



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA

**O PROFESSOR FILÓSOFO: A possível exemplaridade da metodologia
socrática para a disciplina de Filosofia no Ensino Médio**

GABRIEL DA SILVA VELOZO

SEROPÉDICA

2025

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA**

**O PROFESSOR FILÓSOFO: A possível exemplaridade da metodologia socrática
para a disciplina de Filosofia no Ensino Médio**

GABRIEL DA SILVA VELOZO

Sob a Orientação do Professor

Francisco José Dias de Moraes

Dissertação submetida para obtenção do
grau de **Mestre em Filosofia**, no Curso de
Pós-graduação em Filosofia.

SEROPÉDICA

2025

2025

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V465p Velozo, Gabriel da Silva, 1996-
 O PROFESSOR FILÓSOFO: A possível exemplaridade da
 metodologia socrática para a disciplina de Filosofia
 no Ensino Médio / Gabriel da Silva Velozo. -
 Seropédica, 2025.
 99 f.

 Orientador: Francisco José Dias de Moraes.
 Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
 do Rio de Janeiro, Filosofia, 2025.

 1. Educação. 2. Ensino de Filosofia. 3. Sócrates.
 I. José Dias de Moraes, Francisco, 1969-, orient. II
 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
 Filosofia III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA – PPGFIL**

GABRIEL DA SILVA VELOZO

**O PROFESSOR FILÓSOFO: A possível exemplaridade da metodologia socrática para
a disciplina de Filosofia no Ensino Médio**

Dissertação submetida como requisito parcial para a
obtenção de grau de mestre no programa de pós-
graduação em Filosofia da Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro.

Dissertação aprovada em 01 de julho de 2025

BANCA|EXAMINADORA:



Documento assinado digitalmente

FRANCISCO JOSE DIAS DE MORAES

Data: 01/07/2026 17:58:36-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Francisco José Dias de Moraes, Doutor - Orientador - UFRRJ



Documento assinado digitalmente

MARIO MOTTA DE ALMEIDA MAXIMO

Data: 01/07/2026 18:27:13-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Mário Motta de Almeida Maximo, Doutor - UFRRJ



Documento assinado digitalmente

RAFAEL MELLO BARBOSA

Data: 01/07/2026 20:21:41-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Rafael Melo Barbosa, Doutor - CEFET-RJ/PPFEN

Agradecimentos:

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Agradeço aos meus pais, que infelizmente não estão mais entre nós para ver a conclusão desta etapa tão importante, mas cuja influência foi fundamental para que eu trilhasse o caminho dos estudos e persistisse, mesmo diante das adversidades.

Sou grato também ao meu orientador, Professor Francisco, por acreditar neste projeto, por sua orientação sempre enriquecedora, pelas inúmeras conversas e conselhos, bem como pelo acolhimento e paciência em cada momento desta jornada.

Deixo, por fim, um agradecimento especial a mim mesmo, por não ter desistido mesmo nos dias mais difíceis e por manter viva a motivação para seguir adiante.

RESUMO:

VELOZO, Gabriel da Silva. ***O PROFESSOR FILÓSOFO: A possível exemplaridade da metodologia socrática para a disciplina de Filosofia no Ensino Médio***: 2025. 99 p. Dissertação, Mestrado em filosofia - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2025.

O ensino de filosofia no ensino médio é baseado em uma agenda que não comporta o exercício filosófico e afasta os estudantes do aprendizado de filosofia. Diante desse cenário, se faz necessário reavaliar a importância da atualização metodológica de ensino por parte dos profissionais docentes. Essa análise deve considerar a figura do professor não só como educador, mas também como pesquisador, que tem como objetivo melhorar a qualidade de suas aulas, e como filósofo, que busca estabelecer as condições necessárias em sala para que o exercício filosófico ocorra. Considerando a análise como benéfica para a formação desse professor, o objetivo principal da presente pesquisa é examinar a metodologia filosófica de um dos personagens mais importantes da história da filosofia: Sócrates. Este filósofo figura como modelo sobretudo pelo modo como filosofava. De acordo com seu método, Sócrates parecia conseguir criar as condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento e do exercício filosófico. Com a análise do método socrático, pretende-se examinar sua possível aplicação no sistema de ensino filosófico atual e explorar como é possível melhorar a qualidade das aulas ao incorporar esse conteúdo às metodologias do profissional docente.

Palavras chave: Educação, Ensino de filosofia, Sócrates.

ABSTRACT:

VELOZO, Gabriel da Silva. *The Philosopher Teacher: The Possible Exemplarity of the Socratic Methodology for the Teaching of Philosophy in High School*. 2025. 99 p. Dissertation (Master's in Philosophy) – Institute of Human and Social Sciences, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, 2025.

The teaching of philosophy in high school is based on an agenda that does not accommodate philosophical exercise and distances students from learning philosophy. In light of this scenario, it is necessary to reassess the importance of methodological updates in teaching by educators. This analysis should consider the role of the teacher not only as an educator but also as a researcher, aiming to improve the quality of their lessons, and as a philosopher, striving to establish the necessary conditions in the classroom for philosophical exercise. Considering this analysis beneficial for teacher training, the primary objective of this research is to examine the philosophical methodology of one of the most important figures in the history of philosophy: Socrates. This philosopher serves as a model, particularly for his way of philosophizing. According to his method, Socrates seemed able to create the necessary conditions for the development of thought and philosophical exercise. By analyzing the Socratic method, this study aims to examine its possible application in the current philosophical education system and explore how it is possible to improve the quality of classes by incorporating this content into teaching methodologies.

Keywords: Education, Philosophy teaching, Socrates.

SUMÁRIO

I. Introdução	11
1. Um projeto anti-filosofia: Causas e consequências.	11
1.1. Tempos hipermodernos e a educação brasileira	11
1.2 Impactos do hipercapitalismo na educação filosófica.	17
3. Entre Ser e Tornar-se: Reflexões sobre a docência em filosofia.	21
3.1.O desafio do professor filósofo	32
4. O que a Antiguidade tem a nos oferecer?.....	36
4.1. A Paideia Platônica.....	41
4.2. Sócrates histórico x Sócrates literário.....	45
5. O amor a filosofia.....	51
5.1. O afastamento da filosofia.....	52
5.2. A filosofia como modo de vida.....	57
5.3. Um agente reconciliador.....	58
6. Por que Sócrates?.....	60
7. Sócrates e a educação: O parto mais difícil de todos.....	63
8. O método Socrático: Maiêutica.....	66
8.1. Protreptikos e Elenkos.....	68
8.2. Ironia Socrática.....	80
8.3. A Aporia Socrática.....	85
9. A crítica ao socratismo.....	87
Conclusão.....	94
Referências bibliográficas.....	96

1.Introdução

Brasil, 2024. Período no qual dedicar a uma formação em licenciatura e pisar em uma sala de aula se torna um ato de grande coragem, ou até mesmo, quem sabe, de imprudência. Mesmo que possa haver uma diferenciação de experiência por parte de professores que estão em instituições públicas e privadas, é unânime a percepção de que a profissão atravessa um período de desvalorização que se desenvolve exponencialmente.

Sem correr o risco de parecer pessimista, o cenário mais racional é desmotivador. Sobriamente, pode-se afirmar que o Brasil vive em constante período de crise com relação à educação, um problema que se arrasta há décadas, dentro de uma estrutura que, paradoxalmente, ao mesmo tempo que parece feita de papel, consegue se manter, mesmo que a duras penas, uma tragédia anunciada. No ensino médio a alarmante taxa de evasão escolar, estudantes que pouco aprendem em sala de aula (MEC, 2024), professores cada vez mais frustrados em suas profissões, assim como a falta de perspectiva da população com o rumo que a educação segue, corroboram para a necessidade imediata de uma reavaliação com relação à situação da educação brasileira que já ultrapassou os limites do que pode ser considerado como crítico.

É inegável que o contexto é difícil. Em um momento tão conturbado, no qual a educação passa por reformulações de acordo com o governo que assume o poder, disciplinas ganham e perdem o seu caráter obrigatório com relativa facilidade, e professores de diferentes disciplinas se encontram em uma posição tão delicada, na qual o exercício da profissão se torna cada dia mais árduo. Para o ensino de filosofia, segue a dura e necessária pergunta: Ainda há espaço para o filosofar em sala de aula?

1.Um projeto anti-filosofia: Causas e consequências.

1.1. Tempos hipermodernos e a educação brasileira

Friedrich Nietzsche foi um dos filósofos que dentre tantos anos de contribuição a filosofia, também se dedicou a análise do comportamento das pessoas do seu tempo. O famoso filósofo alemão, reconhecido por questionar os valores cristãos e a moral, também trouxe importantes reflexões acerca do sistema educacional de sua época e como ele se relacionava com o desenvolvimento de cada indivíduo.

Em *Schopenhauer como educador*, Nietzsche na introdução já sinalizava uma característica comum a todos os homens, que ele identificou como “preguiça”. Segundo o filósofo, essa característica faz com que os indivíduos tenham medo de desenvolver e expor suas próprias opiniões e isso faz com que se “escondam” atrás da opinião de outros.

eles possuem certa tendência à preguiça. A muitos parecerá que ele teria se expressado de forma mais acertada e válida se houvesse dito: eles são todos medrosos. Eles se escondem sob costumes e opiniões. No fundo, todo ser humano sabe muito bem que, sendo um único, só estará sobre a terra uma única vez e que não haverá uma segunda vez em que um acaso igualmente notável vá fundir uma diversidade tão maravilhosamente matizada na unidade que ele é: ele sabe disso, mas o esconde de si como se escondesse uma má consciência — por quê? Por medo do próximo, que exige a convenção e com ela se protege. (NIETZSCHE, 2018, p.13).

Trazendo essa reflexão para a contemporaneidade, em um mundo com quase 9 bilhões de seres humanos não é exagero imaginar que alguns ou talvez muitos desses seres tenham “preguiça” ou “medo” de expressar suas opiniões, mas é difícil considerar que, pelo menos no caso da preguiça, esse fenômeno se manifeste de maneira mais geral. O medo parece ser algo mais fácil de compreender dado que em muitos países a liberdade de expressão ainda é um tabu, mas a incapacidade de expressar opiniões na contemporaneidade não parece ser necessariamente algo totalmente particular e sim sistêmico.

Apesar das motivações que levam as pessoas a terem esse determinado comportamento serem questionáveis, Nietzsche em sua fala sinalizou algo muito importante, um problema estrutural que merece ser revisto e é totalmente contemporâneo. Há algo na atualidade, e que se arrasta desde antes de Nietzsche, um fenômeno que faz com que as pessoas sejam cada vez mais passivas e que em sua maioria aceitem opiniões ou sigam valores que eles mesmos não questionam, ou se fazem, fazem pouco.

Em *Assim falou Zaratustra*, Nietzsche associa esse comportamento ao de “animais de rebanho” e compara essa conduta a dos crentes, que seguem como “ovelhas” um pastor que nada também sabe, que impõe valores e regras e que não aceita ser questionado. O filósofo alemão sempre teceu duras críticas à igreja por causa da construção de valores cristãos e a sua imposição na sociedade.

Uma luz raiou para mim: que Zaratustra não fale para o povo, mas para companheiros! Zaratustra não deve se tornar pastor e cão de um rebanho! Para atrair muitos para fora do rebanho — vim para isso. Povo e rebanho se enfurecerão comigo: Zaratustra quer ser chamado de ladrão pelos pastores. (NIETZSCHE, 2011, p.18)

Mesmo que Nietzsche tenha desenvolvido críticas baseadas em sua época e em seus temores de um futuro desprezível, o cristianismo ainda tem relevância na contemporaneidade, mas não parece “atuar” sozinho em um sistema que estimula indivíduos a trabalhar e deixar a reflexão e as opiniões nas mãos de terceiros.

Ao analisar essa questão em um contexto mais próximo da contemporaneidade, é possível refletir através da perspectiva do filósofo francês Gilles Lipovetsky. Lipovetsky, em seu livro *Os tempos hipermodernos*, defende a existência de um novo modelo de modernidade pós anos 70: a hipermodernidade, um modelo no qual todos os aspectos da modernidade se “elevam a uma potência superlativa”, ultrapassando o limite do exagero.

Hipercapitalismo. hiperclasse, hiperpotência, hiperterrorismo, hiperindividualismo, hipermercado, hipertexto - o que mais não é hiper? O que mais não expõe uma modernidade elevada à potência superlativa? Ao clima de epílogo segue-se uma sensação de fuga para adiante, de modernização desenfreada, feita de mercantilização proliferativa, de desregulamentação econômica, de ímpeto técnico-científico, cujos efeitos são tão carregados de perigos quanto de promessas. Tudo foi muito rápido: a coruja de Minerva anunciava o nascimento do pós-moderno no momento mesmo em que esboçava a hipermodernização do mundo. (LIPOVETSKY, 2004, p. 53)

A hipermodernidade de Lipovetsky está vinculada a todos os âmbitos da sociedade e está fortemente ligada ao consumismo. Não só o consumismo atrelado ao capitalismo no sentido mais amplamente trabalhado, ou seja, a compra desenfreada de objetos, mas também ao consumo do tempo e como as pessoas se relacionam com ele.

O Estado recua, a religião e a família se privatizam, a sociedade de mercado se impõe: para disputa, resta apenas o culto à concorrência econômica e democrática, a ambição técnica, os direitos do indivíduo. Eleva-se uma segunda modernidade, desregulamentadora globalizada, sem contrários, absolutamente moderna, alicerçando-se essencialmente em três axiomas constitutivos da própria modernidade anterior: o mercado, a eficiência técnica, o indivíduo. Tínhamos uma modernidade limitada, agora é chegado o tempo da modernidade consumada. (LIPOVETSKY, 2004, p. 54)

Enquanto fenômeno social a educação também sofre com sua influência. A educação é parte fundamental para a formação de um indivíduo. A escola, desde a base, isto é, a educação básica com o ensino fundamental e médio, é imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo. Mais do que aprender a contar ou saber o nome das capitais, a escola oferece espaço para que se desenvolva o aprendizado do que é viver coletivamente, em sociedade, pois esse ambiente não é descolado da realidade social. Na escola, os estudantes têm acesso ao senso comum e aos preconceitos, e, mesmo que não

seja a intenção da escola, é nela que muitas vezes esses alunos têm acesso a valores também.

É possível observar as características da hipermodernidade de Lipovetsky na crítica do filósofo Nuccio Ordine ao sistema educacional italiano, que prioriza a rapidez do processo mais do que o processo em si.

Na Itália, onde o problema dos alunos que se formam “fora do tempo programado” atinge níveis preocupantes, as universidades que conseguem diplomar um estudante nos anos previstos pela lei são premiadas com financiamentos ad hoc. As universidades que, ao contrário, não respeitam os protocolos ministeriais recebem sansão. (ORDINE, 2016, p. 104)

Em seus textos, Ordine aponta na direção de um problema sistêmico que parece ocorrer em países que abraçam ou são abraçados pelo capitalismo, e que não conseguem efetivamente desenvolver uma linha contrária. O sistema econômico entrelaçado severamente à educação é uma adversidade cada vez mais nítida para a educação pública, uma problemática também reconhecida em instituições privadas. O resultado dessa dinâmica é um ambiente educacional no qual o sentido de ser professor e estudante é reformulado, e ambos saem perdendo.

Em Harvard, como escreveu o professor de filosofia Emmanuel Jefflein no *Le Monde* de 28 de maio de 2012, as relações entre estudantes professores e estudantes parecem estar fundadas substancialmente numa espécie de clientelismo: “Pagando muito caro sua matrícula em Harvard, o estudante não espera somente que seu professor seja bem formado, competente e idôneo: espera que ele seja submisso, pois o cliente é um rei. (ORDINE, 2016, P.105)

No Brasil, o atual sistema econômico está cada vez mais presente em sala de aula. Com isso, os alunos se tornam meros clientes e os professores estão ali para “vender” o seu “produto”, que no caso é o ensino. O exercício educacional é colocado de lado e tudo o que pode vir de positivo com ele também, restando à sala de aula uma relação totalmente financeira.

Embora a educação pública brasileira tenda a alinhar seus currículos às exigências do mercado, o aspecto problemático dessa interlocução não reside no vínculo com o trabalho em si, mas no modelo tecnicista que reduz a educação à mera formação de competências profissionais, priorizando a empregabilidade e a utilidade imediata em detrimento do desenvolvimento integral dos alunos. Antes da aprovação da nova reforma no sistema de ensino, discussões a respeito da educação tecnicista no país já eram recorrentes.

A pedagogia tecnicista foi introduzida nas instituições brasileiras no final dos anos 60 e tinha como proposta preparar o estudante para o mercado de trabalho.

No campo educacional, a tendência liberal tecnicista atua no aperfeiçoamento do sistema capitalista, alinhando-se com o sistema produtivo; para tanto, seu interesse é produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho. Digno de nota, o conceito de competência como algo adequado ao desempenho proposto ou qualificado para “ser admitido a” ou “como ser capaz de” revelam o significado do termo associado ao contexto da crise estrutural do sistema capitalista, em que o trabalhador tinha que adequar-se às exigências da produção. (SILVA, 2017, p. 198)

Esse modelo educacional provocou e ainda provoca uma série de debates por conta da sua falta compromisso com a formação do estudante enquanto indivíduo que está inserido na sociedade, a sua implementação é voltada unicamente para a formação do estudante enquanto trabalhador.

O embasamento filosófico da pedagogia tecnicista era o neopositivismo, o método adotado era o funcionalismo e defendia-se o pressuposto da neutralidade científica. Enfatizou o planejamento da educação com vistas a uma minuciosa organização racional para evitar, ao máximo, subjetividades, o que atrapalharia a sua eficácia. [...] No tecnicismo, tanto o professor como o aluno foram legados para um segundo plano, o de meros executores de um projeto educacional concebido, planejado e controlado por supostos especialistas. O objetivo principal da pedagogia tradicional era aprender, o da pedagogia nova era aprender a aprender e o da tecnicista era aprender a fazer. (QUEIROZ, 2012, p. 123).

Um modelo educacional que ignora a subjetividade dos estudantes em prol de uma agenda tecnicista está fadado ao fracasso. Isso porque a formação do indivíduo ultrapassa sua condição de trabalho. O pressuposto desta dissertação é que o ser humano não se define apenas pelo labor: sua história de vida e cultura compõem sua identidade. Rejeita-se aqui o modelo tecnicista que reduz o estudante a mero executor de tarefas, sem reconhecer singularidades nem contextos culturais. Em lugar desse paradigma, defende-se uma educação emancipatória e crítica, capaz de articular saberes técnicos a dimensões subjetivas, culturais e biográficas, conduzindo cada indivíduo ao florescimento pleno de suas potencialidades

A eficiência técnica na hipermodernidade demanda rapidez, isso porque "tempo é dinheiro" em uma sociedade fortemente vinculada ao sistema econômico. E a rapidez exige facilidade; métodos complexos e demorados não são preferidos quando se pode encontrar formas de facilitar processos e obter resultados. Essa perspectiva, já intrínseca na sociedade, impacta não só a forma como os indivíduos trabalham, mas também a vida das pessoas e a sua cultura, tornando-se parte do imaginário social.

Seja a grande influência que o cristianismo ainda tem na atualidade, o sistema econômico ou os dois e até mais outros fatores, a questão central é que a falta de uma reflexão individual e do desenvolvimento do pensamento faz com que as pessoas vivam uma vida sem refletir e sem questionar. Esse tipo de comportamento já é percebido em sala de aula, onde disciplinas que trabalham diretamente reflexão e senso crítico perdem a cada dia mais espaço em prol de uma agenda "mais eficiente".

Na contramão da tendência atualmente dominante, Nietzsche retira do trabalho a prerrogativa de conferir liberdade ao indivíduo e coloca a tarefa nas mãos deste último, através do autodesenvolvimento, baseado no desenvolvimento do seu intelecto, do seu senso crítico e da sua capacidade de reflexão frente ao mundo.

O homem que não quiser pertencer à massa precisa apenas deixar de ser condescendente consigo mesmo, que ele siga, então, sua consciência que exorta: “seja você mesmo! Tudo isto não é você, o que você agora faz, pensa, deseja” (...) E quão desoladora e sem sentido pode ser a vida sem essa libertação! Não há na natureza nenhuma criatura mais desolada e repugnante que o homem que, após se afastar de seu gênio, espreita à direita e à esquerda, adiante e a toda parte. (NIETZSCHE, 2018, p.14).

Esse autodesenvolvimento não é dado, nem pelo Estado nem pelo professor; é um processo no qual o indivíduo trabalha consigo e com o seu meio. No entanto, a escola continua sendo o ambiente mais propício para esse desenvolvimento quando a sua agenda está direcionada em favor do indivíduo enquanto ser humano, e não exclusivamente como futuro trabalhador. O filósofo alemão pensou à frente de seu tempo, esmiuçando os problemas de sua sociedade, mas não só expondo e criticando, como também sinalizando possíveis formas de lidar com o problema. Para a questão da “emancipação intelectual”, em *Schopenhauer como educador*, ele vê a relação entre professores e alunos como algo positivo que pode ajudar esse indivíduo massificado a sair do seu estado de passividade.

...pois a sua verdadeira essência não se encontra profundamente escondida em você, mas imensuravelmente acima de você, ou ao menos acima do que você ordinariamente toma por seu eu. Seus verdadeiros educadores e formadores evidenciam para você qual é o sentido original e verdadeiro de sua essência, sua matéria fundamental, algo que de modo algum se deixa educar ou formar e, seja como for, algo de difícil acesso, latente, imóvel: seus educadores não podem ser mais que seus libertadores. (NIETZSCHE, 2018, p.14)

Promover um tipo de educação que prive o indivíduo da reflexão a respeito do mundo em que vive, da abstração e da avaliação de sua própria subjetividade, em detrimento da promessa de uma melhor especialização que encaminhará esse aluno a um caminho promissor rumo ao mercado de trabalho, não está tão distante do passado

colonial. Na verdade, é possível observar as mãos da elite por trás, torcendo as engrenagens desse sistema mais uma vez com afinco, protegendo a sua posição na sociedade.

Dentro desse contexto, a educação se dobra à economia, e o produto imediato que corrobora a tese é a manipulação indiscriminada dos currículos educacionais que ocorre atualmente no país. A filosofia, dentro desse sistema, é uma das disciplinas mais desprezadas, justamente porque a sua existência não se submete à agenda econômica. A sua gênese, ao mesmo tempo que requer um desenvolvimento intelectual, corrobora para a emancipação do indivíduo; ela não se alinha à alienação social.

2.2 Impactos do Hipercapitalismo na Educação Filosófica.

A visão que Nietzsche tem para com a educação, os educadores e a sua contribuição ao indivíduo vai ao encontro daquilo que se espera de um ensino filosófico, na perspectiva assumida por esta dissertação. A "sociedade da eficiência" requer indivíduos que executem bem suas funções sem que seja necessária uma reflexão profunda sobre o ato. Nesse sentido, questionar criticamente determinados comportamentos e práticas estabelecidas já se torna algo transformador. Outras disciplinas, dependendo da prática docente¹ do professor, podem realizar um trabalho transformador que vai além do que se espera da disciplina. Entretanto, a filosofia tem em si mesma essa característica transformadora, que é essencial para a definição dela própria. E se tratando do ensino filosófico, o caráter transformador é imprescindível.

É utópico pensar que é papel da filosofia, no ensino médio, criar revolucionários que se voltem contra o sistema e promovam, em poucos anos, mudanças que muitos não conseguiram realizar em décadas. Entretanto, a crítica e a reflexão precisam ser estimuladas. Não se espera que os alunos questionem e reflitam sobre cada mínimo aspecto de suas vidas; desejar isso seria forçoso. No entanto, a filosofia pode e deve proporcionar o espaço adequado para que se desenvolvam indivíduos cada vez mais confortáveis com a ideia de refletir e questionar.

¹ Prática docente nesse trabalho segue o conceito interpretado por Marieta Gouvêa de Oliveira Penna (USP), de José Gimeno Sacristán *O currículo: uma reflexão sobre prática* (1999). Marieta Gouvêa em seu artigo *Aspectos da prática docente: formação do professor e processos de socialização*, interpreta a prática docente segundo José Gimeno como “como expressão de conjunto de esquemas práticos que o professor mobiliza em sua ação, e que são adquiridos, entre outros aspectos, pela experiência”.

Ensinar disciplinas filosóficas implica pôr em jogo uma prática teórica concreta, um exercício rigoroso do pensamento sobre problemáticas contextualizadas. A filosofia ao contrário do saber científico, dirige um lugar crítico a qualquer hipótese ou princípio (inclusive sobre si mesma). Trata-se, assim de um pensar radical. Não apenas porque não aceita nenhuma afirmação “porque sim”, mas porque revisa e discute, em cada caso, as razões que pretende justificá-las. Em filosofia, qualquer afirmação é suscetível de reflexão e revisão. Em cada caso será preciso explicitar e debater hipóteses, consequências, implicações. É assim que se manifesta seu caráter radicalmente crítico. (CERLETTI & KOHAN, 1999, p.25)

Entretanto, essa característica tão forte da filosofia não encontra um terreno fácil para se desenvolver na sociedade atual, isso porque o *hipercapitalismo*, produto da hipermodernidade, não só percorre um caminho contrário à ideia de implementação da disciplina em caráter obrigatório em sala de aula, como também atua dificultando a relação dos indivíduos com ela.

Um exemplo muito claro é como a tecnologia em sala de aula, apesar de ser um recurso muito útil, quando alinhada ao consumo desenfreado, se torna um grande empecilho para o ensino filosófico.

