aplicou o TCLE

Data

Assinatura

APÊNDICE G – DECLARAÇÃO DE ORÇAMENTO**DECLARAÇÃO DE ORÇAMENTO**

Declaro, para os devidos fins, que os custos detalhados abaixo, referentes à execução da pesquisa intitulada “O DIÁLOGO COMO METODOLOGIA FILOSÓFICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA”, serão custeados pelo próprio pesquisador:

ITEM	VALOR R\$
Questionário impresso em folha sem pauta A4	50,00

Fortaleza, ____ de _____ de 2023.

FRANCISCA EVANICE MOURÃO LIMA DE SOUSA
Pesquisador Principal

APÊNDICE H – CRONOGRAMA DAS ETAPAS DO PROJETO DESTA PESQUISA

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que a coleta de dados da pesquisa, detalhada abaixo, só terá início a partir da aprovação do sistema CEP/CONEP:

Cronograma das etapas a serem desenvolvidas no projeto

ATIVIDADE	MESES/ 2021											
	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Elaboração/revisão do projeto de pesquisa								x	x	x	x	x
Pesquisa bibliográfica								x	x	x	x	x

ATIVIDADE	MESES/2022											
	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Pesquisa bibliográfica	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Revisão do projeto	x	x	x	x	x	x	x					
Estudo orientado pelo Prof. Orientador								x	x	x	x	x

ATIVIDADE	MESES/2023											
	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Pesquisa bibliográfica	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/CONEP			x	x								
Previsão de início da pesquisa de campo: implementação da metodologia dialógica (Oficina de Diálogos Filosóficos), considerando que a coleta de dados da pesquisa só pode iniciar a partir da aprovação do sistema CEP/CONEP.						x						
Análise de dados da pesquisa							x					
Elaboração do material de orientação sobre metodologia filosófica dialógica							x	x				
Escrita da dissertação	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Qualificação									x			
Defesa de dissertação												x

Fortaleza, _____ de _____ de 2023.

FRANCISCA EVANICE MOURÃO LIMA DE SOUSA
Pesquisador Principal

ANEXO – A



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de
Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: O DIÁLOGO COMO METODOLOGIA FILOSÓFICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 32			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: FRANCISCA EVANICE MOURÃO LIMA DE SOUSA			
6. CPF: 033.127.503-18		7. Endereço (Rua, n.º): RUA ANTONIO LOPES MARTINS ESTAÇÃO 188 IPUEIRAS CEARA 62230000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 88996795175	10. Outro Telefone:
		11. Email: evanicemourao@gmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p style="text-align: center;">Data: _____ / _____ / _____</p> <p style="text-align: right;">_____</p> <p style="text-align: right;">Assinatura</p>			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ		13. CNPJ:	
		14. Unidade/Órgão: Instituto de Cultura e Arte	
15. Telefone: (85) 3366-9224		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: _____ CPF: _____</p> <p>Cargo/Função: _____</p> <p style="text-align: center;">Data: _____ / _____ / _____</p> <p style="text-align: right;">_____</p> <p style="text-align: right;">Assinatura</p>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO – B

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O DIÁLOGO COMO METODOLOGIA FILOSÓFICA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Pesquisador: FRANCISCA EVANICE MOURÃO LIMA DE SOUSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70131423.0.0000.5054

Instituição Proponente: Instituto de Cultura e Arte

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.190.473

Apresentação do Projeto:

O estudo proposto parte de pesquisa bibliográfica e em seguida se desenvolverá através de Oficinas de Diálogos Filosóficos. Estas oficinas serão propostas aos estudantes da 3ª série do curso de contabilidade da EEEP Dario Catunda Fontenele. O desenvolvimento da oficina ocorre em etapas, com cerca de cinquenta minuto de duração cada, sendo a primeira etapa de introdução às atividades dinâmicas e interativas na perspectiva crítico reflexiva, que pode ocorrer com exibição de filmes. A etapa seguinte prevê a formação de grupos, considerando o quantitativo de discentes da turma. Desse modo, serão formados seis grupos com uma média de cinco estudantes em cada. Os estudantes em grupos serão motivados a dialogar sobre a temática proposta no filme, considerando as problemáticas suscitadas, podendo ser formada mesa redonda e debates. Considerando o diálogo desenvolvido, deverá ser produzido por cada grupo um material de apresentação dos principais tópicos enfatizados no diálogo. A apresentação deverá ser de forma oral com cunho argumentativo e dialético e socializado com todos os estudantes envolvidos na oficina e sob a mediação da professora. Após a oficina, será proposto aos discentes leitura de textos e obras de filósofos e filósofas que discorrem sobre o assunto abordado em diálogo. A avaliação de desempenho dos estudantes será realizada de modo processual, ao longo da Oficina de Diálogos Filosóficos, considerando a proatividade, engajamento e coerência do discurso proferido pelos discentes, além disso, os estudantes deverão responder a um questionário em formato impresso, com nove questões que versam sobre a metodologia aplicada e alternativas de

Continuação do Parecer: 6.190.473

múltiplas escolhas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Verificar o desenvolvimento de uma metodologia filosófica dialógica para o ensino de filosofia.

Objetivo Secundário:

Investigar os métodos dialógicos presentes na tradição filosófica e na BNCC; Desenvolver e aplicar a prática dialógica em sala de aula; Relatar as experiências da prática dialógica com análise crítica do processo;

Desenvolver material de orientação sobre metodologia dialógica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Este estudo apresenta riscos, como desconforto, possibilidade de constrangimento, cansaço ou vergonha ao responder às perguntas do questionário. Contudo, a identidade dos discentes participantes é preservada e o material de coleta de dados, no caso, o questionário não solicita a identificação dos estudantes, além disso a prática não compromete o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos discentes envolvidos.

Benefícios:

Os discentes, através dessa pesquisa, terão a oportunidade de contribuir com o desenvolvimento de uma metodologia dialógica para o ensino de filosofia e conseqüentemente com o fortalecimento da filosofia no ensino médio, além disso, poderão expressar suas expectativas acerca das aulas de filosofia e de metodologias de ensino-aprendizagem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem por objetivo verificar o desenvolvimento de uma metodologia filosófica dialógica para o ensino de filosofia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Continuação do Parecer: 6.190.473

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2114616.pdf	29/06/2023 14:39:12		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	DIG_OK_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_TCLE_RESPONSÁVEIS.pdf	29/06/2023 14:32:48	FRANCISCA EVANICE MOURÃO LIMA DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	DIG_OK_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_TCLE_CONVIDADO.pdf	29/06/2023 14:32:03	FRANCISCA EVANICE MOURÃO LIMA DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	DIG_OK_TERMOS_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_TCLE.pdf	29/06/2023 14:29:28	FRANCISCA EVANICE MOURÃO LIMA DE SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_PROF_FILO.pdf	29/06/2023 14:27:40	FRANCISCA EVANICE MOURÃO LIMA DE SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Assinada.pdf	01/04/2023 17:58:14	FRANCISCA EVANICE MOURÃO LIMA DE SOUSA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Atualizado.pdf	01/04/2023 17:57:06	FRANCISCA EVANICE MOURÃO LIMA DE SOUSA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Carta_de_Solicitacao.pdf	31/03/2023 19:21:09	FRANCISCA EVANICE MOURÃO LIMA DE SOUSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso.pdf	31/03/2023 19:11:46	FRANCISCA EVANICE MOURÃO LIMA DE SOUSA	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_Concordancia.pdf	31/03/2023 19:09:59	FRANCISCA EVANICE MOURÃO LIMA DE SOUSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_Institucional.pdf	31/03/2023 19:07:16	FRANCISCA EVANICE MOURÃO LIMA DE SOUSA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	31/03/2023 19:05:50	FRANCISCA EVANICE MOURÃO LIMA DE SOUSA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	31/03/2023 19:04:23	FRANCISCA EVANICE MOURÃO LIMA DE SOUSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Continuação do Parecer: 6.190.473

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 19 de Julho de 2023

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))