A revolução tecnológica e digital, acelerada exponencialmente ao longo das últimas décadas, trouxe conquistas inegáveis e ampliou o acesso à informação em escala global. No Brasil, essa dualidade se evidencia quando a maioria dos estudantes em sala de aula possui smartphones conectados à internet, um portal para o mundo, porém saturado pelo capitalismo cibernético, com sites e redes sociais abarrotados de propagandas. Sob esse regime, o mercado não valoriza apenas produtos, mas estilos de vida inteiros, subordinando desejos e recordações a interesses mercadológicos, o que compromete o desenvolvimento social e cognitivo dos indivíduos. Diante disso, faz-se necessária uma mediação crítica e educativa, capaz de orientar o uso dessas tecnologias em prol do desenvolvimento integral dos sujeitos. Essa ambivalência tecnológica já fora advertida por Platão no mito de Thoth, quando, em Fedro (274d–e), o deus inventor da escrita apresenta ao rei Tamuz uma “cura para a recordação”, mas este o repreende, afirmando que tal técnica fará os homens confiarem no suporte externo e empobrecerá a memória verdadeira, revelando, assim, o caráter dúbio de toda tecnologia.

As consequências desse movimento são desastrosas, isso porque esse acesso irrestrito a informações cada vez mais “fáceis” e “rápidas” fomenta uma cultura de desinteresse pelo oposto disso. Os jovens estão cada vez mais conectados e viciados na tecnologia, perdendo consideravelmente a capacidade de concentração, assim como a

capacidade de refletir criticamente. A falta de concentração inviabiliza o exercício filosófico.

Se a figura da sociedade da disciplina era do trabalhador/presidiário, a figura da sociedade do controle é a do endividado/ viciado. O capital do ciberespaço opera viciando seus usuários. William Gibson já reconhecia isto em *Neuromancer*. No livro, Case e os outros cowboys ciberespaciais sentiam abstinência física (insetos rastejando sob a pele) quando desplugados da matrix (o uso de anfetamina por Case é claramente um substituto do vício em uma velocidade muito mais abstrata). Se algo como um transtorno de déficit de atenção e hiperatividade for uma patologia, então é uma patologia do capitalismo tardio - a consequência de se estar conectado aos circuitos de entretenimento-controle de uma cultura de consumo hipermediada. De modo semelhante, o que chamamos de dislexia pode em muitos casos consistir em uma pós-lexia: os adolescentes processam os dados imagetivamente densos do capital com grande efetividade sem nenhuma necessidade de leitura - reconhecimento de slogans é o bastante para navegar no plano informacional de internet-celular-publicação. “A escrita nunca foi o forte do capitalismo. O capitalismo é profundamente iletrado”, afirmaram Deleuze e Guattari no *Anti-Édipo*. “A linguagem eletrônica não passa pela voz ou pela escrita: o processamento de dados se dá perfeitamente sem ambas” (FISHER, 2020, pág. 48-49)

Uma sociedade baseada no lucro pouco tem a oferecer para pessoas que não possuem capital. Tudo gira em torno do comércio, não só o que é material, mas também o subjetivo. A felicidade se compra. Entretanto, se não lhes sobra muito, qual é a motivação para continuar vivendo? Para então entrar na escola e seguir rumo ao mercado de trabalho? A estrutura capitalista se encarrega desse problema fazendo o que foi criada para fazer: comercializando, “vendendo sonhos”, “vendendo perspectivas”. A internet e as redes sociais são excelentes mecanismos que capturam principalmente os jovens em estágio de formação, não só social, mas também biológica, apresentando um “admirável mundo novo” construído para mantê-lo, esperançoso, absorto e sonhador. Essa “perspectiva dada” pelo capitalismo satisfaz esse jovem e o mantém no caminho do mercado.

O vício em estímulos e informação na sociedade atual é uma consequência inevitável do capitalismo, isso porque esse sistema esvazia o indivíduo de sua subjetividade ao mesmo tempo em que lhe proporciona o prazer de “se imaginar” em uma realidade mais satisfatória e interessante do que a que ele vive. A necessidade desse prazer fabricado se torna cada vez mais frequente, porque o *modus operandi* do capitalismo é o consumo. O indivíduo que consome também é consumido pelo sistema, um mecanismo que causa dependência nos indivíduos que, quando privados da tecnologia, se sentem privados do prazer. Essa dinâmica não só cria uma sociedade incapaz de se manter

concentrada por mais segundos além do que o algoritmo determina, com a capacidade de reflexão estagnada, como também viciada cada vez mais em sentir prazer.

Entretanto, nossa crença é de que, à medida que esses internautas se refugiam progressivamente no mundo virtual e se aliviam das experiências de vida, tais comportamentos começam a exibir características muito mais peculiares e intensas daquelas inicialmente apresentadas. Portanto, nesse momento passariam a assumir uma nova forma de classificação psiquiátrica – a então denominada dependência de Internet. A essa altura, comportamentos muito específicos começam a ser exibidos, fazendo com que os indivíduos literalmente troquem a vida real pela vida virtual (dentro da Internet), pois encontram mais satisfação nesse mundo anônimo do que aquela desfrutada no mundo real (estão escondidos atrás da tela). Os dependentes de qualquer idade usam a rede como uma ferramenta social e de comunicação, pois têm uma experiência maior de prazer e de satisfação quando estão conectados (experiência virtual) do que quando não conectados. (ABREU, KARAM, GÓES e SPRITZER, 2008, p. 165).

Nesse contexto, a rapidez ao acesso à informação se associa à facilidade – outra experiência que se desconecta do mercado econômico, no qual a sua “compra” está a um “clique da sua mão” ou das redes sociais, onde você consegue saber muito sobre a vida de uma pessoa apenas rolando um “feed” de perfil, e invade a cultura dos indivíduos, promovendo a ideia de que tudo é fácil de se ter e de se conseguir, que o que é mais fácil é o ideal. E essa facilidade se conecta cada vez mais com a ideia de que o que é fácil é mais prazeroso, e o oposto disso deve ser expurgado, ou seja, o que for complexo, penoso, difícil ou doloroso não serve mais para a sociedade atual; é preferível o que é fácil e simples.

O filósofo e ensaísta sul-coreano Byung-Chul Han, em seu livro *A salvação do Belo*, denuncia a relação da arte com essa geração do fácil, na medida em que se volta preferencialmente para o “polido, liso, limpo e impecável”. Para o filósofo, a sociedade atual é uma “sociedade positiva”, que não suporta e não quer suportar a dor, que não está atrás do que oferece resistência e que busca eliminar toda e qualquer negatividade (HAN, 2019, p. 1)

No entender de Gadamer, a negatividade é essencial para a arte. É a sua ferida. Opõe-se à positividade do polido. Há nela alguma coisa que me comove, que me remove, que me põe em questão e que faz surgir o apelo: Muda a tua vida. (GADAMER apud HAN, 2019, p. 5)

Lidar com jovens que não sabem lidar com a frustração e buscam formas de se alienar em prol apenas de satisfação irreflexiva se torna um grande desafio para o ensino filosófico. Isso porque a filosofia está longe de ser um sinônimo de tranquilidade e comodismo; pelo contrário, o ensino filosófico vem acompanhado da dúvida e a dúvida

acompanha um desconforto, o desejo de saber pode tornar-se imperioso, exigente, incômodo. Todos que já se viram diante de uma pergunta para a qual aparentemente não encontravam resposta já se depararam com esse sentimento que pode se manifestar em diversos níveis. Assim como a arte, segundo a visão de Byung-Chul Han, a filosofia também causa certas feridas, o abalo também é importante, ela não está aí para aliviar a mente humana depois de um longo dia de trabalho, ela está aí para impactar, para mudar a vida de alguma forma.

A filosofia tem também um elemento de guerrilha e de resistência contra os dogmas que querem nos impor. Não apenas numa busca de verdades, mas numa busca de antídotos contra os dogmas que tentam nos impor como verdades. (SAVATER apud CERLETTI & KOHAN, 1999, p. 107)

O exercício de reflexão que a filosofia propõe é capaz de proporcionar espaço para o autoconhecimento, para o entendimento também do outro, um espaço no qual, em meio ao caos da contemporaneidade, é possível pensar, pensar para criar, criar conceitos, novas perspectivas, levando a mudar de alguma forma o mundo daquele indivíduo.

O ensino filosófico propõe muito e por si justifica a sua importância e existência dentro dos currículos. Entretanto, assumindo o impacto da hipermodernidade (e do hipercapitalismo) na educação brasileira, é possível concluir que o sistema de educação se aproxima de uma posição antifilosófica, que traz dificuldades para o trabalho que pode ser feito em sala de aula. Tal perspectiva exige que o questionamento inicial ressurgja: ainda há espaço para o filosofar em sala de aula? E acrescenta-se: o que é possível fazer mediante tal contexto?

3. Entre Ser e Tornar-se: Reflexões sobre a docência em filosofia.

A filosofia se relaciona de certa forma com todas as ciências, essa noção se deriva do fato de que, originalmente, na Grécia Antiga, ela englobava todas as formas de investigação e conhecimento. Matemática, ética, política e muitas outras disciplinas eram trabalhadas através da investigação filosófica.

No início do século V, o orador Isócrates, em seu Panegírico, retomará o mesmo tema: foi Atenas que revelou ao mundo a filosofia. Essa atividade engloba tudo o que se refere à cultura intelectual e geral: as especulações dos pré-socráticos, as ciências nascentes, a teoria da linguagem, a técnica retórica, a arte de persuadir. (HADOT, 2014, p. 38)

Mesmo com a separação das disciplinas com o passar do tempo, a filosofia ainda é vista como base para a compreensão de muitas formas de conhecimento. Por isso, não é incomum ver, em diversos cursos de graduação, em seus períodos iniciais, disciplinas como "Introdução à Filosofia" e até mesmo alguns filósofos sendo trabalhados. A resposta para a pergunta "Ainda há espaço para a filosofia em sala de aula?" é sim. A filosofia dialoga com diversas áreas além dela mesma e, dependendo da metodologia do docente, pode ser trabalhada em qualquer uma dessas áreas.

Assim como a relação de interdisciplinaridade da filosofia com outras disciplinas depende muito da proposta pedagógica do docente, o filosofar dentro das aulas de filosofia também perpassa pela pedagogia do professor de filosofia. Sob essa ótica, a pergunta "o que é possível fazer mediante tal contexto?" está vinculada também ao docente. Nesse caso, o que ele pode fazer, dentro de um cenário educacional tão desanimador, para que, apesar das adversidades, ainda haja espaço para o ensino filosófico em sala de aula?

No início do século XX, uma nova e controversa corrente pedagógica ganhou força dentro da educação brasileira: o movimento escolanovista, ou "a escola nova". Essa corrente visava a democratização do ensino, baseada no aluno como centro do processo educacional. A controvérsia do movimento, entre muitas, se deu também pelo fato de que, ao mesmo tempo em que trouxe avanços consideráveis em relação a reformas educacionais, também promoveu desigualdade na adoção das práticas e falta de formação adequada para professores.

Na virada dos anos 70 para 80, o ensino brasileiro sofreu uma "reviravolta", se desgarrando da perspectiva escolanovista e sendo empurrado para um novo sistema educacional ainda mais entrelaçado ao capitalismo, no qual muitos dos pontos positivos conquistados com o movimento da escola nova foram deixados em segundo plano. Esse movimento pós-efervescência do escolanovismo objetivou trazer ainda mais a educação para perto do mercado, subordinando-a ainda mais a ele.

O professor, que ainda assimilava a mudança da estrutura educacional, dentro dessa nova conjuntura, se tornou o agente emissário do mercado em sala de aula. A sua prática pedagógica passou a girar em torno de resultados e produtividade. Esvaziado das suas perspectivas de um ensino voltado à subjetividade dos alunos, o professor passou a ser mais uma peça na grande engrenagem do sistema.

Ao longo da década de 1980, as pedagogias contra-hegemônicas ensaiaram vir em socorro do professor, transformando a tênue chama de esperança em farol a apontar o caminho de uma educação efetivamente crítica e transformadora. Mas esses ensaios não tiveram força suficiente para se impor à estrutura de dominação que caracteriza a sociedade brasileira. E sobreveio, na década de 1990, o império do mercado com as reformas de ensino neoconservadoras. Nessa nova conjuntura, como se situa o professor? O quarto ato de seu drama reveste-se de algumas peculiaridades. Continua-se pedindo que ele seja eficiente e produtivo, mas agora ele não necessita seguir um planejamento rígido; não precisa pautar sua ação por objetivos predefinidos, seguindo regras preestabelecidas. Como ocorre com os trabalhadores de modo geral, também os professores são instados a se aperfeiçoarem continuamente num eterno processo de aprender a aprender. Acena-se, então, com cursos de atualização ou reciclagem, dos mais variados tipos, referidos a aspectos particulares e fragmentários da atividade docente, todos eles aludindo a questões práticas do cotidiano. O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve, flexível; que, a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício docente lançando mão da reflexão sobre sua própria prática, apoiado eventualmente por cursos rápidos, ditos também "oficinas"; essas, recorrendo aos meios informáticos, transmitiriam, em doses homeopáticas, as habilidades que o tornariam competente nas pedagogias da "inclusão excludente", do "aprender a aprender" e da "qualidade total". (SAVIANI, 2011, pág. 448-449)

A partir daí, a educação brasileira foi dominada por dois imperativos antagônicos ao verdadeiro exercício filosófico: a lógica instrumentalista, que subordina o currículo à sua utilidade imediata, e o imediatismo, ambos a serviço de interesses mercadológicos. Essa orientação de mercado deslocou a sala de aula de seu propósito de conexão com os alunos e retirou do professor a autonomia para reinventar suas práticas pedagógicas em prol da formação humana. A ênfase na eficiência, no corte de custos e na produtividade converteu o campo educacional num mecanismo de produção de trabalhadores obedientes e alienados, restringindo o docente à função de mero transmissor de conteúdo. Embora ministrar conteúdos e estimular o exercício filosófico em sala não sejam, em si, incompatíveis, o imperativo produtivista limita o tempo, os recursos e o espaço necessários à verdadeira formação crítica.

No ensino filosófico, o problema não está apenas na transmissão puramente expositiva de conteúdo, mas na falta de um espaço efetivo para a reflexão crítica. Minimizar a aula a uma sequência de datas, nomes e definições, seguidas apenas de perguntas retóricas que ecoam em silêncio, afasta o aluno do verdadeiro exercício da filosofia. Aprender a história e os conceitos é imprescindível, porém insuficiente: o professor de filosofia não deve se conformar em ser apenas um transmissor de conteúdo. Cabe a ele também desempenhar importante papel como agente capaz de promover o exercício filosófico em aula, estimulando o questionamento, o diálogo e a invenção de

novos problemas. Só assim se dissolve a falsa dicotomia entre aprender filosofia e aprender a filosofar: aprende-se filosofia enquanto, ao mesmo tempo, se filosofa.

No caso do adolescente, a aprendizagem filosófica, que dificilmente conduzirá à produção de resultados brilhantes do ponto de vista objetivo, pode ser extremamente significativa do ponto de vista subjetivo. A aquisição de noções introdutórias de filosofia, aliada a certas habilidades intelectuais, oferece ao estudante condições para ampliar sua compreensão de algumas realidades, amadurecer certas concepções, valores, decisões, bem como emitir juízos mais bem fundamentados sobre os dilemas com que vier a se defrontar (RODRIGO, 2009, p.23)

Silvio Gallo, filósofo e pesquisador do ensino de filosofia, ao falar sobre a visão de Nietzsche a respeito da educação de seu tempo, ressalta as críticas do filósofo alemão a um tipo de ensino “enciclopédico” reprodutor de conteúdo, que pouco se importa com reflexão e críticas, e esses apontamentos assustadoramente dialogam e muito com o que se tem do ensino de filosofia atualmente.

Penso ser esse um dos principais desafios que se colocam hoje para as atividades de Prática de Ensino de Filosofia, para a produção em torno de didáticas da filosofia. Precisamos escapar das malhas do método da explicação, que nos leva a sermos reprodutores, assim como nos leva a formar professores de filosofia também reprodutores do mesmo, mantendo esse círculo vicioso que nada transforma, que apenas ensina, quem sabe, aquilo que o mesmo Nietzsche chamou de “desprezo pela filosofia”. (GALLO, 2012, p.139)

A crítica à reprodução acrítica de conteúdos não implica rejeitar o uso de obras filosóficas como fontes primárias. Obras de filosofia mantêm sua autonomia e só se tornam material didático quando o professor seleciona, contextualiza e adapta trechos segundo objetivos pedagógicos. O foco, portanto, não deve recair sobre os textos em si, mas sobre a atividade docente, figura importante para a construção da experiência formativa.

O cerne do problema é o método utilizado ao se trabalhar com esse material. Reproduzir conteúdo, nesse sentido, nada mais é do que apresentar obras e lê-las como quem lê meramente uma história, em um ambiente sem espaço para a reflexão e o desenvolvimento do conteúdo lido. Para se praticar a filosofia, é necessário deixar de apenas reproduzir pensamentos e trabalhar a ideia, começar a criar e desenvolver pensamentos a partir do conhecimento adquirido. O que o professor pode e deve fazer em prol do desenvolvimento do exercício filosófico em sala de aula é alinhar o conteúdo à reflexão filosófica. Por isso, mais do que dar aulas e expor a história da filosofia, mais do

que ser um professor passando conteúdos, o educador precisa também ser filósofo, também filosofar e auxiliar os seus alunos nos seus exercícios filosóficos.

Insisto, assim, em afirmar que é preciso parar de confundir os trabalhadores filosóficos e, em geral, os homens de ciência com os filósofos – aqui é preciso observar rigorosamente a regra: dar a cada um o que lhe é devido, e não dar àqueles demasiadamente e a estes, muito pouco. É possível que seja necessário, para a educação do verdadeiro filósofo, que ele tenha subido todos os degraus em que seus servos – os operários científicos da filosofia – permanecem parados – e devem permanecer parados; talvez ele mesmo deva ter sido crítico, cético, dogmático, historiador e também poeta, compilador, viajante, adivinhador de enigmas, moralista, vidente, “espírito livre”, enfim, ter sido quase tudo, para percorrer o círculo dos valores humanos e do sentimento dos valores, para poder olhar, com olhos e uma consciência dotada de múltiplas faculdades, do alto até bem distante, das profundezas até os cumes mais altos, do canto até o que está mais afastado. Mas tudo isso representa apenas as primeiras condições de sua tarefa; esta tarefa quer ainda outra coisa – ela exige que ele crie valores. (NIETZSCHE, 2005 [211]; p. 133)

O ensino filosófico realiza um movimento contrário ao que é esperado da educação na hipermodernidade, tendo em vista que esse sistema social prioriza o imediatismo. Respostas rápidas, avaliadas sob o crivo de uma utilidade alinhada ao mercado, são a gênese de uma subjetividade cada vez mais rasa e empobrecida. A filosofia não existe em uma sala de aula onde os alunos e os professores são esvaziados de sua subjetividade. Para que o ensino filosófico ocorra de forma que corresponda ao que se espera dele, o professor precisa estar seguro em sua prática docente e aberto a reformulá-la, se necessário, com o objetivo de aproximar o aluno à filosofia.

A didática de disciplina caracteriza-se, em última instância, como certa forma de articular a relação entre o saber próprio de uma determinada disciplina e o aluno; a dimensão didático-pedagógica da filosofia tem a ver precisamente com a necessidade de encontrar alternativas de trabalho pelas quais a tradição filosófica possa tornar-se saber ensinável no quarto posto pela escola de nível médio, buscando, como diz Michel Tozzi “reduzir a distância e a exterioridade que pode existir entre a escola e a filosofia. Compete à didática articular esta diferença entre o ponto de partida e o objetivo do acesso de todos à filosofia, através de mediações mais apropriadas” (idem, *ibidem*). (RODRIGO, 2009, p.31)

Não existe imediatismo no exercício filosófico; ele requer tempo porque trata do desenvolvimento do pensamento humano, o que se torna mais complexo quando falamos da formação de jovens adolescentes dentro do ensino médio. Não é sobre o desenvolvimento de uma prática pedagógica que fará "num passe de mágica" o estudante passar com 10 ou com 5; é sobre o processo ao longo dos 3 anos de estudo e todo o aprendizado adquirido.

Já o utilitarismo, atenta contra a filosofia porque a objetifica, porque abre margens para que ela seja precificada, assim como tudo o que existe dentro de um universo capitalista. Atribui à filosofia um juízo de valor, de utilidade, empurrando-a cada vez mais fundo no buraco do desinteresse social, já que o que é considerado "inútil" dentro dessa sociedade deve ser descartado. Quando, na verdade, a filosofia está acima do conceito de utilidade desenvolvido pelo mercado, e por mais que a estrutura ao longo dos séculos tenha forçado uma narrativa contrária a isso, a filosofia continua se sustentando bravamente no seu lugar de direito, mesmo que de maneira instável.

O ensino filosófico não é compatível com um modelo educacional que prioriza exclusivamente a reprodução de conteúdo, direcionando toda a experiência de aprendizagem ao quadro, ao caderno, à leitura irreflexiva de livros e à memorização, e nada mais. Esse modelo, que se afasta do verdadeiro exercício filosófico, produz alunos incapazes de refletir criticamente, conformados com uma experiência de vida que lhes é oferecida sem espaço para questionamentos.

Neste modelo, o que importa é apenas a ‘matéria dada’. O sentido da disciplina se perde porque a filosofia exige mais do que estar em sala de aula e reproduzir conceitos de pensadores clássicos: requer engajamento ativo, diálogo crítico com os textos e aplicação reflexiva das ideias. Tudo isso fica comprometido em um sistema em que os alunos são estimulados a apenas copiar as anotações e memorizar os significados, sem necessariamente refletir sobre eles. Ação e prática são partes essenciais que caracterizam a existência da filosofia. Pitágoras define a filosofia como “amor a sabedoria” e partindo dessa perspectiva o filósofo se torna um “amante do saber” outro termo muito utilizado é o de “amigo da sabedoria”, esses termos expressam uma relação prática entre o conhecedor e o que há de ser conhecido. E levando essa perspectiva para a sala de aula, essa relação se estende não só para conhecedor e o que há de ser conhecido, mas também para agentes que trabalham em conjunto na intenção de chegar a um determinado saber, no caso, professor e alunos.

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

constante perguntar e perguntar-se. Tal atividade é, justamente, o filosofar, como que a tarefa de ensinar aprender - filosofia não poderia estar nunca desligada do fazer filosofia. Filosofia e filosofar se encontram unidos, então, no mesmo movimento, tanto o da prática filosófica como o do ensino de filosofia. (CERLETTI, 2008, p. 19)

Com a compreensão de que o ensino de filosofia só faz sentido quando atrelado à prática e que quando a sua metodologia está ligada a um sistema focado apenas na transmissão de um conteúdo desalinhado da prioridade ao estímulo da reflexão, essa disciplina se esvazia, o questionamento acerca de como esse tipo de sistema ainda é aplicado para a filosofia pode e deve ser feito.

É importante salientar que atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade pelo desenvolvimento didático no ensino médio é minimizar a importância do debate, imputando a uma classe o problema de toda uma estrutura educacional. Esse é um problema relacionado à formação desses profissionais e, partindo dessa perspectiva, parece ser necessário estimular, dentro dos cursos de licenciatura, tanto na graduação quanto na pós-graduação, um diálogo entre as disciplinas que se pretende ensinar e as práticas docentes.

Nesse sentido, muitos avanços já foram feitos no Brasil, como, por exemplo, a criação de programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), criado em 2007, e o Programa Residência Pedagógica, criado em 2018. Esses programas vão além do que se espera da experiência adquirida nos estágios obrigatórios, oferecendo aos bolsistas a possibilidade de não só estar em sala de aula, sendo orientados por professores com uma autonomia maior do que a dos estágios, mas também a possibilidade de participar de reuniões semanais para discutir práticas pedagógicas, didática² e a formação de professores (principalmente na sua área de atuação).

Entretanto, não basta estender os programas a todos os graduandos ou criá-los na pós-graduação: isso resolveria apenas uma lacuna estrutural, deixando intacta a lógica tecnicista que reduz o ato de educar a um conjunto restrito de procedimentos e metas direcionados pelos imperativos de eficiência. O cerne da crítica não é a quantidade de iniciativas, mas a lógica que as orienta, pautada pela eficiência e pela instrumentalização,

² A didática se relaciona com a prática docente. José Carlos Libâneo afirma em seu livro *Didática velhos e novos temas* que a didática é “A Didática é uma disciplina que estuda o processo de ensino no seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa. Ela ajuda o professor na direção e orientação das tarefas do ensino e da aprendizagem, fornecendo-lhe segurança profissional.” (LIBÂNEO, 2002, p.4)

que trata a formação como mera operacionalização de habilidades técnicas em vez de um processo vivo de reflexão. Logo, além dos estágios obrigatórios e das aulas voltadas à licenciatura, geralmente oferecidas pelo departamento de educação, é importante defender a cultura de que os professores dentro dos cursos trabalhem para estimular os alunos a se verem enquanto professores em formação e a pensarem na própria prática docente.

Um trabalho como esse não precisa ser feito todos os dias e em todas as aulas, o que seria inviável. Todavia, projetos de extensão, palestras e até mesmo oficinas podem ser caminhos interessantes para discutir didática e prática docente dentro dos cursos.

Por ser um problema sistêmico, é difícil encontrar professores dentro dos cursos que se atentem ou falem abertamente sobre didática e prática docente; a autoavaliação acaba se tornando uma espécie de tabu. Mas, como o problema da educação brasileira se arrasta há décadas, faz parte das incumbências do Estado promover políticas que estimulem essa prática por parte dos profissionais que têm como função a formação dos futuros professores.

A respeito do ensino filosófico, uma temática que precisa ser discutida com frequência dentro dos cursos de formação de professores é o método. Há uma falsa dicotomia entre ensinar filosofia (a história da filosofia) e ensinar a filosofar, como se fosse possível fazer um sem o outro. Muitos pesquisadores do ensino de filosofia conseguiram construir muitas bibliografias contrárias a esse pensamento dicotômico e a defesa da necessidade de existência de outras metodologias de ensino³, que, ao invés de afastar a história da filosofia do fazer filosofia, as aproxime.

Fernando Savater, filósofo e professor de filosofia espanhol contemporâneo, tem sido bastante publicado e lido no Brasil nos últimos anos. Se o trouxe à conversa foi para reafirmar uma posição que já havia assumido anteriormente: a de que a reflexão sobre o ensino de filosofia deve superar a famosa dicotomia entre aprender filosofia (produto) ou aprender a filosofar (processo), tornada famosa por Kant ao comentá-la na *Crítica da razão pura*. [13] Filosofia é processo e produto ao mesmo tempo; só se pode filosofar pela história da filosofia e só se faz história filosófica da filosofia, que não é mera reprodução.” (GALLO, 2012 p. 44)

³ Primeiro: a Didática é uma disciplina unitária, incluindo em seu campo de estudos as Metodologias Específicas de ensino das matérias (as também denominadas “didáticas especiais”). Segundo: a Prática de Ensino não deve ser tratada como disciplina isolada, uma vez que é parte integrante do conteúdo da Didática e das Metodologias específicas, o mesmo acontecendo com o Estágio Supervisionado. Em síntese: a Didática é a teoria e a prática do processo de ensino. As Metodologias específicas das matérias têm como objeto de estudo as peculiaridades do processo de ensino de cada uma dessas matérias, quanto aos objetivos, conteúdos e métodos conforme os níveis de escolarização. A Prática de Ensino é o processo e o resultado da formação profissional propiciada por essas duas disciplinas, pelo currículo do curso em seu conjunto, pela unidade teórico-metodológica da instituição formadora. (LIBÂNEO, 2002, p.19)

O filósofo e pesquisador Sílvio Gallo em seu livro *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*, disserta a respeito de três possíveis modos que um professor, pode operar em sala de aula.

O primeiro eixo é o eixo histórico. Segundo o autor, nesse eixo os conteúdos dados em sala são organizados e ensinados partindo de uma cronologia histórica. Esse tipo de abordagem pode gerar o problema de uma espécie de “ensino enciclopédico”, que consiste em uma metodologia que está muito mais interessada em abordar nomes de filósofos, pensamentos e datas. E de acordo com Gallo, como consequência, isso pode, dentro de um sistema onde o currículo já é muito conteudista, transforma a filosofia em um “mero” conteúdo a mais.

O segundo eixo trabalhado pelo autor é o temático. Neste eixo, um tema de natureza filosófica é selecionado (a exemplo da morte, liberdade etc.), tema que pode ou não ser trabalhado também dentro de uma abordagem histórica e os seus conteúdos são transmitidos de forma temática com a intenção de se aproximar da realidade dos alunos.

O terceiro eixo, o problemático, tem um sistema no qual os conteúdos são organizados ao redor de um problema tratado na filosofia; esse problema pode ser recortado em temas e abordado historicamente, o que parece ser uma combinação mais equilibrada dos dois eixos acima.

Ao expor esses três eixos, o autor sinaliza a sua estima pelo último, e as suas motivações parecem seguir uma direção que dialoga diretamente com o que me parece ser mais coerente com o próprio sentido da filosofia.

Em minha visão, essa abordagem abarca as duas anteriores, na medida em que permite tanto o acesso aos temas filosóficos mais relevantes quanto à história da filosofia. Mas também avança para além delas, pois toma a filosofia como uma ação, uma atividade, posto que se organiza em torno daquilo que motiva e impulsiona o filosofar, isto é, o problema. (GALLO, 2012, p.122)

Se assumirmos que essa condição prática é essencial à filosofia, instituir um tipo de ensino baseado em um aprendizado passivo focado na história da filosofia e nos conceitos, seja na educação básica seja no ensino superior, seria esvaziar a disciplina de seu significado mais próprio. Pensando nesse problema, o termo “ensino de filosofia ativo” (GALLO, 2012, p.48) surge como um tipo de perspectiva que aponta uma forma

de aprendizado não passiva, que envolve uma ação direta, que podemos entender como exercício filosófico.

O exercício filosófico feito em uma sala de aula é trabalhado em comunidade. Isso permite que os estudantes exponham seus pensamentos uns para os outros, o que representa um exercício de tolerância para com pensamentos, ideias e perspectivas que eles não conhecem, concordam ou entendem. Esse tipo de exercício prepara os indivíduos para o mundo no qual existem literalmente bilhões de pessoas que podem discordar de seus pensamentos. Saber lidar com a primeira frustração de ter consciência de que na maior parte do tempo não se sabe e que se tem que aprender, engrandece e abre caminhos para uma mente mais disponível para a análise racional de novas perspectivas e para a aceitação das mesmas, caso o exame seja positivo.

Uma instância, além disso, onde se desenvolvem as capacidades de argumentação e discussão de ideias explicitamente fundamentadas e com elucidação dos princípios e supostos implicados como modelo privilegiado de qualquer análise, elucidação e avaliação de supostos de um discurso que inclua princípios gerais [...] tudo isto faz dos cursos de filosofia uma esfera insubstituível na estruturação de uma atitude de abertura mental, de análise, de fundamentação, que são imprescindíveis para a participação responsável e livre em uma sociedade democrática. (NAVIA, 2004, p. 69-70)

No Brasil, as manifestações populares, unidas à parte da academia científica que busca igualdade social, lutam pelo direito do povo de se desgarrar das amarras ideológicas. Uma das principais ferramentas necessárias para a emancipação desse povo é a emancipação intelectual, algo que o exercício filosófico é suficientemente capaz de oferecer.

A emancipação intelectual, ao contrário, consiste no exercício do direito aos próprios problemas, na experimentação sensível dos problemas singulares. Apenas assim será possível experimentar um pensamento original, “genital”, no dizer de Artaud, que seja engendrado no próprio ato de pensar. Experimentar os próprios problemas: eis a única condição para o exercício do pensamento próprio, de um pensamento autônomo não tutelado, não predeterminado. (Gallo, p.78, 2012)

A história do Brasil e, consequentemente, da educação brasileira gira em torno de uma constante queda de braço entre a elite brasileira e o restante da população. Por diversas vezes ao longo dos séculos, a elite venceu, e por mais que batalhas ainda estejam sendo travadas e algumas conquistadas, a elite continua à frente. A questão é que nem tudo é ou tem que ser terra arrasada. Mesmo lutando contra uma estrutura tão forte, avanços foram feitos e direitos conquistados. Na contemporaneidade, a conquista de uma educação libertadora está entre os fatores que definirão o futuro brasileiro: se será um

futuro cada vez mais emancipado em relação às desigualdades sociais e propício para o desenvolvimento humano ou se será um caminho de alienação social a serviço das classes hegemônicas.

Defender a filosofia em sala de aula é defender a democratização do conhecimento. Sua permanência se justifica pelo que ela tem a oferecer. Além da parte prática, que é imprescindível, a parte teórica também é importante, dado o arcabouço cultural que proporciona. O acesso a diversas culturas, antigas ou contemporâneas, é um exemplo disso. Ao estudar Platão, por exemplo, você explora a cultura grega antiga, discute a ideia do mito e os costumes de uma época. Esse acesso propõe uma expansão de perspectiva, o que dialoga diretamente com o desenvolvimento desses indivíduos.

Se a elite tenta utilizar a educação para subordinar o povo, disciplinas como a filosofia estão lá para tentar equilibrar as coisas e apresentar possibilidades diferentes da realidade em que se vive. Não é sobre uma grande revolução intelectual, não no sentido de que o professor se torne algum tipo de guru que vai guiar os indivíduos à libertação. É sobre permitir que a população tenha acesso, é permitir que haja um espaço para reflexão. As consequências disso são especulativas, mas é inegável que a filosofia tem muito a contribuir socialmente, e por isso a sua permanência dentro dos currículos é tão conturbada.

Apesar do cenário não ser o mais animador, é necessário continuar trabalhando. As dificuldades da implementação do ensino filosófico são muitas, e muitas delas, como foi possível observar, estão fora da sala de aula. Entretanto, ainda há o que fazer dentro da sala de aula, para além da luta política que deve ocorrer do lado de fora.

A figura do professor é fundamental dentro desse processo em sala. Mesmo que a estrutura o tenha feito e ainda tente fazê-lo refém, ele ainda tem poder em sala para, junto à sua prática pedagógica, desenvolver mecanismos para que o exercício filosófico ocorra. Um movimento benéfico à sociedade e que pode gerar frutos no futuro.

Assumindo a narrativa de que a filosofia está em sala como ferramenta utilizada para desenvolver o pensamento e permitir sua exposição, assim como a tolerância frente a perspectivas diferentes e análise de discurso, e que isso é benéfico para a sociedade brasileira, o professor entra nesse contexto como responsável por desenvolver aulas capazes de viabilizar a construção desse exercício.

Mesmo que seja sempre preciso ressaltar que uma aula bem desenvolvida depende de muitos fatores e desses muitos fatores alguns não estão ao alcance do docente, na esfera que diz respeito ao professor, é função do profissional criar as condições necessárias, dentro do que é possível, para que esse exercício possa ocorrer, caso o contrário o objetivo do ensino filosófico não será alcançado.

3.1.O desafio do professor filósofo.

O espaço escolar não é um ambiente a parte do mundo, os alunos que entram na sala de aula não passam por uma espécie de transformação ao cruzarem a porta. Todos os dias eles carregam da casa para a escola suas impressões de mundo misturadas com as impressões do mundo não só dos seus responsáveis, mas daqueles com quem travam relações, e por conta disso uma aula de filosofia nos moldes defendidos nesse trabalho se torna uma atividade desafiadora.

Um ensino tão questionador requer uma pessoa com a “mente aberta” capaz de não deixar que seus preconceitos ou opiniões o impeçam de debater sobre todos os temas com racionalidade. Uma pessoa capaz de refletir filosoficamente sobre os conteúdos aplicados e estimular a reflexão por parte dos alunos. Não que sejam preferidos para essa função “super-humanos” capazes de não se abalar diante de uma fala problemática de um aluno em sala; o ponto central é a importância da formação de um profissional capaz de lidar com as múltiplas formas de pensar que podem surgir no espaço da sala de aula, um espaço orgânico no sentido de haver diferentes tipos de indivíduos, com diferentes perspectivas. Nesse contexto se espera que o professor seja capaz desenvolver reflexões e debates filosóficos em torno dos mais diversos temas, e essa característica a formação filosófica oferece com propriedade. Por isso, é imprescindível que professores com uma boa base de formação filosófica sejam os responsáveis por ministrar as aulas.

Para que se alcancem os objetivos propostos para a disciplina de Filosofia nas escolas é necessário que os educadores, primeiramente, estejam conscientes dos mesmos e depois que tenham as condições necessárias para alcançá-los. Dentre essas condições está o desafio de que professores formados em Filosofia sejam os responsáveis para ministrar as aulas e que desenvolvam metodologias próprias para o exercício do pensar crítico. Esse aprendizado é imprescindível para que os alunos passem a ver a Filosofia como uma disciplina importante do currículo e os docentes tenham condições de conduzir os alunos ao exercício filosófico. (PIN, 2019, p.14)

Quando se fala da filosofia dentro dos programas de ensino, o agente professor é em sala o único capaz de conduzir a aula de forma que a proposta do que é o ensino

filosófico não seja perdida no meio de tantos conceitos e contextos históricos. Por conta disso, é essencial que esse profissional seja devidamente formado em filosofia. Esse indivíduo, diferente de outros profissionais que também são habilitados a ofertar a disciplina, tem uma formação filosófica que não só o torna docente, mas que também oferece o que é necessário para que se torne filósofo.

Isso não quer dizer que a formação acadêmica seja o que define se o estudante é ou não filósofo, na verdade essa é uma consequência do estudo mais aprofundado da filosofia e o estímulo ao exercício do pensamento, que é o que cursos de graduação e pós-graduação em filosofia podem e devem oferecer. O que não significa que todos os alunos de filosofia se tornarão filósofos. O aluno é auxiliado pelos professores e recebe os conteúdos, mas o exercício individual e o desenvolvimento da sua própria prática filosófica definirão sua situação enquanto filósofo ou não. A formação filosófica viabiliza a formação do indivíduo como filósofo e quando se trata de ensino de filosofia na educação básica, essa característica é indispensável.

O professor de Filosofia deve ser aquele que dialoga com os filósofos, com a História da Filosofia e, claro, com os alunos, fazendo da aula de Filosofia algo essencialmente produtivo. A Filosofia é produzida e ensinada ao mesmo tempo. O educador que não se assume como filósofo não tem a menor chance de ensinar Filosofia. (PIN, 2019, p.16).

Esse professor, que também é filósofo, tem a “missão” de ministrar aulas para pessoas que tiveram pouco ou nenhum contato com a disciplina, pessoas que têm seus próprios preconceitos e formas de lidar com outras perspectivas que não sejam as delas. Essa é uma tarefa que está longe de ser fácil, então, além de se entender como filósofo, esse profissional precisa se assumir também enquanto pesquisador e buscar melhores metodologias de ensino.

A figura de um professor que está ciente do que a filosofia e o seu ensino representam e está disposto a pesquisar e atualizar a sua prática é essencial, porque é esse profissional que terá como função colocar em prática o que a filosofia e o seu ensino representam. Ele é um agente direto capaz de fazer essa ligação entre a filosofia e a sociedade, já que os estudantes fazem parte dela e dentro da escola se preparam para uma inserção ainda maior na mesma.

Melhor, trata-se de que fique clara a aposta filosófica do curso, isto é, aquilo a partir do qual se construirá o vínculo entre professores e estudantes em nome da filosofia e do filosofar. O modo como essa aposta se desdobra na aula seja isso dar uma definição de filosofia ou caracterizá-la ou mostrá-la em uma

experiência ou construí-la no decorrer das aulas etc., - será função do docente. Mas o que não se deverá deixar de lado é que o tipo de vínculo que se estabelece com a filosofia é substancial a todo ensino. (CERLETTI, 2008, p. 18).

Desenvolver uma aula que rompa com os padrões convencionais representa um grande desafio para o docente, sobretudo para quem acaba de se formar. Esse obstáculo não surge apenas dos temas que ele domina, mas da metodologia assimilada durante a graduação e a pós-graduação. Ao ser inserido nas condições do ensino público, o professor recém-formado tende a reproduzir esse mesmo estilo expositivo, limitando-se a despejar informações em vez de estabelecer mediações que promovam o engajamento ativo e o pensamento crítico dos alunos.

É interessante perceber que a própria formação do ensino superior perpetua uma divisão entre ‘professor’, licenciado, e ‘pesquisador’, bacharel. Como se o professor não fosse um pesquisador, mas um mero indivíduo ‘licenciado’ a transmitir um conhecimento científico específico. O docente é desvalorizado pois não é visto como um pesquisador, como um componente vital na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e até mesmo mais preparada para se adaptar aos novos tempos produtivos. O professor acaba sendo visto como um ‘transmissor’ de conceitos e conteúdo, perpetuando uma ‘inflação da conceitualização’. (CERQUEIRA, 2021, p. 149)

Embora ainda haja quem defenda o ensino de filosofia nos moldes estritamente tradicionais do currículo do ensino médio, esta pesquisa assume a possibilidade de uma formação mais dinâmica, na qual o docente não se limite a reproduzir conteúdo, mas assuma também o lugar de filósofo. Como apontam Gallo e Kohan (2000), citados por Velasco (2020, p. 14): “O professor que não se assume como filósofo não tem a menor chance de ensinar filosofia, assim como o professor que não se reconhece como pesquisador não poderá fazer outra coisa do que reproduzir aquilo que outros pensaram, uma marca da ‘antifilosofia’”.

Dessa forma, torna-se evidente que o modelo convencional, ao relegar o professor ao papel de simples transmissor, falha em promover o engajamento crítico e reflexivo que caracteriza o verdadeiro exercício filosófico.

Pensando a respeito das características essenciais de um filósofo, o mesmo precisa ser um "inconformado", no sentido de não aceitar respostas sem antes refletir sobre elas. O questionamento, tão próprio da filosofia, tem que estar presente na "estrutura" desse indivíduo, e há uma ligação direta com a questão do pesquisador: a sede pelo saber, pelo entender, a curiosidade os liga.

O ambiente educacional é difícil e as condições são precarizadas; a imagem do professor frustrado e com pouco tempo para o trabalho é real. Entretanto, o exercício filosófico exige tais características do profissional. Um professor que não está aberto à reflexão não está apto para a filosofia. Se a filosofia é prática, ela requer o filosofar. Como os alunos poderiam ser encorajados a essa prática se o professor não é capaz de filosofar?

Além de refletir e filosofar, é importante saber como criar as condições necessárias para o filosofar em sala de aula. Nesse sentido, entra a figura do pesquisador. A didática e a prática docente não são algo que se nasce sabendo. O problema estrutural da educação brasileira justifica a necessidade de uma autoavaliação, e essa avaliação se dá por meio do estudo. Silvio Gallo, Alejandro Cerletti, Lúcia Maria Rodrigo, entre outros pesquisadores do ensino de filosofia, se debruçaram na pesquisa a respeito do que confere um ensino de filosofia que faça sentido com o que se espera da disciplina. Essa discussão perpassa muito a questão do método do ensino.

Se o professor não teve uma formação que o estimulasse a se ver como pesquisador e como filósofo, tendo recebido uma agenda metodológica que não discute à reprodução de conteúdo irreflexiva, dificilmente ele conseguirá criar um espaço de conexão com os estudantes para que o exercício filosófico aconteça.

Filosofia e filosofar se encontram unidos, então, no mesmo movimento, tanto o da prática filosófica como o do ensino de filosofia. Portanto, ensinar filosofia e ensinar a filosofar conformam uma mesma tarefa de desdobramento filosófico, em que professores e alunos compõem um espaço comum de pensamento. E em virtude disso que avaliamos que todo ensino de filosofia deveria ser, em sentido estrito, um ensino filosófico. (CERLETTI, 2008, p. 19)

Assumindo o papel de pesquisador, cabe ao professor deixar acesa a chama da necessidade de atualizar sua metodologia de ensino e como um filósofo ou “amigo da sabedoria” procurar conhecer e investigar criticamente os métodos de ensino de filósofos anteriores ou contemporâneos, não para imitá-los, mas para pensar em outros métodos que fujam do modelo engessado que observamos atualmente.

Se considerarmos que a análise metodológica é benéfica para a formação do professor filósofo, examinar uma entre tantas metodologias de outros filósofos parece ser uma ótima forma de demonstrar os benefícios dessa análise e principalmente como ela pode ser absorvida pelo docente e convertida em uma metodologia totalmente diferente da que é recebida e reproduzida, proveniente dos cursos de graduação e pós.

Nesse trabalho a metodologia filosófica escolhida para a análise é a de um dos personagens mais importantes da história da filosofia e que figura como modelo de filósofo não só pelo conteúdo de sua filosofia, mas sobretudo pelo modo como filosofava: Sócrates.

4. O que a Antiguidade tem a nos oferecer?

A presença de Sócrates nas discussões sobre educação e ensino de filosofia é bastante comum. Entretanto, embora a metodologia socrática seja um ponto crucial e amplamente trabalhado, é importante destacar que Sócrates faz parte de uma tradição filosófica voltada para o ensino, tradição essa que fundamenta a história da educação no Ocidente.

A *Paidéia*, um termo de difícil compreensão para a contemporaneidade, só pode ser plenamente compreendida quando analisada sob a perspectiva da Antiguidade. Isso ocorre porque *Paidéia* é um termo grego, e embora as possíveis traduções do termo, como "civilização", "cultura", "tradição" ou "educação" (JAEGER, 1994) se aproximem do conceito, nenhuma delas alcança totalmente o significado do termo em sua língua original, o que torna o entendimento mais complexo.

Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global, e para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez. E no entanto a verdadeira essência da aplicação ao estudo das atividades do estudioso baseia-se na unidade originária de todos aqueles aspectos - unidade vinculada na palavra grega-, e não na diversidade sublinhada e consumada pelas locuções modernas (JAEGER, 1994, p. 1)

Mesmo que sua compreensão completa seja difícil para nós, já se tem o entendimento de que o termo *paideia*, apesar de não corresponder totalmente às traduções que temos, as engloba.

A *paideia* exprime uma conformidade na formação do indivíduo, propondo que essa conformidade seja padronizada no sentido de que exista um tipo de formação integral, o que deve ser o ideal para a construção desse ser humano. Embora o termo *formação* remeta à educação, que também é um dos aspectos contemplados pelo conceito de *paideia*, este vai além. Ele compreende a existência de um tipo de "indivíduo ideal", que só pode ser construído por meio da educação, sob as perspectivas dessa *paideia*.

Da educação, neste sentido, distingue-se a formação do Homem por meio da criação de um tipo ideal intimamente coerente e claramente definido. Esta formação não é possível sem se oferecer ao espírito uma imagem do homem

tal como ele deve ser. A utilidade lhe é indiferente ou, pelo menos, não essencial. O que é fundamental nela é o [...], isto é, a beleza, no sentido normativo da imagem desejada, do ideal. O contraste entre estes dois aspectos da educação pode ser acompanhado através da História: é componente fundamental da natureza humana. As palavras com que os designamos não têm importância em si, mas é fácil ver que, ao empregarmos as expressões educação e formação para designar estes sentidos historicamente distintos, educação e formação têm raízes diversas. A formação manifesta-se na forma integral do Homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior. Nem uma nem outra nasceram do acaso, mas são antes produtos de uma disciplina consciente. Já Platão a comparou ao adestramento de cães de raça. A princípio, esse adestramento limitava-se a uma reduzida classe social, a nobreza. O *kalos kagathos* grego dos tempos clássicos revela esta origem tão claramente como o *gentleman* inglês. Ambas as palavras procedem do tipo da aristocracia cavaleiresca. Desde o momento, porém, em que a sociedade burguesa dominante adotou aquelas formas, a idéia que as inspira converteu-se num bem universal e numa norma para toda a gente. (JAEGER, 1994, p.24)

Entretanto, a busca por um ideal a ser seguido não pode ser confundida com uma exigência de universalidade humana no conceito de *paideia*. Pensar em um modelo de "homem universal" foge de seu sentido, pois, embora houvesse alguns aspectos consensuais entre aqueles que assumiram a direção do processo educativo, isso não excluía a existência de diferenças e pontos de vista particulares. (ibidem, p.9).

A busca pela formação de um modelo de Homem ideal causou muitas divergências na Grécia clássica, resultando no surgimento de vários movimentos com concepções próprias de vida atreladas ao ensino. Entre essas concepções, destacam-se a poética, a sofística e a socrático-platônica. A primeira, a da poesia, recebe o nome de *paideia poética* e é a mais antiga das três. Ela abrange o período micênico (XVI a XII a.C.), a Idade das Trevas (XII a IX a.C.), o arcaico (VIII a VI a.C.) e o período clássico (V e IV a.C.). O período micênico, por sua vez, foi marcado pela ascensão de um dos maiores poetas da época, Homero, que, em seus poemas épicos, retratava a civilização grega.

O período arcaico foi marcado pela criação de duas obras homéricas muito famosas: *A Ilíada* e *A Odisseia*, obras que até hoje servem de fonte para o estudo das civilizações micênicas (BRANDÃO, 1998, p. 68).

O período clássico foi marcado por uma transformação significativa na perspectiva do pensamento grego. As explicações sobre os fenômenos do mundo e da sociedade, até então dominadas pelos mitos, pelos deuses e tiveram um papel essencial na história das sociedades mais antigas. Contudo, essa influência começou a perder força

quando cidades como Mileto e Éfeso foram fundadas pelos Jônios. Devido às suas posições geográficas privilegiadas, essas cidades se tornaram importantes centros econômicos e culturais. O desenvolvimento do pensamento grego ocorreu, em grande parte, graças a essa mistura de culturas e saberes, que proporcionou um ambiente fértil para o florescimento do pensamento filosófico.

As principais atividades econômicas das colônias gregas da Ásia Menor tornam-se, por força mesma de sua localização geográfica, a navegação, o comércio e o artesanato. E, enquanto se intensificam as relações com outros povos, cada vez mais distantes vão ficando as velhas tradições remanescentes da sociedade micênica. A acelerada dinâmica social das cidades-Estados jônicas corrói as antigas instituições e os valores arcaicos, fazendo emergir uma nova mentalidade, fruto da valorização das individualidades que se afirmam nas circunstâncias e iniciativas presentes (SOUZA, 1973, p. 17)

Com o surgimento de uma nova mentalidade, impulsionada pela criação de uma moeda, pelo desenvolvimento do comércio, das navegações e pela efervescência cultural, recorrer a entidades divinas para explicar o mundo deixou de ser suficiente para atender às demandas do novo momento histórico vivido pelos gregos.

Conforme demonstra o filólogo irlandês Eric Dodds, a lenta superposição de crenças arcaicas, o que Murray denominou “herança conglomerada” (DODDS, p. 181–182), foi sendo questionada, já a partir do século VI a.C., por pensadores jônicos como Xenófanes e Heráclito, que desconstruíram os mitos tradicionais e denunciaram práticas como a adivinhação e o culto aos mortos (DODDS, p. 183–184). Esse movimento, no qual o autor chama de “iluminismo grego”, inaugurou uma guinada na forma de pensar: a passagem de um mundo pautado por explicações míticas para um horizonte fundamentado no logos, na reflexão filosófica e no método científico (DODDS, p. 184–187). Essa transição funcionou como uma “virada de chave” porque, embora as antigas imagens de alma, de daemons e de rituais mágicos continuassem a coexistir, sem que houvesse qualquer autoridade capaz de decretar qual era “verdadeira” ou “falsa” (DODDS, p. 181-182), a ênfase na razão começou a moldar toda uma nova compreensão da realidade.

A partir de meados do século V, em Atenas, as ideias racionalistas foram radicalizadas pelos sofistas e por Sócrates, que deslocaram o debate da simples interpretação dos mitos para o interrogativo crítico sobre a natureza do conhecimento e da virtude (DODDS, p. 185–187). Em consequência, houve forte reação popular:

acusações de heresia contra Anaxágoras, Protágoras, Sócrates e outros, alimentadas por um fanatismo religioso exacerbado em plena Guerra do Peloponeso (DODDS, p. 191–193). Entretanto, mesmo diante dessas perseguições, a nova mentalidade não retrocedeu, mas consolidou-se paulatinamente. Esse evento paradigmático redirecionou a forma como uma geração compreendia o cosmos e, mais ainda, forjou o legado racional que marcaria, de modo irreversível, as gerações subsequentes em toda a cultura greco-romana (DODDS, p. 192–197).

Ainda que se reconheça a importância dos mitos na construção do entendimento humano daquele mundo, mundo esse que não extinguiu essa perspectiva, tornou-se inevitável perceber a necessidade de deliberação e análise feitas por indivíduos e para indivíduos. Esse avanço contribuiu significativamente, para o bem ou para o mal, para a formação de um novo modelo de pensamento no mundo ocidental.

O contexto histórico da educação na Grécia clássica foi moldado pelo crescimento do comércio, pela relativa estabilização das pólis e pela consolidação de um sistema político de caráter democrático. Esse cenário proporcionou um ambiente favorável ao aperfeiçoamento da linguagem como ferramenta persuasiva, uma vez que as decisões políticas passaram a depender, em grande parte, da habilidade de convencer a maioria nas assembleias públicas.

Assim, o discurso tornou-se o principal instrumento de poder, adquirindo uma posição central na esfera política ateniense. Foi nesse contexto que surgiram os sofistas, intelectuais que utilizavam a linguagem como ferramenta estratégica para atingir objetivos específicos. Atuavam como instrutores pagos, dedicando-se à arte de construir discursos persuasivos e capacitar seus discípulos para utilizá-los de forma eficaz nos espaços públicos e políticos.

É na Grécia dos sécs. VI-IV a.C. que a filosofia começa a se definir como gênero cultural autônomo, com estilo próprio e objetivos e princípios específicos. É necessário, portanto, procurar entender o surgimento da filosofia como um fato cultural, como produto de um determinado contexto histórico e social. Esse surgimento corresponde ao começo da estabilização da sociedade grega, com o desenvolvimento da atividade comercial, com a consolidação das várias cidades-Estado e com a organização da sociedade ateniense, que finalmente assumirá a hegemonia através da liderança da liga de Delos (477 a.C.). Há um progressivo enriquecimento proveniente do comércio e da expansão marítima, dando origem a uma classe mercantil politicamente muito influente. Começa a se fazer necessária a criação de uma base institucional sólida para essa sociedade, o que se reflete nas reformas políticas iniciadas por Sólon (c.594 a.C.), levadas adiante por Clístenes (507 a.C.), que praticamente introduz as primeiras regras democráticas, chegando até o primeiro governo de

Péricles e de Efialtes (462 a.C.). Isso representa concretamente a quebra dos privilégios da oligarquia até então dominante e a progressiva secularização da sociedade. Uma sociedade que começa a se preocupar com seus próprios negócios sente a necessidade de harmonizar, conciliar as diferentes tendências, os diferentes interesses existentes em seu meio. A democracia representa exatamente a possibilidade de se resolverem, através do entendimento mútuo, e de leis iguais para todos, as diferenças e divergências existentes nessa sociedade em nome de um interesse comum. As deliberações serão tomadas, assim, em reuniões de cidadãos, as assembleias. Isso significa que as decisões são tomadas por consenso, o que acarreta persuadir, convencer, justificar, explicar. Não se dispõe mais da força, dos privilégios, da autoridade de origem divina. (MARCONDES, p.41&42, 2008)

Protágoras e Górgias são figuras centrais quando se trata de representar o pensamento sofista. Protágoras é conhecido por sua célebre máxima do *"homem como medida de todas as coisas"*, que sintetiza sua perspectiva relativista sobre a verdade e o conhecimento. Já Górgias destacou-se por sua habilidade excepcional na oratória e no uso refinado da retórica, consolidando-se como um mestre na arte do discurso persuasivo.

A *paideia* promovida pelos sofistas tinha como alicerce principal o desenvolvimento da retórica. Mais do que transmitir um conhecimento estático, buscava-se capacitar os indivíduos a argumentarem com eficácia, estruturando discursos convincentes e influenciando seus interlocutores. Esse modelo educacional respondia diretamente às demandas políticas e sociais de uma Atenas democrática, onde a palavra bem articulada tornou-se um instrumento indispensável para aqueles que buscavam exercer poder e influência.

Os sofistas fizeram da retórica o objeto de uma educação voltada para a cultura geral e política, sem finalidade de especialização profissional; o ensino que ministravam, segundo eles próprios, tinha como objetivo capacitar os homens a bem governar suas casas e suas cidades. (RODRIGO, p.21, 2014).

Sócrates e Platão foram figuras importantes durante esse período, figuras inclusive antagônicas à *paideia* sofística. A crítica de Platão aos sofistas centra-se, principalmente, na oposição entre a busca pela verdade e a persuasão retórica. Para Platão, os sofistas não buscavam a verdade, mas apenas convencer e persuadir, utilizando a retórica como um instrumento para manipular opiniões. Além disso, Platão criticava o fato de os sofistas cobrarem por seus ensinamentos, entendendo que o saber e a virtude não deveriam ser tratados como mercadorias.

4.1. A Paideia Platônica

Platão, um dos filósofos mais conhecidos e emblemáticos da filosofia, é um excelente exemplo para falar sobre a influência da *Paideia* nos modelos educacionais da Grécia Antiga. Isso ocorre porque o filósofo absorve profundamente a perspectiva de sua época ao desenvolver, a partir disso, suas projeções sobre o que constituiria um modelo educacional essencial para a formação humana. Em suas obras, Platão combina elementos da tradição educacional grega com sua própria visão sobre o papel da educação no desenvolvimento da virtude, da racionalidade e do equilíbrio do indivíduo, elementos, que, segundo ele, são fundamentais para o bom funcionamento da Pólis.

A *Paideia* platônica representa a concepção de educação desenvolvida por Platão, baseada na ideia de formar não apenas indivíduos com habilidades técnicas ou retóricas, mas cidadãos virtuosos, capazes de alcançar o bem, a verdade e a justiça. Para o filósofo, a verdadeira educação deve guiar a alma para além do mundo sensível, levando-a ao conhecimento das ideias eternas e imutáveis, especialmente a ideia do Bem. Esse processo educativo envolve tanto o desenvolvimento intelectual quanto o moral, utilizando métodos como o diálogo e a dialética para estimular a reflexão crítica e a busca pelo conhecimento verdadeiro. A *paideia* platônica não se limita à de conteúdos, mas visa a transformação do indivíduo em alguém capaz de governar a si mesmo e contribuir para o bem coletivo.

Diferentemente da mentalidade tecnicista contemporânea, que reduz a educação à formação de trabalhadores, a Paidéia platônica, apesar de originalmente concebida para a elite dirigente, reservando o trabalho manual aos não-cidadãos (República, 370a-e), oferece também recursos formativos que podem ser relidos sob uma ótica democrática. Ao focalizar o desenvolvimento integral da alma, a Paidéia vai muito além do preparo para o labor: ela molda a subjetividade, consolida virtudes éticas e políticas e funda um *ethos* social. Nesta pesquisa, defende-se que esses princípios possam ser apropriados para uma formação cidadã, na qual todos os alunos, independentemente de sua posição social, sejam chamados a exercer tanto a reflexão crítica quanto a ação responsável no mundo.

O filósofo grego tinha como característica uma visão positiva a respeito da oralidade, pois acreditava que o diálogo direto, através da troca viva de ideias, era a melhor forma de alcançar o verdadeiro conhecimento. Para ele, a palavra falada permitia a adaptação do discurso ao interlocutor, criando um processo dinâmico de

questionamento e reflexão que a escrita, por sua natureza estática, não poderia proporcionar.

Platão não se restringiu à elaboração de tratados sistemáticos; compôs mais de trinta diálogos que colocam Sócrates em debate ativo. Em Fédon (70a), o diálogo com Cebes e Símius explora a imortalidade da alma por meio do método socrático de perguntas e refutações. Em A República (331e), Sócrates debate a definição de justiça com Céfalo, Polemarco e Trasímaco, estabelecendo as bases de uma cidade ideal. No Político (285b–c), examina a arte de governar, junto ao Estrangeiro de Eléia. Assim, sua obra escrita não apenas conserva a vivacidade do debate oral, mas convida o leitor a tornar-se interlocutor de Sócrates, garantindo continuidade de suas investigações.

Feito esse panorama, voltemos à paideia platônica: não uma mera transmissão de informações, mas um projeto educativo voltado ao desenvolvimento moral, intelectual e espiritual. Por meio da dialética, método que avança da *doxa* à *epistémē*, Platão propõe uma formação em virtude (*aretē*) e conhecimento do bem. A paideia hierarquiza o saber, elevando o aluno das opiniões correntes às ideias imutáveis, de modo a formar não só cidadãos competentes, mas indivíduos justos e sábios, aptos a governar a si e à polis com base na razão e na ética.

Objetivo principal de Platão é a formação ética e política do homem grego e da vida social na Cidade-Estado. Para ele, o cidadão e a polis formam-se e determinam-se conjuntamente. Assim, ele oferece, desde as origens do mundo ocidental, os princípios e diretrizes de um projeto filosófico-pedagógico. Não um projeto pedagógico que deriva da filosofia, mas um projeto educacional identificado com a própria filosofia. Nele, a filosofia da educação não é uma disciplina à parte, semelhante às disciplinas atuais de filosofias disso ou daquilo; filosofia da cultura, da linguagem, da arte, etc. Sua filosofia é anterior a todas as distinções entre as disciplinas filosóficas e científicas. Sua filosofia é essencialmente pedagógica. (PAVIANI, p. 23, 2008)

É possível observar as características do pensamento platônico, com relação a educação, em sua obra “*A República*”. Nela Platão argumenta sobre a necessidade de pensar na construção de uma cidade ideal, uma *Pólis*. Para o filósofo, *A República* seria um modelo de Cidade-Estado, proposto como um horizonte moral e político (NUNES, 2000, p. 1). A construção dessa *Pólis* perpassa diversos temas, como justiça, necessidades dos moradores, divisões geográficas, entretenimento e segurança, entre outros.

Especificamente em uma parte do *Livro II* e ao longo de todo o *Livro III*, Sócrates, personagem central dos diálogos platônicos, defende que, para que uma cidade seja bem protegida, é necessário que existam guardiões educados e equilibrados. Esses guardiões

devem ser capazes de lutar em batalhas, caso seja necessário, mas também precisam ter autocontrole e serem equilibrados em corpo e alma.

A educação dos guardas visa à realização de um tipo humano. É portanto uma paideia, intrinsecamente formadora. Firmada na música e na Ginástica, conserva, de maneira depurada, o ideal do *kalokagathos* da antiga aristocracia guerreira: o homem valoroso e vigoroso, interior e exteriormente equilibrado. Em função desse duplo equilíbrio do corpo e da alma, a Ginástica, moderadamente praticada, diferindo da preparação atlética, inclui um regime alimentar sóbrio e associa-se à medicina. A música, na acepção lata originária, rege-se pela mesma contenção e sobriedade, critério que se aplica, como norma seletiva de controle, contra os efeitos exorbitantes da poesia e da arte em geral sobre os sentimentos. A seleção é drástica; estende-se da Música propriamente dita à poesia, restringindo o uso dos instrumentos à lira e à citara (excluídos os de cordas múltiplas) e excluindo o emprego de modos musicais de caráter patético, as descrições de cenas desencorajantes – sobretudo das que inspiram o temor da morte e o despreço aos deuses – a expressão de lamentações e queixumes, atribuídas a heróis ilustres, as narrativas não edificantes, as representações trágicas, que induzem ao domínio das paixões violentas, e as cômicas, favoráveis ao desequilíbrio da conduta. Se o fim imediato da educação é fazer com que os guardas se identifiquem com a sua função, para que, a salvo de desequilíbrios, possa a Cidade perdurar, essas restrições e exclusões se destinam a protegê-los dos perigos do comportamento imitativo. (NUNES, 2000, pág 13)

Na constituição da cidade, o guarda ou guardião forma uma classe cujos indivíduos têm como função a proteção e a gestão da *Pólis*. Para exercer bem seu cargo, o guardião precisa dedicar-se única e exclusivamente ao desempenho de sua função e, além disso, possuir qualidades que correspondam às exigências desse papel (PLATÃO, *A República*, II, 374a-e). Dentre essas qualidades, destaca-se a importância de ser dócil com os cidadãos da *Pólis* e feroz com os inimigos (PLATÃO, *A República*, II, 375a-e). Buscar o equilíbrio entre a mente, o corpo e as emoções não é uma tarefa fácil e requer muita disciplina. Assim, para desempenhar adequadamente sua função, o guardião deve possuir controle de sua racionalidade.

A racionalidade é a base da *Pólis* e, para Platão, é ela que garante o pleno funcionamento da cidade. É também por meio dela que se estabelece a distinção entre os cidadãos aptos para governar e aqueles destinados a serem governados (*República*, 442c-d).

Dadas as especificações relacionadas ao comportamento desse guardião, percebe-se que o indivíduo precisa possuir condições físicas adequadas para guerrear, e a alimentação está intimamente ligada a esse condicionamento. Mesmo que o equilíbrio

humano compreenda mais do que a alimentação de um indivíduo, a alimentação é um dos agentes principais, que sem a racionalidade não tem como ser tratada com equilíbrio.

Para Platão, a racionalidade é o que garante o equilíbrio entre as partes da alma, e o filósofo acredita que ela deve ser cultivada no indivíduo desde a infância. É por meio da racionalidade que surge a disciplina necessária para manter esse equilíbrio. Na filosofia platônica, a educação é a base para o cultivo da racionalidade, mas não qualquer tipo de educação: trata-se de uma educação fundamentada no ensino da música e da poesia.

Na *República*, quando Platão aborda a educação como ferramenta capaz de cultivar a racionalidade necessária para viabilizar o equilíbrio, ele destaca a poesia e a música como elementos essenciais no desenvolvimento daquele que virá a ser um guardião. Isso ocorre porque, segundo Platão, a poesia desempenha a função de moldar as virtudes do indivíduo. Ao entrar em contato com as histórias narradas, os futuros guardiões as tomariam como exemplos de conduta, guiando suas próprias ações e decisões ao longo da vida.

Já a música se relaciona com o belo e, quando apresentada aos jovens em idade de formação, coloca-os em contato com uma harmonia que é, por sua natureza, racional. Esse tipo de educação está totalmente voltado ao *logos* e à construção de um indivíduo racional, capaz de alcançar equilíbrio entre corpo, mente e alma.

Além da poesia e da música, para Platão, a ginástica também se mostra fundamental na educação do guardião, desempenhando um papel essencial na formação de um cidadão com uma alma racional. Enquanto a poesia e a música cultivam a harmonia interior e a virtude, a ginástica fortalece o corpo, promovendo disciplina e equilíbrio entre as dimensões física e espiritual do indivíduo.

Poderíamos muito bem comparar essas variedades de alimentos e o regime em geral com as mencionadas melodias e o canto, em que encontram todas as harmonias e ritmos, não te parece? Como não? Ali, a variedade produz desregramento; aqui, doenças, ao passo que a simplicidade da música deixa a alma temperante e, na Ginástica, o corpo em boas condições de saúde, não é isso mesmo?” (PLATÃO, *República*, 404d–e)

É possível observar, através da análise do que Platão afirma ser essencial para a formação do guardião, que não se trata apenas de uma formação especializada apenas no combate e no exercício de manter a ordem por meio da força. Toda a construção desse indivíduo precisa estar equilibrada, e a educação desempenha um papel fundamental em

todas as áreas dessa organização. A formação do guardião não se limita à preparação física, também envolve o cultivo da racionalidade, das virtudes e do equilíbrio entre o corpo e a alma, assegurando uma preparação completa para o cumprimento de sua função na Pólis. Tal perspectiva para o ensino é uma clara absorção da *Paideia*.

O exemplo do guardião ilustra de forma clara a visão de Platão sobre o papel central da educação na formação do indivíduo. A posição do filósofo guarda muitas semelhanças com a de seu mestre Sócrates, que, por ter uma postura mais crítica em relação à escrita e ser um defensor da oralidade, nada deixou registrado por escrito, mas ainda assim contribuiu significativamente para a humanidade.

Por essa razão, ao abordar Sócrates e a educação, torna-se necessário primeiro compreender a filosofia platônica e o lugar que a educação ocupa em seu projeto político. Afinal, Sócrates é o personagem central dos diálogos de Platão, e para analisar diretamente a perspectiva socrática sobre a educação, tendo como referência os diálogos platônicos, é essencial entender quem está por trás desses escritos, no caso, o próprio Platão.

4.2. Sócrates histórico x Sócrates literário

A distinção entre o Sócrates histórico e o personagem Sócrates é uma questão central nos estudos sobre filosofia antiga. Sócrates não deixou nada escrito, e tudo o que sabemos sobre ele vem de relatos de seus discípulos e contemporâneos, principalmente Platão, Xenofonte, Aristófanes e, indiretamente, Aristóteles. Cada um desses autores apresenta Sócrates de maneira particular, moldando sua figura de acordo com suas intenções, estilos literários e perspectivas filosóficas. E por isso há perceptíveis contradições de acordo com as leituras.

Tal força nasce tanto de um problema quanto de um desafio: como pensar uma figura da qual temos apenas testemunhos indiretos? Estamos diante do que por muito tempo se chamou “a questão socrática” e que poderíamos traduzir simplesmente por um “em quem há de crer?”. Com efeito ante a negativa do mestre em estender sua palavra da oralidade à escrita, abrem-se registros dissímeis, quase contrapostos: o de um discípulo lucidamente desobediente, o filósofo Platão; o de um agudo adversário contemporâneo, o comediógrafo Aristófanes; o de um cronista ausente, porém interessado, o historiador Xenofonte; o de outro discípulo desobediente, portanto, discípulo e desobediente em dose dupla e também duplamente indireto: o igualmente filósofo Aristóteles. (KOHAN, p.14. 2011)

A escolha da análise da perspectiva Socrática com relação à educação utilizando como base os textos platônicos se dá por algumas razões essenciais. Optou-se pelos diálogos de Platão por diversas razões que reforçam sua relevância sem exigir hierarquizações imprecisas. Em primeiro lugar, a abundância e a diversidade dos textos platônicos oferecem uma riqueza de material em que Sócrates aparece em múltiplos contextos e fases de sua atividade. Em segundo lugar, há a proximidade biográfica e filosófica: Platão foi discípulo direto de Sócrates. Por fim, na obra platônica a questão educativa ganha destaque central, pois muitos diálogos apresentam o método socrático aplicado à formação ética e intelectual, o que torna esses textos um campo particularmente fecundo para estudar a dimensão pedagógica de Sócrates. Dessa forma, mesmo reconhecendo a existência de outras fontes, a opção pelos diálogos de Platão fundamenta-se em sua riqueza textual, no vínculo direto entre mestre e discípulo e na ênfase explícita no ensino filosófico.

Eles não apenas apresentam discussões sobre temas como ética, justiça, conhecimento e virtude, mas também exploram a dinâmica do método socrático de forma estruturada e detalhada. Platão oferece uma reflexão profunda sobre o papel do diálogo, da dúvida e do autoconhecimento no processo educativo. Isso porque Platão nutria uma preocupação consistente com relação à educação de sua época. Nos diálogos platônicos, a educação não é tratada de forma isolada, mas está diretamente ligada à busca pela verdade, pelo bem e pela formação ética do indivíduo. Diálogos como *A República* e *Mênon* oferecem uma reflexão sobre o objetivo final da educação e a formação do indivíduo para a justiça e a cidadania.

Distinguir com precisão o Sócrates histórico do Sócrates personagem presente nos diálogos platônicos é uma tarefa complexa e, talvez, impossível. Platão, ao utilizar seu mestre como figura central de grande parte de sua obra, não tinha como objetivo apresentar um retrato biográfico ou documental de Sócrates, mas sim construir, através dele, um instrumento filosófico para expressar suas próprias ideias. Essa fusão entre o pensador histórico e o personagem literário cria um espaço de ambiguidade, onde é difícil determinar até que ponto as palavras atribuídas a Sócrates refletem suas verdadeiras posições ou as elaborações filosóficas do próprio Platão.

No entanto, essa dificuldade não diminui a importância de analisar o Sócrates platônico, especialmente no que diz respeito à filosofia da educação. Platão foi discípulo direto de Sócrates, convivendo com ele e testemunhando sua prática dialógica e seu compromisso com a busca pela verdade. Esse contato direto oferece uma base sólida para acreditar que, mesmo com as inevitáveis reconstruções literárias, há nos diálogos vestígios importantes do método socrático e de sua visão sobre o ensino.

A escolha de Sócrates como protagonista de suas discussões filosóficas revela o peso simbólico que Platão atribui a seu mestre: Sócrates não é apenas um personagem, pode também ser compreendido como um “modelo de educador”, mesmo que não se considere um professor (Apologia 33a), e filósofo, cuja postura crítica e investigativa serve de referência para o projeto pedagógico platônico. Nos diálogos de juventude atribuídos a Platão, como Protágoras, Eutífron e Mênon, observamos de maneira mais nítida os contornos do método socrático, marcado pela maiêutica e pela ironia, elementos essenciais para compreender sua perspectiva educativa.

Portanto, mesmo que seja impossível separar completamente as vozes de Sócrates e Platão, a análise do Sócrates platônico continua sendo não apenas relevante, mas também indispensável para compreender as bases filosóficas e pedagógicas que moldaram o pensamento ocidental.

A figura de Sócrates, tanto na perspectiva histórica quanto na interpretação platônica, está profundamente relacionada à tradição da *Paideia*. A investigação sobre como a *Paideia* se manifesta no método socrático e nas relações pedagógicas estabelecidas por ele constitui um campo fértil para a pesquisa. Ao se analisar a aplicação desse método no contexto educacional contemporâneo, especialmente no ensino médio, é crucial não apenas compreender seus mecanismos, mas também analisar a relação dialética entre o filósofo e a educação.

A obra platônica, especialmente a *Apologia de Sócrates*, oferece um rico material para essa análise. A acusação de corromper a juventude, central no julgamento de Sócrates, revela a tensão existente entre a filosofia socrática e a educação tradicional. A investigação dessa acusação nos permite aprofundar a compreensão do método socrático como uma prática pedagógica subversiva, que questiona os valores e as normas estabelecidas. O ponto de partida para entender a defesa do filósofo diante das acusações

está na forma como Sócrates nega qualquer vínculo que o caracterize como professor de alguém.

O fato é que nunca ensinei pessoa alguma. Se alguém deseja ouvir-me quando falo ou me encontro no desempenho de minha missão, quer se trate de moço quer de velho, não lhe crio dificuldades, como não repilo os que não podem pagar, só falando para os que estiverem em condições de remunerar-me; mas me disponho a responder a todos por igual, assim os ricos como os pobres, ou, se o preferirem, a formular-lhes perguntas, ouvindo eles o que lhes falo. Se de semelhantes práticas alguém sai melhorado ou prejudicado é o que com justiça ninguém me pode responsabilizar, pois nunca me comprometi a dar lições a quem quer que seja, como de fato nunca dei. E se alguém afirmar que aprendeu comigo ou ouviu de mim qualquer coisa em particular, que todos os outros não tivessem ouvido, bem sabeis que está mentindo. (PLATÃO, *Apologia de Sócrates*, 33a-33b, 1987)

A negação da acusação tem como base a afirmação do próprio Sócrates de que não ensinava ninguém. Suas justificativas confrontam diretamente o sistema educacional de sua época e aos sofistas.

A crítica de Sócrates aos sofistas consiste em mostrar que o ensinamento sofístico limita-se a uma mera técnica ou habilidade argumentativa que visa a convencer o oponente daquilo que diz, mas não leva ao verdadeiro conhecimento. A consequência disso era que, devido à influência dos sofistas, as decisões políticas na Assembleia estavam sendo tomadas não com base em um saber, ou na posição dos mais sábios, mas na dos mais hábeis em retórica, que poderiam não ser os mais sábios ou virtuosos. Os sofistas não ensinavam portanto o caminho para o conhecimento, para a verdade única que resultaria desse conhecimento, mas para a obtenção de uma “verdade consensual”, resultado da persuasão. É essa oposição que marca, segundo Sócrates, a diferença entre a filosofia e a sofística, e que permite que Platão e Aristóteles considerem os sofistas como não filósofos. (MARCONDES, p.50 , 2008)

Sócrates fundamentou sua crítica contra aqueles que comercializavam a palavra, cobrando honorários por cada palestra, ao afirmar que falava a quem quisesse ouvi-lo, e não apenas àqueles que podiam pagar, em contraposição aos sofistas. Receber salário por ensinar, no contexto de uma instituição, não equivale a transformar o saber num produto vendido em parcelas.

Em um segundo momento, há uma crítica à hierarquização do saber, evidenciada na ideia de que não deve haver espaços delimitados e distintos entre quem deseja ensinar e quem deseja aprender, o que impediria que esses campos (papéis) se cruzassem (intercambiassem) livremente.

Por fim, sua terceira afirmação aponta para a defesa do caráter intrinsecamente público do saber. Sócrates sustenta que a filosofia não deve ocorrer às escondidas ou em câmaras fechadas, mas ser oferecida de modo transparente e igualitário a qualquer

interlocutor, seja numa assembleia lotada, seja numa conversa reservada. Para ele, não há diferentes graus de verdade conforme o público, tudo o que se aprende em seus diálogos deve obedecer a uma única régua: a fidelidade ao que foi discutido. Assim, se alguém afirmar ter recebido ensinamentos distintos sob outra condição, estará falseando o próprio método socrático de busca pela verdade.

Suas três razões são importantes e por meio delas Sócrates busca diferenciarse de atores socialmente relevantes no seu tempo, justamente, no terreno educacional em que tem um lugar a segunda parte da acusação contra ele. São três razões que instauram um tipo de relação diferente com o ensinar e o aprender e entre quem ocupa a posição de ensinante e quem ocupa a posição de aprendiz. A primeira razão deslegitima a profissionalização do ensino; questiona os que vivem – economicamente – de ensinar, os que põem um preço para transmitir o que sabem; a segunda aponta contra os que consideram que ensinar tem a ver com transmitir um saber ou conhecimento a ser aprendido por outros; a terceira aponta contra a privatização ou o relativismo do saber ensinado, já que, para Sócrates, um ensinante deve dizer o mesmo – a verdade – sem se importar quem sejam os seus interlocutores. (KOHAN, 2011, p.45).

Para Sócrates, a virtude é o ponto de partida de toda sua filosofia. O objetivo de suas reflexões é sempre a virtude, que é vista como o fim maior a ser alcançado através da filosofia. Para ele, a filosofia é a forma mais elevada de educação, pois ela busca cultivar a virtude, algo fundamental para viver bem e de forma plena. Nesse sentido, a filosofia socrática está voltada para a investigação da virtude, que é essencial para uma vida ética e humana (Aristóteles, 987a).

Para o filósofo, a virtude não é algo que se possa ensinar diretamente, mas é algo que cada pessoa precisa descobrir por si mesma, através de um processo de autoconhecimento e busca pela verdade. Ele acredita que a verdadeira virtude não é transmitida, mas conquistada por meio da reflexão e da prática filosófica.

As reflexões filosóficas de Sócrates buscam estabelecer proximidade com o que se entende como uma vida virtuosa. Ao analisar a segunda e a terceira afirmações de sua defesa, quando ele diz que fala para todos, sem distinção, transmitindo uma única forma de saber, Sócrates deixa claro que suas reflexões estão abertas a qualquer pessoa, independentemente de sua classe social ou status, defendendo a ideia de que o conhecimento deve ser acessível a todos. Considerando que suas investigações têm como objetivo o caminho em direção a uma vida virtuosa, a afirmação de que ele não ensina faz sentido.

O conceito de virtude propalado por Sócrates procura conjugar a nobreza homérica com a destreza sofística, aduzindo que a nobreza autêntica seria

aquela resultante de um caráter elevado, educado intelectual e moralmente, de modo a colocar o indivíduo que o detém em condições de ser belo e bom, não apenas tendo em vista apenas os seus interesses ou vantagens pessoais, mas, principalmente, os interesses ou vantagens para a Cidade-Estado, da qual é cidadão; do mesmo modo, o domínio das técnicas de persuasão não teria como finalidade precípua somente a vitória em algum certame verbal (prioridade dos sofistas), mas sim convencer o indivíduo acerca do conhecimento da verdade e da prática da virtude, posto que nisso consistiria a sua verdadeira felicidade (FERREIRA; FERREIRA; BATISTA, 2011, p. 59)

Se aceitarmos como verdade a afirmação de Sócrates de que ele "não ensina", surgem algumas questões: Qual é o propósito desta investigação? Como sua metodologia pode ser analisada, absorvida e aplicada de alguma forma? Na própria *Apologia*, embora Sócrates insista que não ensina, ele também sugere que outros aprendam com ele. Essa aparente contradição pode ser resolvida ao entendermos que, para Sócrates, o ensino não se dá pela transmissão direta de conhecimento, mas pela provocação da reflexão, do questionamento e da exploração de ideias.

Sócrates considera que não são os conhecimentos contidos em quem ensina os que devem ser transmitidos a quem aprende; por isso não ensina um conjunto de saberes, mas busca transmitir, em todo caso, certa relação com a ignorância, com o próprio pensamento, com o que merece maior importância. Sócrates não nega que os que conversam com ele aprendam. Ao contrário, reconhece isso e afirma também que eles continuarão fazendo, e mais duramente, o mesmo que Sócrates faz: exigir que "dêem razão a sua vida" (*toû didónai élenkhon toû bíou*, Apol., 39c) Sócrates não transmite um saber, mas uma relação com o saber que se projeta na própria vida e em um modo de pedir contas aos outros sobre sua vida. Múltipla positividade para quem aprende e também para pensar a relação pedagógica que, dessa maneira, desloca seu eixo dos conteúdos de saber para os modos de viver. (KOHAN, 2011, p.47)

O método socrático é amplamente reconhecido nas pesquisas sobre ensino de filosofia devido à sua base fundamentada em três pilares essenciais: o diálogo, a investigação mútua entre os participantes e o desenvolvimento do pensamento crítico. Esses pilares sustentam e impulsionam a investigação filosófica, alinhando-se a uma proposta educacional que enxerga os alunos como mais do que simples receptores de conhecimento. Ao adotar esse método, o educador promove uma interação igualitária, estimulando a reflexão ativa dos alunos e incentivando sua autonomia no processo de aprendizagem.

Essa abordagem educacional ressoa com os princípios fundamentais estabelecidos no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

Por fim, os métodos de ensino não devem ir contra este reconhecimento do outro. Os professores que, por dogmatismo, matam a curiosidade ou o espírito

crítico dos seus alunos, em vez de os desenvolver, podem ser mais prejudiciais do que úteis. Esquecendo que funcionam como modelos, com esta sua atitude arriscam-se a enfraquecer por toda a vida nos alunos a capacidade de abertura à alteridade e de enfrentar as inevitáveis tensões entre pessoas, grupos e nações. O confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI. (DELORS, 1998, p.98)

Embora existam semelhanças entre o método socrático e as abordagens educacionais contemporâneas, é importante destacar que o ensino de filosofia vai além da reflexão “livre”. Para que esse ensino seja eficaz, é necessário também o conhecimento histórico da filosofia, que é fundamental para a compreensão e o exercício da disciplina. A partir dessa perspectiva, no que tange ao ensino de filosofia no contexto brasileiro, o que pode ser extraído do método socrático? Quais aspectos desse método ainda fazem sentido no contexto atual? E, considerando as diversas abordagens pedagógicas, quais métodos o professor pode absorver em sua prática?

5. O amor a filosofia

No Brasil, a relação entre a filosofia e a população tem se tornado cada vez mais distante, resultando em uma crescente dificuldade para compreender tanto o significado da filosofia quanto a importância de uma aula dessa disciplina.

As causas desse problema são diversas, mas uma das mais significativas é a má gestão política na implementação do ensino de filosofia. Historicamente, a disciplina ocupa uma posição instável nos currículos escolares brasileiros, situação que persiste desde sua introdução no sistema educacional. Essa oscilação constante entre obrigatoriedade e exclusão nos diferentes níveis de ensino dificulta a construção de uma base sólida de conhecimento filosófico, algo que não acontece com disciplinas como português ou matemática, que possuem uma presença mais estável. Sem continuidade no ensino, os alunos não têm tempo adequado para desenvolver uma compreensão clara do conteúdo filosófico e de sua importância para a formação humana.

Essa falta de estabilidade cria um cenário em que a sociedade, de maneira geral, não percebe a relevância da filosofia, perpetuando equívocos e desinformação sobre seu papel na educação e na vida cotidiana. Como consequência, há um afastamento cada vez maior entre a população e o aprendizado filosófico.

Além dos desafios relacionados às políticas públicas e à gestão educacional, há também uma complexidade inerente ao próprio ensino de filosofia que representa um

obstáculo significativo. A filosofia, por sua natureza, demanda reflexão profunda, questionamento constante e uma disposição para lidar com temas abstratos e, muitas vezes, desconfortáveis. Essas características, somadas ao ritmo acelerado da sociedade contemporânea, tornam o ensino filosófico um desafio ainda maior.

Todas as disciplinas apresentam algum grau de dificuldade para aqueles que as aprendem, e a filosofia não é exceção. No entanto, a forma como essas dificuldades são percebidas e enfrentadas no caso da filosofia parece se agravar diante das demandas práticas e imediatistas do mundo atual. Assim, além dos entraves políticos, é fundamental investigar mais profundamente a relação do indivíduo com o ensino filosófico, não apenas como um reflexo das políticas educacionais, mas também a partir das barreiras específicas que a própria disciplina impõe.

5.1. O afastamento da filosofia

Na busca pela compreensão do mundo, seja de maneira individual ou coletiva, é fundamental que existam espaços adequados para que indivíduos possam se sentir à vontade para refletir e questionar. No entanto, tais condições não surgem naturalmente na sociedade contemporânea. Investigações de caráter filosófico, especialmente aquelas que abordam a existência humana e sua percepção do mundo, estão longe de ocuparem um lugar de destaque entre os valores considerados positivos pela sociedade. Pelo contrário, refletir sobre si e sobre o mundo parece mais próximo de algo desconfortável ou até mesmo negativo, algo que muitos preferem evitar.

No diálogo *Teeteto* (155c-d), Sócrates descreve o *thaumázein*, frequentemente traduzido como "espanto" ou "admiração", como precursor da filosofia. Para ele, o pensamento filosófico nasce desse estado inicial de surpresa ou encantamento diante do desconhecido, sendo essa sensação um elemento indispensável para o desenvolvimento da reflexão filosófica.

Embora os termos "espanto" e "admiração" ofereçam nuances diferentes, o impacto que ambos têm sobre aqueles que os experienciam parece convergir para o mesmo ponto: ambos funcionam como gatilhos para o despertar do pensamento filosófico. No entanto, essa ambiguidade, na sociedade atual, não é amplamente aceita. Tanto o espanto quanto a admiração carregam o potencial de levar o indivíduo ao exercício da filosofia, mas, ao mesmo tempo, podem afastar aqueles que não estão

dispostos a enfrentar o desconforto que frequentemente acompanha o ato de refletir profundamente sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor.

Nestas ocasiões a sua admiração se diferencia da admiração corriqueira que todas as pessoas e ele mesmo experimentam ao longo da vida; não é admiração de rotina que podemos sentir vagamente por uma pessoa ou por um evento que presenciamos, mas um gênero de admiração que possui algo de especial e se coloca acima e extravasa (ὕπερ) a naturalidade (φύσις) do admirar-se correntio. Em verdade, de tal modo e com tal intensidade ele se sente admirado, que é como se seus pensamentos e suas percepções girassem (δινεῦω) até deixá-lo tonto e desorientado em meio a um rodamoinho (δίνη) impreciso, nebuloso e escuro (σκοτός), ainda que essa escuridão e essa nebulosidade emanem, como veremos, do excesso de luz que Sócrates o ajuda ver. Essa sua queda vertiginosa atesta a perda de familiaridade com as coisas que ele supunha conhecer e dominar; quando sofremos tonturas e vertigens, de fato, tudo o que fazemos normalmente e que é para nós o mais banal e próximo, aquilo para o que nem damos atenção – caminhar, falar com as pessoas, sentar-se etc. – torna-se estranho, insólito e difícil de ser realizado, como se a sua natureza tivesse sido momentaneamente alterada ou como se fosse a primeira vez que tivéssemos de passar por isso. Essa vertigem da admiração tem estreitos liames com a falta de experiência – assidum mirabile non est, diziam os latinos – pois em ambos os casos as coisas se nos apresentam mais facilmente em sua forma original, livre de pré-concepções e em toda a sua nudez ontológica, razão por que nos aparecem como esquisitas e maravilhosas. Aliás, seja dito de passagem que a ingenuidade e a pureza do olhar infantil, que também sempre lidam com o novo e o nunca antes experimentado, constituem variação possível do maravilhamento. ENGLER, 2011, p.35).

O *thaumázein* transcende o significado de admiração ou espanto que nosso idioma costuma atribuir a ele. Essa experiência, que precede o ato filosófico, desperta no indivíduo um sentimento complexo e ambíguo, capaz de desestabilizá-lo ao lançá-lo em um território universalmente desconfortável: o "não saber". Esse estado emocional carrega em si uma dualidade intensa. Há, de um lado, a inquietação e o frio na barriga diante do desconhecido. Ao mesmo tempo que, oferece o prazer que surge da satisfação intelectual, da sensação de plenitude que acompanha a descoberta e a compreensão de algo novo. Assim, o *thaumázein* não é apenas um ponto de partida para a filosofia, mas também uma força motriz que impulsiona o indivíduo a buscar respostas, mesmo diante do desconforto inicial que essa jornada traz.

Aristóteles inicia seu texto (Metafísica 1.1.1 980a21) com um princípio geral aplicado ao gênero humano segundo o qual, por natureza (φύσει), todo homem deseja conhecer. Para provar sua tese, apresenta o sinal (σημεῖον) de que as sensações (αἰσθήσεων) são literalmente amadas (ἀγάπησις) pelo homem. O conhecimento, por si mesmo, como é natural do ser humano, causa o prazer e a complacência. (SANTOS & SILVA, 2014, p. 6)

O *Thaumázein* não apenas desperta a curiosidade e impulsiona a busca pelo conhecimento, mas também nos confronta com a certeza de que o saber é sempre

incompleto e inatingível em sua totalidade. Esse confronto nos posiciona em um estado desconfortável de constante "não saber", onde cada resposta parece abrir caminho para novas perguntas. Essa condição é inquietante, pois o ser humano, por sua própria natureza, tende a evitar aquilo que não pode compreender de forma imediata ou totalmente clara.

Essa dificuldade em lidar com o desconhecido não é uma peculiaridade nossa; ela atravessa a história humana desde os tempos mais remotos. Para os antigos, o desconhecido era sinônimo de risco, uma ameaça constante que surgia do inesperado. A imprevisibilidade do que não se conhece gerava medo e resistência, estabelecendo uma relação de cautela e temor diante do que não podia ser controlado ou antecipado.

Embora o medo do desconhecido seja uma herança ancestral, ele permanece profundamente enraizado no ser humano, resistindo ao passar dos séculos. Apesar de vivermos em uma era marcada por avanços tecnológicos, científicos e sociais, o desconhecido continua representando um dos maiores desafios para o indivíduo contemporâneo. Mesmo em uma sociedade diversa e repleta de exemplos de superação, esse temor ainda se manifesta, revelando que, em muitos aspectos, não estamos tão distantes de nossos antepassados mais remotos.

O lugar do "não saber" provoca desconforto e inquietação, tornando-se um espaço evitado sempre que possível. Esse contexto reduz o estímulo ao *Thaumázein*, uma vez que suas perturbações podem desencadear crises existenciais, especialmente naqueles que não possuem ferramentas reflexivas para enfrentar as incertezas que surgem desse confronto com o desconhecido.

Esse medo, nascido da percepção do "não saber", pode tanto imobilizar quanto levar o indivíduo a buscar refúgio em distrações superficiais. Assim, pensar sobre a própria existência passa a carregar um peso quase insuportável, justificando a tendência de evitar esses momentos a qualquer custo. A alienação se apresenta, então, como um mecanismo de fuga, preenchendo cada minuto livre com estímulos que impeçam qualquer espaço para a reflexão.

É importante reconhecer que essa alienação nem sempre é uma escolha voluntária. Muitas vezes, ela surge como resultado de longas jornadas de trabalho exaustivas, condições de vida precárias ou problemas de saúde física e mental característicos do nosso

tempo. No entanto, é inegável que essas crises refletem um aspecto mais profundo: uma sociedade que não está preparada para lidar com os desconfortos existenciais que acompanham a condição humana. Esses desconfortos, por sua vez, ultrapassam os problemas cotidianos e se enraízam na própria essência do ser, tornando-se quase insuportáveis para aqueles que carecem de estímulos ou recursos para a reflexão filosófica.

A resistência ao desconhecido pode ser entendida, em última análise, como uma resistência ao *Thaumázein*, já que esse fenômeno exige uma disposição para confrontar o que está além do que é conhecido. Seguindo esse princípio e considerando as palavras de Sócrates registradas nos diálogos de Platão, onde o *Thaumázein* (traduzido como “admiração” pelo interlocutor) é apresentado como o ponto de partida da filosofia, torna-se evidente que rejeitar o *Thaumázein* implica também rejeitar o próprio exercício filosófico, e, por consequência, a filosofia em sua totalidade.

Isso acontece porque filosofar exige um mergulho profundo em questionamentos que desafiam tudo o que acreditamos saber sobre o mundo. A filosofia não é apenas uma prática intelectual; é um compromisso constante com a dúvida, com a busca por respostas que talvez nunca venham. Esse processo pode ser comparado a montar um quebra-cabeça infinito, sem uma imagem final como referência. Não importa quantas peças sejam encaixadas, sempre restará algo incompleto, um espaço vazio que convida novas perguntas.

Esse cenário é, inevitavelmente, desconfortável. A filosofia, por sua própria essência, confronta o ser humano com suas limitações, expondo a fragilidade de suas certezas. Refletir sobre a existência, sobre si mesmo e sobre o mundo, significa entrar em uma zona de desconforto, onde respostas definitivas são impossíveis. As crises existenciais que surgem desse processo são um reflexo direto do peso emocional e psicológico que a reflexão filosófica pode trazer. Afinal, olhar para as profundezas do próprio ser e encarar a complexidade da vida significa aceitar um terreno instável, onde as certezas raramente têm espaço.

Albert Camus, em *O Mito de Sísifo*, explora essa tensão através do conceito do “absurdo”. Segundo ele, o absurdo nasce do confronto entre o desejo humano de encontrar sentido para a vida e a indiferença do universo, que permanece silencioso diante de nossas perguntas mais profundas. Esse choque entre o anseio por respostas e o vazio existencial

pode desestabilizar profundamente o indivíduo, levando-o a uma sensação de desalento e desorientação.

O absurdo nasce desse confronto entre o apelo humano e o silêncio irracional do mundo. Isto é o que não devemos esquecer. A isto é que devemos nos apegar, por que toda a consequência de uma vida pode nascer daí. O irracional, a nostalgia humana e o absurdo que surge de seu encontro, eis os três personagens do drama que deve necessariamente acabar com toda a lógica de que uma existência é capaz. (CAMUS, 2010, p.41)

O contexto, sem dúvida, apresenta desafios consideráveis. Embora a filosofia esteja formalmente presente nas salas de aula – não sem resistência e esforço contínuo – o sistema vigente impõe barreiras que dificultam seu verdadeiro impacto. Trata-se de uma espécie de supressão sutil, ou nem tão sutil assim, que, por um lado, garante sua permanência no currículo, mas, por outro, enfraquece o processo filosófico ao estimular um estilo de vida que marginaliza a reflexão crítica. No que diz respeito ao ensino de filosofia, é inegável que mudanças estruturais no campo político são necessárias para criar condições favoráveis ao seu desenvolvimento, mas também há um espaço importante para transformação dentro das próprias salas de aula.

Diante dessas dificuldades, é essencial aprender a lidar com o desconforto, não como algo a ser evitado a qualquer custo, mas como uma experiência que pode ser analisada e compreendida. A filosofia tem o potencial de ser uma ferramenta poderosa nesse processo, oferecendo meios para refletir sobre o papel que certas formas de desconforto desempenham em nossas vidas. O medo do desconhecido, por exemplo, não precisa ser um obstáculo paralisante ou uma razão para fuga; ele pode se tornar um motor para o enfrentamento e para a busca por significado e compreensão. Embora existam momentos em que evitar o desconforto seja necessário, há também situações em que ele se revela um ponto de partida para o crescimento e a transformação.

Através da reflexão filosófica, cabe ao indivíduo desenvolver a capacidade de discernir e agir de forma adequada frente a esses desafios. Aprender a observar, questionar e lidar com os desconfortos pode ser um caminho eficaz para despertar o *Thaumázein* e, por consequência, fortalecer o exercício filosófico, criando uma relação mais significativa e próxima entre os indivíduos e a filosofia.

5.2. A filosofia como modo de vida

Assumindo o afastamento entre a sociedade brasileira e o exercício filosófico como um fato, e pensando em formas de lidar com esse problema dentro da sala de aula, torna-se necessário refletir sobre alternativas que aproximem os alunos do exercício filosófico. É preciso adotar ações que forneçam justificativas concretas para a presença da disciplina nos currículos escolares.

Dentro da comunidade filosófica, a filosofia já se justifica por si mesma; entretanto, em uma sociedade tão carente de significado, onde o valor das coisas está frequentemente atrelado ao útil, afirmar apenas que a disciplina se justifica por si não é suficiente.

A filosofia precisa ser compreendida não como um simples conteúdo a ser aprendido, que será esquecido ou descartado após o término da escolaridade. Ela deve ser vista como algo muito mais abrangente, capaz de transformar perspectivas e enriquecer a experiência humana.

Pierre Hadot, filósofo, historiador e filólogo francês, apresentou a filosofia como um "modo de vida". Para o filósofo, o conceito de "exercício espiritual" possui um valor filosófico profundo, referindo-se a uma prática voluntária e pessoal voltada para a transformação do indivíduo. Uma perspectiva que vincula a filosofia diretamente à experiência de viver, confere a ela um sentido mais concreto e uma utilidade mais tangível, aproximando-a da realidade prática do cotidiano.

Hadot propôs que o indivíduo contemporâneo deveria praticar um exercício constante de sabedoria, em vez de apenas buscar possuí-la como um fim estático. Em sintonia com a tradição da paideia socrático-platônica, Hadot expressa certa cautela em relação à escrita, pois a filosofia, enquanto modo de vida, não deve ser reduzida a um discurso teórico ou a uma prática intelectual desconectada do cotidiano. A filosofia é, acima de tudo, uma forma de existência, um processo contínuo de transformação interior, marcado pelo compromisso com a busca incessante pela sabedoria.

A sabedoria ocupa uma posição central, remetendo diretamente ao significado original da palavra *filosofia*: o amor pela sabedoria. Essa perspectiva resgata a essência do pensamento filosófico como uma busca contínua, não apenas por conhecimento

teórico, mas por uma transformação prática e existencial orientada pelo desejo de viver de forma mais consciente e harmoniosa.

Graças a esses exercícios, dever-se-ia chegar à sabedoria, isto é, a um estado de liberação total das paixões, de lucidez perfeita, de conhecimento de si e do mundo. Esse ideal da perfeição humana serve, de fato, em Platão, em Aristóteles, nos epicuristas e estoicos, para definir o estado próprio à perfeição divina, uma condição inacessível ao homem, portanto. A sabedoria é verdadeiramente um ideal ao qual se tende sem esperar chegar a ele, salvo talvez no epicurismo. O único estado normalmente acessível ao homem é a filosofia, isto é, o amor pela sabedoria, o progresso em direção à sabedoria. Portanto, os exercícos espirituais deverão sempre ser retomados num esforço sempre renovado. (HADOT, p. 57&58, 2014).

A ótica oferecida por Hadot, no que diz respeito a uma perspectiva de filosofia vinculada à vida, nos permite repensar o papel do ensino filosófico em sala de aula. Ela resgata a exaltação da sabedoria como um tópico fundamental do exercício filosófico. Mais do que conhecer a história da filosofia e destrinchar conceitos filosóficos que podem ser aplicados ao cotidiano, existe uma prática anterior a isso, que se relaciona diretamente com a forma como os indivíduos se conectam com a importância do saber, com a importância de si mesmos, com a busca pelo melhor de si e a condução rumo à busca e ao amor pela sabedoria.

5.3. Um agente reconciliador

No que se refere à sala de aula, assumindo tal perspectiva de filosofia, a figura do professor recebe a incumbência de aproximar os alunos da filosofia, seu cargo lhe outorga a competência de auxiliar seus alunos no caminho da emancipação intelectual e, consequentemente, aproximá-los da possibilidade de se tornarem criadores. O professor precisa, ele próprio, ser um criador, deve ser um questionador, alguém que, como um bom filósofo, consiga estimular a necessidade de criar valores, de transformar a cultura e, talvez, o próprio mundo. Para isso, é fundamental que esteja consciente do seu processo contínuo de autotransformação e da importância da autossuperação. No entanto, esse caminho não é simples, nem todos têm coragem ou conseguem trilhá-lo.

No contexto do ensino público brasileiro, especialmente no ensino médio, repete-se um cenário comum: o professor entra na sala, cumprimenta os alunos, abre seu material e começa a copiar o conteúdo no quadro. Os alunos, por sua vez, copiam em seus cadernos. Após o momento de cópia, o professor explica os pontos que considera mais relevantes. De vez em quando, faz uma pergunta, que, com sorte, será respondida, mas,

na maioria das vezes, suas palavras ecoam em um silêncio desconfortável. Em raros momentos, algum aluno faz uma pergunta ou interage espontaneamente. Essas ocasiões, tanto quando ocorrem quanto quando não ocorrem, são tão marcantes que geram questionamentos inevitáveis: “Por que isso acontece?” “Por que isso não acontece?”. É difícil imaginar que um professor nunca tenha se perguntado por que sua turma não participa mais ativamente das aulas.

Existem várias maneiras de tentar explicar esse fenômeno, mas uma investigação profunda exigiria uma análise detalhada da estrutura do sistema educacional brasileiro, algo que foge ao escopo deste trabalho. Embora seja urgente examinar a educação pública como um todo, o presente texto propõe um recorte específico voltado para uma disciplina que sofre particularmente com esses desafios de comunicação: a filosofia.

É possível que educadores de outras áreas defendam esse modelo tradicional de quadro, explicação, algumas perguntas pontuais e encerramento da aula. No entanto, quando se trata do ensino de filosofia, esse formato se revela especialmente problemático, a ponto de enfraquecer – ou até mesmo anular – o próprio sentido dessa disciplina. A filosofia, por sua natureza, exige diálogo, reflexão conjunta e questionamento constante, elementos que não encontram espaço adequado dentro dessa estrutura rígida e mecanizada de ensino.

Uma disciplina com tamanha importância para a subjetividade humana, assim como no âmbito social e política só pode ser ministrada por alguém que tenha responsabilidade e saiba o peso do que ela significa, por isso Nietzsche dá ênfase ao educador como um agente “libertador”.

Seus verdadeiros educadores e formadores evidenciam para você qual é o sentido original e verdadeiro de sua essência, sua matéria fundamental, algo que de modo algum se deixa educar ou formar e, seja como for, algo de difícil acesso, latente, imóvel: seus educadores não podem ser mais que seus libertadores. E esse é o segredo de toda formação: ela não provê membros artificiais, narizes de cera ou lentes para os olhos —muito pelo contrário, aquilo que pudesse oferecer esses presentes seria apenas uma miragem da educação. Ela é, na verdade, libertação, extirpação de todas as ervas daninhas, detritos e vermes que querem lesar o tenro germe das plantas, ela é emanção de luz e calor, o sussurrar afetuoso da chuva noturna, a imitação e culto da natureza sempre que esta se faz maternal e piedosa, ela é o arremate da natureza, o momento em que esta abdica de seus ataques cruéis e impiedosos e volta-se para o bem, o momento em que cobre com um véu as expressões de seu temperamento maduro e de sua triste falta de compreensão.(NIETZSCHE, 2018, p.17-18)

Para que um professor exerça o papel de agente libertador, aquele que orienta os alunos a incorporar a filosofia como modo de vida e, assim, aproximar-se de uma verdadeira emancipação intelectual, é preciso, primeiramente, que ele próprio viva a filosofia em sua essência. Não basta acumular conhecimentos teóricos: é necessário cultivar, desde a formação, uma disposição filosófica interior, um hábito constante de questionar, dialogar criticamente e “amar a verdade”. Essa inclinação natural ao filosofar já se encontra em quem escolhe voluntariamente enveredar pelo aprendizado e ensino de filosofia. É indispensável investir em uma formação contínua, repleta de vivências reflexivas e coletivas, de modo a fortalecer gradualmente essa disposição ao filosofar no futuro docente, permitindo que ele desenvolva, passo a passo, a aptidão para viver e ensinar a filosofia como prática real e acessível.

6. Por que Sócrates?

Durante os anos de formação, quando o futuro professor não participa de programas que fomentem o acesso à pesquisa sobre a prática docente, ele fica mais suscetível a um modelo de formação que falha em promover um equilíbrio entre a exposição de conteúdo e o desenvolvimento da prática docente e da didática. Esse desequilíbrio na formação direciona o docente a uma metodologia de ensino baseada em um modelo conteudista e de explicação conceitual, com pouco espaço para a reflexão. Esse modelo não é capaz de sustentar tudo o que o ensino filosófico tem a oferecer na formação de um indivíduo.

Quando o professor assume a figura de pesquisador e busca por si novas metodologias com o intuito de melhorar o seu trabalho em sala de aula, ele atinge um lugar de maior autonomia o que possibilita uma melhor capacitação e melhora do seu trabalho em sala.

Para aperfeiçoar sua prática docente e desenvolver metodologias de ensino, é necessário entender o que são essas dimensões, bem como compreender o que é o exercício filosófico propriamente dito. Essa compreensão só é possível através do estudo e da pesquisa voltadas ao aperfeiçoamento da formação docente do professor de filosofia.

A análise filosófica faz parte da formação do graduando, a defesa da análise metodológica busca somente direcionar a atenção para um outro aspecto que liga o

filósofo ao professor e a como esse professor filósofo pode utilizar outras metodologias que estejam mais próximas do exercício filosófico.

Se assumirmos a análise do método como algo de grande contribuição para o desenvolvimento de práticas e metodologias docentes no ensino de filosofia, a Antiguidade, especificamente a Grécia Clássica, revela-se como um campo rico em possibilidades. Dentre essas, uma das que mais se aproxima da filosofia como modo de vida, uma perspectiva capaz de conectar os indivíduos ao exercício filosófico em suas vidas, é a metodologia socrática.

Para o pensador existencial, a banalidade e o superficial são, com efeito, uma necessidade vital: trata-se de permanecer em contato com os homens, ainda que estejam inconscientes. Entretanto, são também artifícios pedagógicos: os desvios e os circuitos de ironia, o choque da aporia podem penetrar a seriedade da consciência existencial, sobretudo se a ela se junta, como veremos, a potência de Eros. Sócrates não tem um sistema para ensinar. Sua filosofia é inteiramente exercício espiritual, novo modo de vida, reflexão ativa, consciência viva. (HADOT, p.106, 2014)

A escolha de um nome tão emblemático se dá por conta da forma como o filósofo atuava em suas investigações filosóficas e como conduzia os debates com os interlocutores. Tal comportamento parece se aproximar de um “ensino” de filosofia voltado para o exercício do pensamento, mais do que apenas a reunião de fatos históricos ou para a explicação de conceitos.

Nenhum dos logoi, dos argumentos, permanece imóvel; desloca-se, pois Sócrates, fazendo perguntas cujas respostas ele ignora, os põe em movimento. E quando as afirmações voltam ao ponto de partida, em geral é o próprio Sócrates que, com prazer, propõe que se comece tudo de novo, investigando-se o que são a piedade, a justiça, o conhecimento, ou a felicidade (...) ao que parece, ao contrário dos pensadores profissionais, Sócrates sentia-se compelido a conferir as próprias perplexidades com seus semelhantes – e tal necessidade é bem diferente do gosto por solucionar enigmas, para então demonstrar a solução aos outros. (ARENDT, 1993, p. 154 & 156)

É muito comum ver o nome de Sócrates atrelado ao tema do exercício filosófico, ou, se preferir, do exercício do pensamento. O famoso “método socrático” é amplamente discutido por diversos pesquisadores. Hannah Arendt, em seu livro *A Dignidade da Política* (1993), refletiu sobre a capacidade de dar “movimento” à investigação filosófica, direcionando o foco do debate não apenas para o resultado, mas, sobretudo, para o próprio exercício da filosofia.

O método socrático oferece condições favoráveis para repensar a importância da metodologia no ensino de filosofia, pois se distancia do modelo tradicional e aproxima-se de um ensino mais orgânico, centrado no diálogo, no desenvolvimento do pensamento e na filosofia como modo de vida.

Há inicialmente a experiência mesma do diálogo, tão tipicamente socrático, a vontade de esclarecer em conjunto um problema que apaixona os dois interlocutores. Fora do movimento dialético do *logos*, o caminho percorrido em conjunto por Sócrates e pelo interlocutor e a vontade comum de se pôr de acordo já são amor, e a filosofia reside bem mais nesse exercício espiritual do que na construção de um sistema. A tarefa do diálogo consiste essencialmente em mostrar os limites da linguagem, a impossibilidade para a linguagem de comunicar a experiência moral e existencial. Contudo, o próprio diálogo, como evento, como atividade espiritual, já foi uma experiência moral e existencial. É que a filosofia socrática não é elaboração solitária de um sistema, mas despertar de consciência e ascensão a um nível de ser que só podem se realizar em uma relação de pessoa para pessoa. (HADOT, p.116, 2014)

No ensino filosófico, o método ou a prática de ensino pode ser determinante para alcançar, ou não, o objetivo de criar condições necessárias para o exercício filosófico. A sociedade atual, por exemplo, lida com a questão da aparência, sensação e opinião como expressões de subjetividade, consideradas dignas de respeito. Essa valorização da subjetividade está fortemente vinculada ao exercício democrático, no qual é legítimo que cada indivíduo tenha uma opinião diferente sobre qualquer assunto, e essa opinião deve ser respeitada. O contrário disso é frequentemente percebido como “censura” ou como um risco à plena “liberdade de expressão”. Esse tipo de visão atravessa as pessoas tanto dentro quanto fora da escola.

Nesse contexto, uma aula sobre epistemologia antiga, quando abordada sob a ótica platônico-socrática, pode representar uma ruptura no pensamento que equipara todas as opiniões, independentemente de serem baseadas apenas na aparência ou na sensação subjetiva de cada indivíduo. Tal cenário, embora possa parecer uma expressão máxima da democracia, também revela um problema significativo quando essas opiniões ferem, de alguma forma, os direitos humanos.

Trabalhar com os alunos temas dessa natureza envolve apresentar o conceito de relativização da opinião e da subjetividade em favor da razão e da verdade. Uma aula focada nesse tipo de investigação e análise só é possível por meio de uma metodologia que se adapte à realidade da sala de aula, estimule os alunos a quererem investigar, os ensine a tolerar outras perspectivas e os leve a compreender que suas opiniões também

podem estar equivocadas. Um tipo de exercício filosófico que se relaciona com o cotidiano.

Como já abordado ao longo deste texto, existem diversos empecilhos para que o exercício filosófico ocorra em sala de aula. Esses obstáculos não surgem por acaso; eles têm um objetivo comum: afastar a sociedade da filosofia. Essas dificuldades recaem diariamente sobre o professor, e a cada dia novos desafios emergem, seja o imaginário social distorcido por um conceito pré-estabelecido do que é a filosofia ou a falta de compreensão total da disciplina, seja pelos desafios trazidos pelo avanço tecnológico aliado às demandas do mercado. Por isso, é essencial que as metodologias aplicadas em sala de aula sejam constantemente revisadas, pesquisadas e que novas abordagens sejam desenvolvidas. Somente assim será possível acompanhar o desenvolvimento social e, ao mesmo tempo, resistir às diversas barreiras impostas ao ensino filosófico.

O método socrático, sendo apenas uma entre várias metodologias possíveis, destaca-se como um forte candidato à análise, pois possui um grande potencial para dialogar com aquilo que muitos pesquisadores do ensino de filosofia defendem como uma abordagem adequada para um exercício pleno da disciplina. Além disso, contribui para atribuir um sentido mais profundo à presença da filosofia nos currículos escolares.

7.Sócrates e a educação: O parto mais difícil de todos

Muito se discute sobre o método socrático ao relacionar Sócrates com a educação. No entanto, antes de abordar esse tema, é importante aprofundar-se na relação do filósofo com a educação e compreender como ele enxergava seu papel nesse contexto. Como já vimos, Sócrates não se apresentava como professor, mas há mais a ser analisado.

O método socrático baseia-se na interação entre agentes que dialogam com o objetivo de alcançar um ponto de entendimento comum sobre determinado tema. A investigação filosófica é o elemento central desse método, sustentado pelo diálogo entre os "investigadores". Nesse contexto, Sócrates não atribuía a si o papel de educador, mas sim o de uma "parteira", como ele afirma no diálogo platônico *Teeteto*.

“A minha arte obstétrica tem atribuições iguais às das parteiras, com a diferença de eu não partejar mulher, porém homens, e de acompanhar as almas, não os corpos, em trabalho de parto” (150c)

Trata-se de uma analogia interessante, que reflete seu posicionamento de não ser o “protagonista” da ação filosófica. Assim como uma pessoa grávida já carrega o bebê

dentro de si, e a parteira apenas auxilia no processo do parto, Sócrates posiciona-se como um coadjutor, alguém que ajuda, que coopera na difícil missão que é o “nascimento” das ideias que já habitam o interior de cada indivíduo.

“Neste particular, sou igualzinho às parteiras: estéril em matéria de sabedoria, tendo grande fundo de verdade a censura que muitos me assacam, de só interrogar os outros, sem nunca apresentar opinião pessoal sem nenhum assunto, por carecer, justamente, de sabedoria” (150c)

O que coloca o filósofo na posição de uma “parteira de ideias” é o reconhecimento de sua própria ignorância, que o torna “estéril” no campo do saber. Esse entendimento permite que Sócrates se limite a interrogar os outros e, por meio de suas investigações, ajude-os a “dar à luz” ideias que já estão dentro deles, prontas para emergir.

No que confere a análise para a sala de aula na contemporaneidade, o professor de filosofia não é um agente atemporal; ele é um produto de seu tempo, carregando consigo história, pensamentos, preconceitos, entre outros elementos. Se não for cuidadoso com o que traz para o ambiente pedagógico, corre o risco de impor seus próprios pensamentos em uma discussão filosófica, isso de forma prejudicial, o que acaba impedindo que os alunos desenvolvam suas próprias ideias.

Manter-se completamente imparcial em um debate filosófico pode ser, no mínimo, uma tarefa difícil, de certo impossível e até mesmo prejudicial em certas circunstâncias. Contudo, se o objetivo principal de uma aula de filosofia é fomentar o exercício filosófico direcionado à emancipação intelectual, não é adequado que o professor imponha suas próprias concepções, restringindo o espaço para os alunos explorarem as suas.

Durante a graduação, o professor teve, ou deveria ter tido, a oportunidade de desenvolver seu próprio exercício filosófico. Em sala de aula, no entanto, faz mais sentido que os alunos sejam os protagonistas desse processo, dispondo do espaço necessário para conduzir suas investigações, com o professor atuando como um facilitador, alguém que auxilia e estimula o pensamento crítico e independente.

Nesse contexto, o professor também pode ser visto como uma “parteira”, alguém que está ali para auxiliar e ajudar no que for possível, enquanto o aluno assume o papel do parturiente. É ele quem enfrenta o esforço e o desafio de “dar à luz” suas próprias ideias, um processo que, embora difícil, é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e independente.

Esse ato de "parir" ideias não é simples; se fosse, a figura de um auxiliador não seria necessária. O professor, então, não deve ocupar o espaço do protagonista, mas sim oferecer o suporte necessário para que os alunos consigam atravessar as dificuldades do processo e alcançar suas próprias conclusões.

“Neste ponto, os que convivem comigo se parecem com as parturientes: sofrem dores lancinantes e andam dia e noite desorientados, num trabalho muito mais penoso do que o delas. Essas dores é que a minha arte sabe despertar ou acalmar. É o que se dá com todos” (151a)

O exercício filosófico torna-se um processo desafiador porque está profundamente ligado à percepção de mundo de cada indivíduo. Esse exercício carrega a missão de questionar o status quo, confrontando crenças pessoais e a forma como uma pessoa acredita que o mundo funciona.

Atualmente, não é necessária uma argumentação aprofundada para evidenciar que as pessoas estão cada vez mais intolerantes diante de perspectivas que ameaçam a veracidade de suas próprias opiniões. Alguns atribuem essa intolerância à internet, outros à política ou à religião. Independentemente de quem seja o culpado, vivemos em um mundo onde divergências de opinião em temas superficiais, como times de futebol, por exemplo, já levaram pessoas ao extremo de cometer assassinatos.

Dessa forma, é plausível imaginar que, em um espaço acadêmico composto por pelo menos 20 indivíduos, cada um com suas próprias perspectivas, haverá momentos de "colapso", quando esses jovens se deparam com a ideia de que sua visão de mundo não é absoluta. Um colapso que não surge apenas do debate de uns com os outros, mas também de si próprios mediante as novas perspectivas que lhes atravessam.

Nesse contexto, cabe ao professor administrar essas crises, sabendo quando excitá-las para promover reflexão mais profunda e quando acalmá-las para evitar que o aprendizado seja interrompido. A maneira como ele desempenha esse papel é resultado de muito estudo, prática e sensibilidade, sendo essencial para conduzir o processo filosófico de maneira eficaz e transformadora.

A sala de aula é um espaço orgânico, onde é impossível que todos os indivíduos compartilhem as mesmas visões de mundo ou concordem plenamente entre si. Nesse cenário, é papel do docente administrar os conflitos, atuando também como mediador e orientador. Cabe a ele redirecionar o debate para o que realmente importa: a investigação

filosófica. O foco deve estar no desenvolvimento do pensamento crítico e na busca coletiva pelo conhecimento, e não na defesa indiscriminada de posições individuais. Esse equilíbrio exige habilidade, sensibilidade e uma profunda compreensão da dinâmica humana e filosófica.

No entanto, para que uma “crise” possa surgir ou para que os alunos se sintam confortáveis em expor suas próprias perspectivas e se engajar na investigação filosófica, há um longo caminho a ser percorrido. Quem já esteve em uma sala de aula sabe o quão desafiador é incentivar os alunos a superarem a vergonha de se expor.

Além dos fatores externos relacionados à vida fora da escola, um dos maiores obstáculos está no próprio sistema educacional, que não prioriza esforços significativos para tornar os alunos mais ativos em sua aprendizagem. A passividade, amplamente incentivada em praticamente todas as disciplinas, acaba se tornando um hábito difícil de romper, tornando ainda mais desafiador criar um ambiente que estimule o pensamento crítico, o diálogo e a reflexão filosófica.

Dentro desse contexto, a metodologia do professor torna-se essencial para criar condições que permitam aos alunos sentirem-se confortáveis em debater e explorar suas ideias. A forma como o docente conduz o ambiente de aprendizado pode fazer toda a diferença, incentivando a confiança e o engajamento.

Sócrates, em seu método, parece ter tido grande êxito nessa empreitada. Ao priorizar o diálogo, ele criava um espaço onde seus interlocutores se sentiam desafiados, mas também acolhidos, para refletir e questionar. Essa abordagem dialógica, baseada na *maiêutica*, mostrava que, mesmo diante da dificuldade de confrontar suas próprias crenças, o processo podia ser conduzido de maneira instigante e respeitosa, permitindo que cada indivíduo participasse ativamente da investigação filosófica.

8.O método Socrático: Maiêutica

Sócrates, como ele mesmo afirma no diálogo *Teeteto*, se caracteriza como uma “parteira” de ideias. Ele não transmite conhecimentos prontos, mas auxilia seus interlocutores a “darem à luz” suas próprias verdades, ajudando-os a explorar o que já

possuem dentro de si. A etimologia da palavra *maiêutica*⁴ reforça essa metáfora: vem do grego antigo *μαιευτική τέχνη* (*maieutiké téchne*), que significa literalmente "a arte da parteira".

Esse método, tão célebre na filosofia socrática, não é um processo simples ou linear. Ele se constrói a partir de diferentes momentos que guiam o interlocutor na investigação filosófica. Entre os principais, destacam-se:

1. **Protréptikos** (*exortação*): O início do diálogo socrático visa a atrair o interlocutor à reflexão, despertando seu interesse e incentivando-o a questionar suas próprias crenças e certezas.
2. **Elenkos** (*refutação*): Aqui, Sócrates utiliza um processo rigoroso de questionamento para testar as ideias do interlocutor. Ele busca contradições ou falhas nos argumentos apresentados, obrigando o outro a reavaliar suas posições.
3. **Ironia socrática**: Um elemento fundamental do método, a ironia é usada por Sócrates para adotar uma postura de aparente ignorância, colocando-se como alguém que deseja aprender. Essa estratégia desarma o interlocutor e o conduz, de forma indireta, a reconhecer suas próprias limitações ou incoerências.
4. **Aporia** (*impasse*): O diálogo frequentemente culmina em uma aporia, isto é, em um estado de dúvida ou perplexidade. Esse momento, longe de ser um fracasso, é considerado essencial no método socrático, pois abre caminho para novas reflexões e possibilidades de entendimento.

Esses momentos, interligados, refletem o propósito ético central da maiêutica: ajudar o interlocutor a alcançar uma compreensão mais profunda e crítica de si mesmo e do mundo ao seu redor. Em consonância com a afirmação de Sócrates em *Apologia*: “uma vida sem exame não merece ser vivida” (38a), o mestre “parteiro” não fornece respostas prontas, mas cria as condições para que o outro as descubra por meio do diálogo e da auto investigação. Dessa forma, o exame constante da própria existência torna-se o fundamento ético que justifica todo o processo dialógico.

⁴ Significado retirado do livro *Dicionário de filosofia*, do autor Nicola Abbagnano

8.1. Protreptikos e Elenkos

A autora e filósofa Lúdia Maria Rodrigo, em seu livro *Platão e o Debate Educativo na Grécia Clássica*, discorre amplamente sobre o método socrático e o procedimento metodológico desenvolvido por Sócrates, considerado, segundo a autora, um dos grandes legados do pensamento ocidental.

De acordo com Lúdia Maria Rodrigo, esse método é constituído por dois movimentos centrais: Protreptiko (exortação) e Elenkos (indagação).

“No primeiro, denominado protreptiko (exortação), Sócrates convida e estimula seu interlocutor a buscar a verdade sobre determinado tema, no segundo, denominado elenkos (indagação), ele faz perguntas, comenta e refuta as respostas do interlocutor, volta a formular novas perguntas, insistindo em repetidas tentativas para chegar ao conceito geral que se buscava”. (RODRIGO, 2014, p. 85)

As investigações de Sócrates revelam seu profundo interesse pelo conhecimento e pela natureza do intelecto humano. Ele demonstrava uma inclinação particular em abordar aqueles que aparentavam possuir maior aptidão intelectual ou que se destacavam por seu saber, seja em virtude de suas habilidades retóricas, filosóficas ou práticas.

O método socrático de questionamento não parecia ter como objetivo principal humilhar aqueles com quem dialogava, ainda que isso ocorresse em algumas ocasiões como consequência do processo. Em vez disso, Sócrates buscava compreender, aprender e, quando necessário, persuadir. Sua postura era a de um eterno aprendiz, alguém que não se colocava como dono da verdade, mas como um intermediário, auxiliando a descobrir se o conhecimento proclamado por seus interlocutores era, de fato, autêntico e fundamentado.

Essa abordagem reflete a essência de seu método dialógico, no qual o diálogo é usado como ferramenta tanto para a autocrítica quanto para o aprimoramento do entendimento. Ao expor contradições ou lacunas no raciocínio de seus interlocutores, Sócrates os desafiava a revisar suas certezas e a explorar novas possibilidades, promovendo o exercício filosófico.

Ao longo dos diálogos socráticos, Sócrates pode ser visto envolvendo-se em trocas rápidas de pergunta e resposta com interlocutores considerados sábios por si ou por outros. Dos 34 interlocutores nos diálogos socráticos, 21 fazem alguma alegação de sabedoria que Sócrates passa a examinar. Em nenhum caso a sabedoria do interlocutor é revelada, e somente sete casos o interlocutor é persuadido de sua ignorância. Não obstante, em quase todos os casos, Sócrates parece preparado para aprender com o interlocutor se sua sabedoria for

confirmada, e tenta persuadir o interlocutor de sua ignorância uma vez que Sócrates a reconhece. Assim, embora não devamos considerar todo o argumento socrático como um exemplo da prática distintiva de Sócrates, ele repetidamente se envolve em sua prática distintiva ao longo dos diálogos socráticos.” (BENSON; MORRISON, 2016, p. 241-242)

No diálogo *A Apologia de Sócrates*, o filósofo fala um pouco sobre suas investigações e a sua relação dialógica com os autores, o que reforça o argumento de que ele não estava atraído pelo prazer de meramente humilhar, que as suas intenções eram mais profundas que isso.

No diálogo, Sócrates afirma que Querofonte, seu amigo, foi ao Oráculo de Delfos, e munido de curiosidade perguntou se havia alguém mais sábio do que o filósofo, e Pítia respondeu que não havia ninguém mais sábio do que Sócrates. Diante dessa afirmação, o filósofo ficou intrigado e decidiu investigar o motivo pelo qual Apolo o considera o mais sábio, já que ele próprio não se considerava nem um pouco.

Movido por essa curiosidade, resolveu procurar alguém amplamente reconhecido como sábio, um político cujo nome não é revelado, com o intuito de identificar nele as características da verdadeira sabedoria e, assim, comprovar o erro do oráculo.

E assim, durante muito tempo, fiquei sem atinar com o sentido dessas palavras; por fim, bastante contrafeito, passei a investigar o caso por este modo: fui ter com um indivíduo considerado sábio, certo de que ali ou nenhures conseguiria desmentir o oráculo e declarar-lhe: Este homem é mais sábio do que eu; no entanto, afirmaste que eu era o mais sábio dos homens. (Apologia 21b)

Ao entrar em contato com o homem, Sócrates constatou que ele estava longe de ser um sábio, embora o próprio acreditasse firmemente nisso. Essa descoberta, no entanto, não foi bem recebida. O político, incomodado por ter suas aparentes certezas expostas como frágeis, nutriu ressentimento por Sócrates. Esse sentimento de hostilidade não ficou restrito a ele; o político, ferido em seu orgulho, instigou o ódio contra Sócrates, contribuindo para a crescente antipatia que o filósofo enfrentaria ao longo de sua vida.

Mas ao examiná-lo, atenienses, aconteceu o seguinte: no decurso da nossa conversação, quis parecer-me que ele passava por sábio por muita gente, mas principalmente para ele mesmo, quando, em verdade, estava longe de sê-lo. De seguida, procurei demonstrar-lhe que ele se considerava sábio sem o ser, do que resultou atizar contra mim seu ódio e de muitas das pessoas presentes. (21b-d)

O lugar do "não saber" não se aproxima apenas do medo e da crise diante da existência; nele também habita a frustração, e essa frustração pode facilmente se transformar em raiva e, em casos mais intensos, em ódio.

Discutiremos mais adiante as características marcantes do método socrático, explorando a indagação, a exortação, a ironia e a aporia. No entanto, antes de nos aprofundarmos nesses aspectos, é importante refletir sobre um comportamento intrigante: a conexão entre frustração e raiva.

Embora Sócrates seja amplamente elogiado por sua metodologia, ele também recebeu inúmeras críticas. É possível interpretar sua prática indagatória e dialógica como debochada, o que leva alguns a justificarem o ódio que ele despertava como um reflexo de sua suposta arrogância. Segundo essa visão, o filósofo não estaria interessado em um diálogo genuíno, mas sim em impor suas próprias reflexões aos interlocutores, quase como se as empurrasse "goela abaixo".

No entanto, antes de nos estendermos na análise dessas postulações, parece relevante discutir o fenômeno que liga frustração e raiva. Defende-se aqui a ideia de que certos indivíduos, ao se sentirem frustrados, contrariados ou desiludidos, reagem com raiva, violência e até ódio. Tal comportamento, contudo, não está necessariamente relacionado à pessoa com quem se debate, pelo menos não em um nível superficial. Em contextos nos quais os indivíduos não se conhecem profundamente, mas se reúnem para discutir questões que consideram importantes, a raiva pode emergir mais como uma resposta à frustração interna do que como uma reação direta ao outro.

A frustração proveniente da relação dos sujeitos com o desconhecido não conduz necessariamente ao medo e ao afastamento. Ela também pode abrir caminho para a raiva.

No caso de Sócrates e seus interlocutores, é possível construir uma narrativa coerente que explique a hostilidade que ele despertava não apenas pela forma como se posicionava em determinados diálogos, mas também pelo confronto direto que estabelecia com as crenças e convicções de seus interlocutores. O desconforto de ter suas certezas questionadas pode gerar frustração, e essa frustração, por sua vez, pode se transformar em raiva.

Essa frustração, por sua vez, é frequentemente resultado do confronto com ideias que desafiam perspectivas consolidadas, exigindo uma reestruturação cognitiva que nem sempre ocorre de maneira confortável.

O psicólogo Jean Piaget, em sua obra *A Equilibração das Estruturas Cognitivas*, busca explicar o desenvolvimento e a formação do conhecimento por meio dos conceitos de *equilibração* e *equilibrações majorantes*.

O modelo epistemológico de Piaget, também conhecido como *teoria construtivista*, propõe que o desenvolvimento da inteligência ocorre através da interação do indivíduo com o ambiente e de sua adaptação a ele. Para que essa adaptação aconteça, é necessário um equilíbrio entre *assimilação* e *acomodação*. A assimilação refere-se ao processo de compreender novas informações e incorporá-las à estrutura mental preexistente, enquanto a acomodação consiste nas mudanças necessárias nessa estrutura para integrar o que foi assimilado. O estado de equilíbrio surge justamente da harmonia entre esses dois processos, permitindo o avanço cognitivo.

O modelo epistemológico piagetiano proposto para o desenvolvimento da inteligência - evolução dos estágios, até a lógica do adulto - baseia-se na relação que o organismo mantém com o ambiente e a constante necessidade de se adaptar. Este mecanismo adaptativo apresenta dois processos distintos e complementares: a assimilação e a acomodação. A assimilação estaria envolvida na incorporação de novas informações à estrutura mental e a acomodação seria o mecanismo necessário para promover mudanças nas estruturas cognitivas. Para Piaget, segundo Palangana (2001), o sujeito está adaptado, ou seja, em equilíbrio, quando os dois processos estão em harmonia, ocorrendo simultaneamente tanto a assimilação quanto a acomodação. (SILVA, 2012, p.210)

O desequilíbrio, na perspectiva de Piaget, é uma peça fundamental no desenvolvimento cognitivo, pois é a partir dele que ocorre a *equilibração majorante*. Esse processo nada mais é do que uma reformulação cognitiva do sujeito que, ao ter suas perspectivas abruptamente desafiadas, se vê "forçado" a buscar um novo equilíbrio. Esse novo estado só pode ser alcançado quando há uma nova harmonia entre *assimilação* e *acomodação*.

Segundo Piaget, essa reformulação tende a ser benéfica para o indivíduo, pois, sempre que ocorre, possibilita o desenvolvimento da inteligência para níveis cada vez mais complexos e sofisticados em relação ao estágio anterior.

[...] numa perspectiva de *equilibração*, deve procurar-se nos *desequilíbrios* uma das fontes de progresso no desenvolvimento de conhecimentos, pois só os *desequilíbrios* obrigam um sujeito a ultrapassar o seu estado atual e procurar seja o que for em direções novas... "(grifo nosso) (Piaget, 1977, p. 23) (PIAGET APUD SILVA, 2012, p.211)

O desequilíbrio é tão fundamental na perspectiva de Piaget que deve, inclusive, ser estimulado em sala de aula, pois funciona como o motor que impulsiona a investigação e o desenvolvimento cognitivo.

O conflito cognitivo é o principal responsável por gerar esse desequilíbrio, atuando como um estímulo que desperta a motivação interna ou, pelo menos, aumenta o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem. Assim, as atividades escolares, segundo essa perspectiva, devem ser desafiadoras, pois, de um lado, dialogam com a forma como o estudante organiza seu pensamento, enquanto, de outro, apresentam complexidades que o levam a questionar, refletir e reorganizar suas ideias.

[...] estes desequilíbrios o que constitui o motor da investigação, porque, sem eles, o conhecimento manter-se-ia estático [...]" (Piaget, 1977, p. 24).

A problemática desse fenômeno reside no impacto causado pelo confronto das perspectivas individuais, o que gera um conflito cognitivo. Esse conflito pode resultar em frustração e, possivelmente, raiva, diante da percepção de que suas ideias podem estar equivocadas ou da dificuldade em aceitar outras perspectivas. Além disso, lidar com erros e interpretações equivocadas pode ser um desafio. No contexto construtivista, que entende o ensino-aprendizagem como um processo de construção pessoal do conhecimento pelo aluno, essas emoções tendem a ser direcionadas a si mesmo.

O artigo *"Do Erro Construtivo ao Erro Epistemológico: um espaço para as emoções"* (2000), de Tânia Cristina Rocha Silva Gusmão e Paulo Sérgio Emerique, explora o impacto das emoções no processo de aprendizagem, com foco na matemática, disciplina que frequentemente desperta sentimentos intensos nos alunos. Os autores destacam o conceito de obstáculo emocional, definido como as interrupções e limitações no pensamento causadas por reações emocionais, como a frustração, a angústia e a raiva, especialmente diante de erros percebidos como negativos. A pesquisa revela a existência de um ciclo vicioso: o obstáculo emocional leva ao erro, e o erro, por sua vez, intensifica essas emoções, dificultando ainda mais a aprendizagem.

O ensino, o aprendizado e a reflexão filosófica são terrenos férteis para a frustração. Sendo um campo do saber movido pela dúvida e pelo questionamento, essa área desafia a noção de mundo dos indivíduos, abalando suas perspectivas e convicções. Não é absurdo pensar que esse processo pode gerar desconfortos e crises internas.

No entanto, os conflitos não se limitam ao âmbito interno. Além da raiva que, por vezes, pode ser direcionada ao professor, há também os embates de perspectivas entre os próprios alunos, resultantes das diferentes interpretações e compreensões que surgem nesse processo de construção coletiva do conhecimento.

Diferente de Piaget, o modelo epistemológico do psicólogo alemão Lev Vygotsky, conhecido como sócio-construtivismo, compreende a relação dos indivíduos com o conhecimento, especialmente no contexto escolar, como um processo desenvolvido por meio das relações interpessoais. Nesse sentido, o conhecimento é construído a partir das interações sociais entre alunos e professores, assim como nas trocas estabelecidas entre os próprios alunos.

O sócio-construtivismo é uma teoria que vem se desenvolvendo, com base nos estudos de Vygotsky e seus seguidores, sobre o efeito da interação social, da linguagem e da cultura na origem e na evolução do psiquismo humano. Segundo este referencial, o conhecimento não é uma representação da realidade, mas um mapeamento das ações e operações conceituais que provaram ser viáveis na experiência do indivíduo. Portanto, a aprendizagem é um resultado adaptativo que tem natureza social, histórica e cultural. O conhecimento culturalmente produzido é um conhecimento “tido-como-partilhado”, ou seja, há uma interação negociada pela evolução dinâmica de interpretações, transformações e construções dos indivíduos (Cobb, 1998). Na perspectiva de que o processo de desenvolvimento é otimizado pelo aprendizado e que a presença ou a colaboração de outra pessoa mais capaz conduz este processo, o referencial sócio-construtivista situa a educação e a escola como tendo um papel essencial na promoção do desenvolvimento dos indivíduos, e o professor, como planejador, observador, promotor e desafiador do desenvolvimento dos mesmos.

De acordo com Garnier, Bednarz e Ulanovskaya (1996), a interação social é fundamental para a internalização de formas cognitivas superiores, pois "dentro desse modelo, a noção chave é a do conflito, um conflito estruturador fonte de mudança no indivíduo" (p. 17). Os autores destacam que esse conflito ocorre nas interações, nas quais "se manifesta um sistema de centrações cognitivas opostas, propondo o problema de sua coordenação em novos sistemas de conjunto que permitem enunciá-lo" (GARNIER; BEDNARZ; ULANOVSKAYA, 1996, p. 17, apud SILVA; EMERIQUE, 2024)

A construção do conhecimento, a partir da perspectiva de Vygotsky, abre precedentes, ainda que de maneira não intencional, para que a frustração não apenas ocupe um espaço interno no indivíduo, mas também se propague no ambiente coletivo. Esse sentimento pode irradiar-se para os demais sujeitos envolvidos no processo, alcançando professores e colegas, uma vez que o aprendizado, nesse contexto, é fruto das interações sociais e das trocas constantes de ideias e perspectivas.

Nos cursos de Pedagogia, Piaget e Vygotsky são nomes fundamentais para discutir a educação na contemporaneidade. Ao aproximar Sócrates desses dois modelos, traçando um comparativo com o método filosófico, é possível defender que a abordagem pedagógica socrática se aproxima mais do sócio-construtivismo do que do construtivismo, embora apresente elementos de ambas as perspectivas. Essa relação se torna compreensível ao analisarmos as características centrais dessas teorias e a prática socrática no processo de ensino-aprendizagem.

No construtivismo, a ênfase está na reconstrução interna do conhecimento, a partir da ação do sujeito sobre o ambiente. A prática pedagógica de Sócrates apresenta traços desse princípio, especialmente em sua técnica da maiêutica. Por meio dessa metodologia, o filósofo incentivava o autoconhecimento e a descoberta individual, guiando o interlocutor a construir suas próprias respostas. Assim como Piaget, Sócrates reconhecia o papel ativo do aprendiz no processo de compreensão da realidade e na formação de novos conhecimentos.

Por outro lado, o sócio-construtivismo destaca a construção do conhecimento a partir da interação social. O aprendizado não ocorre de maneira isolada, mas em um contexto coletivo, auxiliado por interlocutores mais experientes que estão comprometidos com a construção de novos saberes. A metodologia socrática de ensino, baseada no diálogo e na troca constante de argumentos, encontra uma forte correspondência com essa abordagem. Sócrates não transmitia conhecimento de forma unidirecional; ao contrário, provocava o pensamento crítico por meio da interação, desafiando os interlocutores a reconsiderarem suas crenças.

O intuito deste trabalho não é determinar qual dos modelos se encaixa melhor no método socrático, mas sim analisar a frustração e sua possível conversão em raiva, algo que pode ocorrer em ambos os modelos. No construtivismo, frustração e raiva tendem a ser direcionadas ao próprio indivíduo, enquanto no sócio-construtivismo, podem irradiar para os demais participantes do processo de construção do conhecimento.

Ambas as metodologias reconhecem a dificuldade humana de lidar com a frustração diante da desconstrução de perspectivas enraizadas e os desconfortos que isso pode causar, especialmente no ambiente escolar. Sob essa perspectiva, não parece justo atribuir exclusivamente à metodologia socrática a raiva direcionada a Sócrates, quando há uma ampla base teórica na área educacional que evidencia a dificuldade humana, desde

a infância, em lidar com o confronto de suas crenças. Assim, a raiva pode ser vista como uma consequência esperada nesse processo de construção e reconstrução do conhecimento.

Sócrates, como um debatedor experiente, estruturou seu método em bases sólidas, destacando-se o *Protreptikos* e o *Elenkos*, técnicas que o auxiliavam no desenvolvimento do debate filosófico. Por meio dessas abordagens, ele envolvia seus interlocutores, levando-os a confrontar suas próprias crenças e, quando possível, orientando-os a lidar com as frustrações geradas por esse confronto, ao mesmo tempo em que os incentivava a perseverar na investigação filosófica.

É possível observar um exemplo claro dessa prática socrática no diálogo platônico *Teeteto*, no qual Sócrates debate com o jovem que dá nome à obra a respeito da origem do conhecimento. Em *Teeteto* 143d–144e, Sócrates dirige-se ao geômetra Teodoro e o interroga sobre quais de seus alunos demonstram maior potencial. Teodoro, então, menciona o jovem Teeteto como um dos mais promissores, o que desperta a curiosidade de Sócrates, levando-o a examinar pessoalmente o rapaz.

Em um determinado momento da investigação(148c–148d), o jovem Teeteto demonstra insegurança diante de suas próprias respostas, hesitando ao tentar definir o que é o conhecimento. É nesse contexto que Sócrates utiliza a técnica da exortação (*Protreptikos*), encorajando o rapaz a persistir no raciocínio, apesar das dificuldades e incertezas.

Teeteto – No entanto, Sócrates, a questão por ti apresentada a respeito do conhecimento, não saberei resolvê-la como fiz com a da raiz e do comprimento, conquanto pense que seja mais ou menos isso o que procuras. Do que se colhe que, mais uma vez, Teodoro não falou a verdade. Sócrates – Como? Se ele te houvesse elogiado por correres bem, afirmando nunca ter encontrado entre moços quem te vencesse na carreira e, depois, nalguma competição fosses vencido por um homem feito e de pés velozes, achas que seu juízo teria sido menos verdadeiro?. Teeteto – Não decerto. Sócrates – E agora, parece-te que descobrir o conhecimento, tal como apresentei há pouco, seja tarefa secundária e não um tema da mais alta responsabilidade?. Teeteto – Não por Zeus; é dos mais difíceis. Sócrates – Sendo assim, readquire a confiança em ti próprio e não desfaças no testemunho de Teodoro, esforçando-te quanto puderes para encontrar a explicação das coisas, principalmente do que venha ser conhecimento. Teeteto – Quanto a esforçar-me, Sócrates, podes ficar tranquilo (148b-148d)

A exortação tem a função de estimular o interesse do interlocutor pela busca da verdade, enquanto o *Elenkos*, nesse contexto, atua como uma ferramenta que orienta a investigação filosófica, afastando ideias contraditórias e convicções infundadas

(RODRIGO, 2014). No diálogo *Teeteto*, o jovem demonstra insegurança diante das perguntas, até que Sócrates, por meio de questionamentos estratégicos, o conduz a refletir sobre suas próprias capacidades, ao mesmo tempo em que busca fortalecer sua autoconfiança para seguir na investigação filosófica.

A exortação, enquanto mecanismo de incentivo ao ensino, não busca transformar o professor em um "psicólogo" da turma, nem o responsabiliza por questões relacionadas à autoestima dos alunos. No entanto, é ingênuo supor que estudantes que nunca foram estimulados a criar e se expressar o farão de maneira espontânea ao entrar na sala de aula. Se o exercício filosófico depende da capacidade de expressar ideias e elaborar reflexões, é fundamental que o ambiente educacional ofereça as condições necessárias para que isso aconteça de forma genuína e significativa.

Pensando em uma maneira de alinhar o método socrático ao exercício em sala de aula, o professor, nesse contexto, pode utilizar a exortação como uma ferramenta para incentivar e auxiliar os alunos a trilharem o caminho filosófico. A forma como essa técnica será aplicada depende de fatores específicos de cada turma, não seguindo regras pré-estabelecidas. Ainda assim, o ponto central destacado nesta análise é a compreensão de que é fundamental que o professor busque criar algum tipo de conexão com seus alunos, observando suas necessidades e adaptando sua abordagem para promover um ambiente propício ao diálogo e à reflexão.

A exortação e a indagação são elementos centrais no processo educacional de Sócrates. Ao iniciar uma investigação filosófica com *Teeteto*, o filósofo não apenas examina o jovem e investiga o conceito de conhecimento, mas também aplica os fundamentos de sua metodologia, que valoriza não apenas a busca por respostas, mas sobretudo o exercício filosófico em si. As perguntas, nesse contexto, tornam-se ferramentas essenciais para estimular o pensamento crítico e a reflexão profunda.

Platão descreve em dois diálogos, a *Apologia* e o *Protagoras*, o modo como se encontravam essencialmente entrelaçadas aquelas duas formas fundamentais da conversação socrática, *protreptikos* e *elenchos*. Na realidade, não passam de duas fases distintas do mesmo processo educacional. (...) A "filosofia" que Sócrates aqui professa não é um simples processo teórico de pensamento: é ao mesmo tempo uma exortação e uma educação. A serviço destes objetivos estão ainda o exame e a refutação socrática de todo o saber aparente e de toda a excelência (*arete*) meramente imaginária. Este exame não é mais que uma parte do processo total, como Sócrates o descreve. Uma parte que parece ser, sem dúvida, o aspecto mais original daquele processo. (JAEGER, 1994, p. 526-527).

Em um momento específico do diálogo, Sócrates revela uma característica fundamental de sua filosofia: a forte relação com os conceitos (Aristóteles, 987a). Para o filósofo, definir uma palavra não se limita a compreender seu significado superficial, mas envolve a construção de um pensamento estruturado sobre ela. Esse processo de "mastigar" uma palavra, examinando-a em busca de seu conceito, é parte integrante da base filosófica e educacional socrática, que valoriza a reflexão cuidadosa e o questionamento constante.

O conceito costuma ser considerado uma herança característica da filosofia socrática, segundo o parecer quase unânime dos historiadores, desde a Antiguidade. Aristóteles declara expressamente que o conceito universal deve ser atribuído a Sócrates, Xenofonte pensa do mesmo modo, e Platão estabelece uma relação estreita entre sua teoria das ideias e o conceito socrático (...) O verdadeiro conhecimento ou ciência constrói-se por meio do conceito, pois este exprime a essência das coisas. As opiniões de seus interlocutores – que Sócrates refuta no curso do diálogo – apresentam os aspectos secundários e acidentais das coisas como se fossem a sua essência. Entretanto, as qualidades acidentais podem variar sem que a essência das coisas seja afetada, se a cor de um gato for preta e a de outro for branca, nem por isso ambos deixam de ser o que são. Somente o conceito permite apreender o que são os seres em sua essência estável e permanente, por mais diversas que sejam suas formas empíricas: ele exprime a essência das coisas por meio de uma ideia universal. (RODRIGO, 2014, p. 86)

Como parte de seu método filosófico, Sócrates conduz a conversa até que possa questionar o conceito de "conhecimento" (146c). Teeteto, então, se esforça para encontrar uma definição, mas sua resposta não satisfaz o filósofo, pois o jovem acaba listando diferentes tipos de saberes, em vez de oferecer uma definição precisa (146d). Diante das dificuldades, Teeteto demonstra insegurança e frustração, por acreditar que não conseguirá responder. Nesse momento, Sócrates utiliza a exortação para incentivá-lo a retomar a investigação. Revigorado e mais confiante, o jovem, após uma série de perguntas e estímulos, persiste na busca e, enfim, sugere: "Conhecimento não é mais do que sensação" (151e).

Nos trechos mencionados, assim como em todo o diálogo entre Sócrates e Teeteto, as perguntas do filósofo – representando o Elenkos – desempenham um papel fundamental no processo educacional socrático. Essa técnica não apenas estimula a reflexão crítica, mas também confronta o indivíduo com as ideias alheias e, principalmente, com suas próprias concepções, incentivando-o a revisar, questionar e, quando necessário, reformular suas crenças.

O segundo momento do elenkos – a maiêutica ou parturição de ideias – constitui um modo de ensino que, por meio de múltiplas perguntas, induz o

interlocutor a descobrir suas próprias ideias no curso do diálogo. Essa etapa tem por objetivo conduzir argumentativamente o interlocutor a aceitar uma proposição que contradiz suas ideias iniciais. (RODRIGO, 2014, p.86).

Sócrates faz perguntas não necessariamente com o intuito de constranger o interlocutor, mas para guiá-lo a examinar outras possibilidades de raciocínio e, assim, promover uma reflexão crítica sobre suas crenças. O método socrático, nesse contexto, não tem o objetivo de humilhar, mas de incentivar o pensamento independente, desafiando respostas automáticas e levando o interlocutor a construir uma compreensão mais sólida e fundamentada sobre os conceitos discutidos.

A atividade digna do homem era, para Sócrates, o exame crítico de cada uma de suas próprias ações e opiniões e das pressuposições pelas implícitas. Para Sócrates, a ordem na alma resulta da investigação não sobre a natureza, mas sobre a própria alma. (SCOLNICOV, 2006, p. 41)

A ideia de uma aula na qual o professor consegue, de maneira sutil, incentivar seus alunos a participarem ativamente, questionando-os de forma construtiva, parece bastante promissora. Quando o questionamento é feito de maneira respeitosa, os estudantes tendem a encarar suas respostas não como definitivas, mas como pontos de partida para novas reflexões, reformulando-as sempre que necessário. O ensino de filosofia, por sua natureza, pressupõe esse exercício filosófico, que nasce da interação entre professor e aluno, mediada pelo diálogo. Se essa troca não ocorre, o processo filosófico é comprometido, e o professor, enquanto figura importante nesse processo, perde a oportunidade de cumprir seu papel fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico.

A resposta de Teeteto é elogiada por Sócrates como uma “corajosa resposta”. Após o elogio, Sócrates identifica na afirmação do jovem uma concepção amplamente difundida na época sobre o funcionamento do conhecimento, baseada na filosofia de Protágoras, que afirmava: “O homem é a medida de todas as coisas”. Esse reconhecimento por parte de Sócrates não apenas valida o esforço do interlocutor, mas também direciona o diálogo para uma análise crítica dessa perspectiva relativista, incentivando Teeteto a examinar mais profundamente as implicações de sua própria afirmação.

Sócrates – Talvez a tua definição de conhecimento tenha algum valor; é a definição de Protágoras; por outras palavras ele dizia a mesma coisa. Afirmava que o homem era a medida de todas as coisas, da existência das que existem e da não existência das que existem. Decerto já leste isto? (152a)

O reconhecimento da filosofia de Protágoras na fala de Teeteto aponta, pelo menos, duas situações que merecem observação. A primeira é que, para Sócrates identificar a influência do pensamento protagonizado na resposta do rapaz, foi necessário que o filósofo conhecesse previamente essa filosofia, o que provavelmente exigiu tempo e análise própria para descobrir se concordava ou não. No contexto da sala de aula, a figura do professor-pesquisador-filósofo se encontra nesse movimento: o professor precisa ter referências não apenas filosóficas, mas também do senso comum.

Mesmo não concordando, o primeiro movimento socrático foi a exortação, elogiar o rapaz por sua tentativa na investigação. O segundo foi reconhecer que aquele pensamento não era totalmente próprio de Teeteto, mas, sim, um produto da época em que ele vivia.

A segunda situação está vinculada à primeira: Teeteto não desenvolveu um pensamento puramente seu. Ele pode ter acreditado que sim, mas sua resposta tinha raízes na filosofia de Protágoras e no que era difundido na época. Sócrates prezava pelo exercício do pensamento e a importância de criar respostas próprias, não se tratava, portanto, de criar uma opinião qualquer, mas de, por meio de uma rigorosa investigação, desvelar a essência do conceito.

A partir disso, Sócrates se propõe a examinar, junto com Teeteto, essa perspectiva de conhecimento e, munido de seu método, utiliza o *elenkos* como ferramenta na investigação. O filósofo sugere, a partir da inferência de Teeteto, que as coisas são aquilo que parecem ser para cada indivíduo, e o rapaz concorda. Com base nisso, Sócrates utiliza o exemplo do vento, que pode parecer frio para uma pessoa e quente para outra (152b), ilustrando a ideia de que aprender pelos sentidos seria o mesmo que "parecer". A partir dessa reflexão, os dois concluem que o conhecimento precisa ser verdadeiro para, de fato, ser conhecimento; logo, a percepção, por estar vinculada ao conhecimento, seria sempre de algo verdadeiro e não poderia ser falsa (152c).

Durante o processo investigativo, Sócrates utiliza diversos exemplos e analogias, sempre direcionando perguntas e permitindo que Teeteto expresse suas percepções verdadeiras sobre o tema, dando-lhe espaço para concordar com os questionamentos ou apresentar uma visão contrária, caso houvesse. Os exemplos empregados pelo filósofo são sempre acessíveis e conectados à realidade do rapaz, oferecendo-lhe uma base concreta para o exercício filosófico.

Um exemplo disso é a analogia com a visão e a percepção da cor branca, em que Sócrates demonstra como essa percepção está ligada ao funcionamento do olho de cada indivíduo (153e-154a). Essa relação, segundo o filósofo, exige um certo movimento e uma compreensão de natureza “heraclitiana”, ou seja, um entendimento de que a realidade está em constante fluxo, algo que Sócrates atribui à tradição filosófica compartilhada por Protágoras e Empédocles (152e).

Partindo desse exemplo, ao afirmar que a percepção requer movimento, Sócrates questiona: se a percepção é, de fato, movimento, dificilmente duas pessoas terão uma percepção idêntica sobre algo — e, até mesmo, a mesma pessoa poderá perceber o objeto de maneira distinta em momentos diferentes. Se o conhecimento é resultado da percepção e, portanto, verdadeiro, então, diante de percepções divergentes sobre o mesmo objeto, ambas precisariam ser verdadeiras. No entanto, isso gera uma contradição, pois algo não pode ser e não ser ao mesmo tempo.

Por meio dessa argumentação e de uma série de perguntas que compõem o elenkos, Sócrates e Teeteto concluem que o objeto, em si, não muda, e, conseqüentemente, o conhecimento sobre ele não depende da perspectiva do observador. Assim, se duas pessoas enxergam o mesmo fenômeno de formas distintas, essa diferença está relacionada à percepção de cada uma, e não à verdade sobre o objeto (154b-160c).

8.2. Ironia Socrática

Além da exortação e da indagação, outro elemento central da filosofia socrática é a famosa ironia, frequentemente atribuída à sua prática nos debates. Há diversas discussões sobre o real significado dessa ironia e sua função no método socrático, o que torna necessário analisar esse aspecto em relação à base do processo educacional desenvolvido pelo filósofo.

Hadot sugere que a ironia socrática não era meramente um artifício retórico para ridicularizar seus interlocutores, mas sim uma ferramenta pedagógica. Segundo essa visão, a ironia funcionava como um meio de provocar o pensamento crítico, desafiando os interlocutores a questionarem suas próprias crenças e a aprofundarem sua investigação filosófica. Esse uso da ironia se alinha com a postura educacional de Sócrates, que buscava não impor conhecimento, mas estimular a reflexão e o autoconhecimento.

Dessa forma, a ironia socrática atua como um instrumento para desestabilizar certezas e expor incoerências no pensamento do interlocutor. Ao fingir ignorância, Sócrates coloca-se na posição de aprendiz, incentivando o outro a explicar suas ideias. No entanto, conforme o diálogo avança, as contradições emergem e o próprio interlocutor percebe as falhas em seu raciocínio. Esse momento de reconhecimento da própria ignorância é essencial para o processo educativo socrático, pois abre caminho para uma investigação mais rigorosa e fundamentada.

A ironia faz parte do Elenkos socrático (RODRIGO, p.85). Nesse momento do Elenkos, Sócrates une a ironia à sua aparente ignorância, formulando questionamentos que levam o interlocutor não apenas a refletir sobre o tema em discussão, mas também a questionar suas próprias respostas. Esse uso da ironia não é meramente um artifício retórico, mas uma ferramenta pedagógica que desestabiliza certezas, expondo incoerências no pensamento do outro e incentivando um exame mais profundo das próprias ideias. Conforme o diálogo avança, as contradições emergem e o próprio interlocutor percebe as falhas em seu raciocínio. Esse momento de reconhecimento da própria ignorância é essencial para o processo educativo socrático, pois abre caminho para uma investigação mais rigorosa e fundamentada.

Em *Teeteto*, um exemplo do emprego da ironia por Sócrates ocorre em 161c, quando, dirigindo-se a Teodoro, ele afirma: “Só o começo de sua proposição é o que me surpreende, por ele não dizer logo no início de sua obra a verdade, que a medida de todas as coisas é o porco ou o cinocéfalo ou qualquer outro animal mais esquisito ainda, porém capaz de sensações.” Aqui, Sócrates não parece ter a intenção de constranger, mas sim de evidenciar o quão absurda é a ideia de definir conhecimento e verdade exclusivamente com base nas sensações. Seu comentário irônico ressalta as implicações da tese protagórica e leva à reflexão sobre a insuficiência dos sentidos como critério absoluto de conhecimento.

Para abordar o viés pedagógico da ironia socrática, Walter Kohan, em *Sócrates e a educação: o enigma da filosofia*, resgata a visão kierkegaardiana sobre o tema. De acordo com Kohan, Kierkegaard propõe que a ironia era um método deliberadamente empregado por Sócrates. O filósofo dinamarquês distingue dois tipos de ironia na abordagem socrática: uma ironia negativa, que visa desconstruir crenças infundadas e expor contradições no pensamento do interlocutor, e uma ironia positiva, que atua como

um estímulo para a busca do conhecimento e do aprimoramento intelectual. Essa perspectiva reforça a ideia de que a ironia, longe de ser apenas uma ferramenta de escárnio ou desdém, possui um papel essencial na educação filosófica, incentivando o pensamento crítico e a autonomia intelectual.

Se o Sócrates de Xenofonte é um “apóstolo da finitude” (p.177), o de Platão começa “onde termina a empiria” (p.176). Se há algo que não falta a esse Sócrates que “ganhou idealidade”(p.177), é justamente a ironia, ou melhor, dois tipos de ironia: uma mais superficial, que é apenas um estímulo para o pensamento quando está preguiçoso ou, em todo caso, um corretor quando ele se desvia; é a ironia que pode ser percebida na superfície do diálogo, como um recurso argumentativo que Sócrates utiliza com seus interlocutores. Mas há outra ironia mais profunda que se move por si mesma e que é o fim ao que tende, e não o princípio para outra coisa (p.172). É uma espécie de força metafísica que dá sentido ao próprio diálogo(...)Com efeito, Kierkegaard(p.102-104) distingue dois principais métodos para conhecer: o especulativo e o irônico. No primeiro quem pergunta o faz para obter respostas cada vez mais profundas e significativas. No segundo, interroga para esvaziar as respostas de seu interlocutor. Sócrates parte do pressuposto de que ninguém sabe de nada em absoluto (inclusive ele mesmo) e utiliza o método irônico para chegar a esse mesmo lugar, para examinar seus pressupostos e mostrar que nenhum homem sabe de nada em absoluto.(KOHAN, p.29, 2011)

A ironia socrática, nesse contexto, possui um viés pedagógico extremamente interessante. No entanto, ao analisar esse aspecto da metodologia socrática e considerar o trabalho de absorção do método e a possibilidade de aplicação no ensino médio, percebe-se que esse é um desafio considerável. Isso porque existem pelo menos três fatores que dificultam o seu uso em sala de aula.

Um desses fatores é a dificuldade desses jovens/adolescentes em lidar com o confronto de perspectivas. Como já destacado neste texto, ao tratar da frustração e da raiva diante do confronto de perspectivas, fica evidente que essa resistência cognitiva é algo natural ao ser humano e se manifesta desde a infância. No contexto do ensino médio, essa rigidez tende a se intensificar por diversos motivos. Um dos mais notáveis é a crescente conexão dos jovens com as redes sociais, que ocupam uma parte significativa de suas vidas.

Esses espaços digitais, embora promovam debates sobre os mais diversos tópicos, nem sempre incentivam discussões saudáveis. Pelo contrário, muitas vezes funcionam como bolhas virtuais que reforçam visões preexistentes, mesmo que equivocadas. Além disso, discursos extremistas e desinformação frequentemente recebem apoio massivo, tornando o contraditório ainda mais difícil de ser aceito.

Um exemplo preocupante é o aumento dos crimes de ódio e da intolerância no Brasil. De acordo com a ONG SaferNet Brasil (AGÊNCIA BRASIL, 2023), que monitora crimes cibernéticos relacionados aos direitos humanos, as denúncias de crimes envolvendo discurso de ódio nas redes sociais triplicaram nos últimos seis anos. Em 2022, foram registradas 74 mil denúncias, um aumento significativo em relação às 44 mil de 2021. Notavelmente, os crimes de ódio contra mulheres saltaram de 8 mil para mais de 28 mil no mesmo período.

Embora a ONG não divulgue a faixa etária dos envolvidos nesses crimes, é possível especular, no mínimo, sobre o contato frequente de adolescentes com esse tipo de conteúdo. Isso porque, segundo a pesquisa TIC Kids Online Brasil 2024 (G1, 2024), divulgada em outubro de 2024, 83% das crianças e adolescentes brasileiros entre 9 e 17 anos possuem perfil em pelo menos uma rede social, como WhatsApp, Instagram, TikTok e YouTube. Entre os adolescentes de 15 a 17 anos, esse percentual chega a 99%.

Certamente, jovens e adolescentes não são os únicos responsáveis por essa agenda cada vez mais complexa de ódio digital. No entanto, fatores como o anonimato, a sensação de impunidade, a falta de educação midiática, a normalização da cultura digital e a influência de figuras públicas e movimentos extremistas desempenham um papel significativo nesse cenário. Com o apoio e “respaldo”, que o mundo cibernético pode proporcionar, os jovens de hoje podem encontrar mais dificuldade em lidar com confrontos intelectuais e com a ironia pedagógica, tornando-se mais sensíveis a discursos que contrariam suas próprias perspectivas.

Outro importante fator a ser considerado é o de que durante a adolescência, o cérebro humano passa por um período significativo de desenvolvimento, especialmente no que diz respeito ao córtex pré-frontal. Esta região cerebral é fundamental para funções como pensamento crítico, tomada de decisões, autocontrole e regulação emocional. No entanto, o córtex pré-frontal é a última área do cérebro a amadurecer completamente, processo que se estende até o início da idade adulta.

Estudos neurobiológicos apontam que a regulação cognitiva e emocional tende a se desenvolver em conjunto, iniciando desde a infância e se aperfeiçoando entre a adolescência e idade adulta (Rueda; Paz-Alonso, 2013). Através do controle inibitório, integrante das funções executivas, o córtex préfrontal é capaz de diminuir a ação da amígdala, um dos elementos do sistema límbico, responsável pelas respostas emocionais. (CAMPOS;BADARÓ, p.168,2024).

A relação entre a formação do córtex pré-frontal e a dificuldade na compreensão da ironia, especialmente no âmbito pedagógico, pode ser explicada pelo papel dessa região cerebral no processamento de informações abstratas e na regulação emocional. O córtex pré-frontal é responsável por funções executivas, como a capacidade de avaliar múltiplos significados, detectar nuances de discurso e inibir respostas impulsivas. Como essa região ainda está em desenvolvimento durante a adolescência, os jovens podem ter maior dificuldade em interpretar a ironia, que exige a distinção entre significado literal e subtexto implícito.

Essa limitação cognitiva pode ser um fator determinante no ambiente educacional. Quando expostos a ironias pedagógicas – como as utilizadas na maiêutica socrática ou em estratégias didáticas que desafiam o aluno a reavaliar suas certezas – adolescentes podem reagir de forma emocional em vez de intelectual. Em vez de reconhecerem a ironia como um convite ao pensamento crítico, podem interpretá-la como uma afronta pessoal, o que pode gerar resistência à aprendizagem e ao diálogo.

Esse fenômeno se agrava quando somado a um traço natural do comportamento humano: a dificuldade de lidar com confrontos à própria perspectiva. A teoria da dissonância cognitiva, proposta por Leon Festinger em seu livro *teoria da dissonância cognitiva*, sugere que quando indivíduos se deparam com informações que desafiam suas crenças, tendem a sentir desconforto e podem reagir de maneira defensiva. Para adolescentes, cujo córtex pré-frontal ainda não está completamente desenvolvido, essa reação pode ser amplificada, tornando a rejeição de ideias divergentes mais comum.

Outro fator extremamente relevante, que se relaciona diretamente com os aspectos já mencionados neste texto, é a linha tênue entre o uso da ironia como ferramenta pedagógica e o escárnio. Essa é, talvez, a maior dificuldade prática. Mesmo que o professor utilize a ironia com a intenção de estimular o aprendizado, a forma como o aluno a percebe pode ser completamente diferente. O tom de voz, a linguagem corporal e até o contexto da aula podem fazer com que uma ironia seja interpretada como deboche. Além disso, alguns alunos podem reproduzi-la de maneira inadequada, transformando-a em um instrumento de exclusão ou ridicularização entre os próprios colegas. O próprio Sócrates experimentou dessa dificuldade de se trabalhar com jovens, quando foi acusado de corrompe-los, isso porque ao admirar seu estilo irônico, passaram a imitá-lo, o que agravou o ódio contra ele (Apologia 25d–e; 26a–c).

Ao analisarmos a ironia socrática e pensarmos em sua aplicação no ensino médio, fica evidente que há desafios consideráveis. O contexto pedagógico impõe barreiras ao ensino do pensamento crítico e à introdução de abordagens que utilizam a ironia como ferramenta de aprendizagem. Mas esses desafios seriam suficientes para justificar a exclusão dessa característica do método?

Talvez o ponto central dessa discussão seja o direcionamento da ironia, levando em conta os agentes envolvidos no debate. O ensino de filosofia, concebido como um exercício do pensamento e um meio de desenvolver o senso crítico, se beneficia amplamente do uso de exemplos, histórias e casos concretos. Assim, o professor pode incorporar essa metodologia ao próprio debate promovido pelos alunos, demonstrando que compreendeu suas argumentações e, a partir delas, desenvolveu uma linha de pensamento externa. Esse distanciamento deve ser suficiente para evitar que o aluno se sinta pessoalmente atacado, mas próximo o bastante para que ele perceba que está, de fato, contribuindo para a discussão, um elemento essencial para o aprendizado.

O grande desafio dos educadores é encontrar formas de estimular o pensamento crítico sem provocar reações defensivas, equilibrando o uso da ironia com estratégias que incentivem a autorreflexão sem gerar resistência imediata. Considerar a construção de cenários, sejam eles hipotéticos ou baseados em situações reais, a partir das argumentações dos próprios alunos pode ser um caminho promissor para tornar esse processo mais efetivo e respeitoso.

8.3. A Aporia Socrática

Platão possui um extenso acervo de diálogos, entre os quais alguns são classificados como aporéticos. O termo "aporia" se traduz como "impasse". Nos diálogos aporéticos, Sócrates e os demais interlocutores se envolvem em discussões profundas sobre determinado tema, explorando diferentes perspectivas e questionamentos. No entanto, ao final do debate, não conseguem chegar a uma conclusão definitiva sobre o objeto da investigação, deixando a questão em aberto.

A aporia é um termo grego que significa dificuldade, embaraço, impasse, impossibilidade de chegar a uma conclusão. Jaeger (1986) chama a atenção para o fato de Platão apresentar uma visão positiva da aporia de Sócrates, pondo em evidência sua fecundidade educadora, como a primeira fase no caminho do conhecimento da verdade. Conforme esse autor, a concepção

socrático-platônica da paideia constaria com “a concepção mecânica que os sofistas têm do que é aprender. Este, quando é verdadeiro, não consiste numa assimilação passiva, mas antes numa procura esforçada, que só é possível pela participação espontânea de quem quer aprender” (idem, p.490) (RODRIGO, 2014, p.90).

É um equívoco interpretar a aporia como um fracasso da metodologia socrático-platônica. Na realidade, ela constitui uma das ferramentas fundamentais dentro desse arcabouço filosófico, desempenhando um papel essencial no método dialógico. Longe de representar uma limitação, a aporia instiga a reflexão, impulsiona o questionamento e desafia pressupostos, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico e a busca contínua pelo conhecimento.

Como já destacado neste texto, vivemos em uma era digital em constante ascensão, sem que seja possível prever seus limites. Hoje, a "verdade" sobre qualquer assunto está a um clique de distância. Seja correta ou não, sempre haverá uma resposta para quem procura e ela pode vir tanto de um artigo científico publicado em uma revista renomada quanto de um vídeo de menos de um minuto no TikTok, feito por alguém sem qualquer especialização.

Cada vez mais, as pessoas consomem informações sem qualquer verificação e as tomam como verdades absolutas. O fenômeno das fake news vem crescendo há anos, e a facilidade de acesso à informação, embora tenha seu lado positivo, também possui um aspecto preocupante. A internet permite que conteúdos sejam compartilhados sem critérios rigorosos, de maneira simplória e muitas vezes distorcida, levando muitos a acreditarem que dominam determinado assunto quando, na realidade, possuem apenas uma compreensão superficial.

Nesse contexto, trazer a aporia para a sala de aula pode ser uma ferramenta essencial para normalizar o "não saber" e incentivar uma postura mais questionadora diante das informações. Em um mundo onde o conceito de "liberdade de expressão" tem sido amplamente deturpado, com opiniões pessoais sendo impostas como verdades incontestáveis, uma abordagem filosófica que valorize o debate e a reflexão acima das certezas prontas torna-se indispensável para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Há muitos desafios no que tange a aplicação de uma prática pedagógica que trabalhe a aporia no ensino atual, dentro da relação professor e aluno, por certo pode,

trazer frustração, ou até mesmo soar como uma "discussão inútil que não levou a alugar nenhum". O próprio Sócrates foi confrontado por Mênon justamente por sua insistência em questionar sem oferecer respostas definitivas.

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

Esse comportamento ainda é facilmente reconhecível nos dias atuais, pois um dos maiores equívocos ao se pensar em filosofia é a ideia de que ela “dá” todas as respostas, quando, na realidade, é dela que nascem as perguntas. Trabalhar em sala de aula a noção de que, mais importante do que encontrar uma verdade definitiva é o exercício do pensamento filosófico permite que os alunos desenvolvam uma postura mais crítica e reflexiva. Isso os leva a um compromisso maior com seu próprio "fazer filosófico", incentivando a análise cuidadosa tanto de suas próprias ideias quanto das respostas que recebem. Em um mundo hipermoderno, onde a velocidade da informação frequentemente substitui a profundidade da reflexão, essa abordagem se torna um verdadeiro desafio, mas também uma necessidade.

9. A crítica ao socratismo

Para que o ensino filosófico esteja em sintonia com o próprio significado da filosofia, ele precisa ser emancipatório. A emancipação intelectual é um dos principais, senão o principal, objetivo do exercício filosófico.

No livro *O Mestre Ignorante*, o filósofo francês Jacques Rancière resgata as ideias do pedagogo Joseph Jacotot, que desafiou o modelo tradicional de ensino ao afirmar que um aluno pode aprender sem depender das explicações diretas de um mestre. A partir dessa visão, Rancière constrói uma crítica à pedagogia convencional, que estabelece uma hierarquia do saber e mantém os alunos em uma posição de dependência, distantes da possibilidade de uma emancipação.

Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação. No alvorecer da marcha triunfal do progresso para a instrução do povo, Jacotot fez ouvir esta declaração estupefaciente: esse progresso e essa instrução são a eternização da desigualdade. Os amigos da igualdade não têm que instruir o povo, para aproximá-lo da igualdade, eles têm que emancipar as inteligências, têm que obrigar a quem quer que seja a verificar a igualdade de inteligências. Não se trata de uma questão de método, no sentido de formas particulares de aprendizagem, trata-se de uma questão propriamente filosófica: saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre — a palavra do outro — é um testemunho de igualdade ou de desigualdade. É uma questão política: saber se o sistema de ensino tem por pressuposto desigualdade a ser "reduzida", ou uma igualdade a ser verificada. É por isto que o discurso de Jacotot é o mais atual possível. (RANCIÈRE, p.11, 2002)

A partir de Jacotot, Rancière nos convida a refletir sobre uma questão que, embora enraizada em seu tempo, continua extremamente relevante na contemporaneidade. Ele argumenta que a pedagogia tradicional de sua época contribuiu para a formação de alunos cada vez mais dependentes do professor, reforçando, assim, a desigualdade intelectual. Nesse modelo, o professor assume o papel de peça indispensável no processo de aprendizagem, enquanto o aluno é constantemente colocado em uma posição inferior, como se estivesse sempre à margem do saber.

Ser contrário à hierarquização do saber no âmbito pedagógico não faz de Rancière um opositor dos mestres e professores. Pelo contrário, o filósofo reconhece a importância do mestre no processo educativo, mas questiona a forma como essa figura é posicionada dentro do sistema educacional tradicional. Em sua análise, ele diferencia dois tipos de mestre: o mestre emancipador e o mestre explicador. O primeiro promove a autonomia intelectual do aluno, enquanto o segundo reforça a ideia de que há uma subordinação entre as inteligências envolvidas no processo pedagógico, um fenômeno que ele classifica como *embrutecimento*, que mantém os alunos em um estado de dependência.

Por detrás da relação pedagógica estabelecida entre a ignorância e a ciência, seria preciso reconhecer a relação filosófica, muito mais fundamental, entre o embrutecimento e a emancipação. Havia, assim, não dois, mas quatro termos em jogo. O ato de aprender podia ser reproduzido segundo quatro determinações diversamente combinadas: por um mestre emancipador ou por um mestre embrutecedor; por um mestre sábio ou por um mestre ignorante. (RANCIÈRE, p.11, 2002)

No livro, Rancière discorre sobre as experiências pedagógicas de Jacotot na Bélgica e apresenta uma extensa crítica à lógica da explicação, argumentando contra um modelo de ensino baseado na transmissão excessiva de conhecimento. Segundo o

filósofo, a explicação em demasia impede que o aluno desenvolva sua inteligência de forma autônoma. Nesse contexto, o mestre emancipador se destaca por acreditar na igualdade das inteligências. Em vez de explicar de maneira autoritária, ele orienta, incentiva o esforço e valoriza a vontade do aluno. Sua função não é controlar o conhecimento, mas caminhar ao lado do aprendiz, e não acima dele, no percurso rumo à emancipação intelectual.

Essa reciprocidade é o cerne do método emancipador, o princípio de uma filosofia nova que o Fundador, juntando duas palavras gregas, batizou de *panedstica*, porque ela busca o todo da inteligência humana em cada manifestação intelectual. Decerto, não o havia compreendido bem o proprietário que enviou seu jardineiro para se formar em Louvain, pretendendo torná-lo instrutor de seus filhos. Não há performances pedagógicas especiais a serem esperadas de um jardineiro emancipado, ou de um mestre ignorante em geral. O que pode, essencialmente, um emancipado é ser emancipador: fornecer, não a chave do saber, mas a consciência daquilo que pode uma inteligência, quando ela se considera como igual a qualquer outra e considera qualquer outra como igual a sua. A emancipação é a consciência dessa igualdade, dessa reciprocidade que, somente ela, permite que a inteligência se atualize pela verificação. O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência. E o que embrutece os "inferiores" embrutece, ao mesmo tempo, os "superiores". Pois só verifica sua inteligência aquele que fala a um semelhante, capaz de verificar a igualdade das duas inteligências. (RANCIÈRE, p.50, 2002)

Tais características, levando em consideração a extensa bibliografia que relaciona Sócrates e o ensino de filosofia, parecem se aproximar da figura de Sócrates e do que ele implementa, conscientemente ou não, em seu método. No entanto, apesar de dedicar poucas páginas a essa questão dentro da amplitude de sua obra, Rancière apresenta uma argumentação concisa e categórica ao negar qualquer associação entre o mestre emancipador e Sócrates. Para o filósofo francês, na verdade, "Há um Sócrates adormecido em cada explicador" (RANCIÈRE, 2002, p. 40).

A argumentação de Rancière em defesa da ideia de Sócrates como um mestre explicador se desenvolve a partir da análise de sua postura no diálogo *Mênon*, de Platão. Nesta obra, discute-se a natureza da virtude e se ela pode ser ensinada. O diálogo tem início com Mênon questionando Sócrates sobre a possibilidade de aprendizado da virtude (70a). No entanto, a conversa logo se desvia para uma questão mais profunda: o que, de fato, é a virtude? (71b).

Mênon tenta explicar o que é virtude, que se assemelha a interpretação de Górgias, entretanto a sua definição não explica o que é a virtude em si, ele apenas lista tipos de virtudes(71e)

Sócrates então, traz a luz do diálogo a necessidade de se ter uma unidade, no que se refere a definição de virtude(72a) e sob essa perspectiva, Mênon tenta encontrar uma nova definição, entretanto falha em sua busca e chega ao estado de aporia(80a) questionando Sócrates sobre a impossibilidade de adquirir conhecimento.

No decorrer da discussão, Platão introduz a teoria da reminiscência, como uma solução a questão imposta por Menon(80b).

A rememoração ou reminiscência é exemplificada pela célebre cena em que Sócrates orienta um escravo a resolver um problema geométrico apenas por meio de questionamentos(82a). Essa passagem sugere que o conhecimento já está presente na alma e precisa apenas ser despertado.

SO. Dize-me aí, menino: reconheces que uma superfície quadrada é desse tipo? 4 —ESC. Reconheço. —SO. A superfície quadrada então é que tem iguais todas estas linhas, que são quatro? 5 —ESC. Perfeitamente. —SO. E também não é que tem iguais estas aqui, que atravessam pelo meio? 6 —ESC, Sim. —SO. E não é verdade que pode haver uma superfície desse tipo tanto maior quanto menor? —ESC. Perfeitamente. —SO. Se então este lado for de dois pés e este de dois, de quantos pés será o todo? Examina da seguinte maneira. Se fosse de dois e por este de um só pé, a superfície não seria de uma vez dois pés? —ESC. Sim. —SO. Mas, uma vez que por este também é de dois pés, não vem a ser de duas vezes dois? —ESC. Vem a ser. —SO. Logo, ela vem a ser de duas vezes dois pés. —ESC. Sim. —SO. Quanto é então duas vezes dois pés? Faz o cálculo e diz. —ESC. Quatro, Sócrates. —SO. E não é verdade que pode haver outra superfície deste tipo, que seja o dobro desta, que tenha todas as linhas iguais como esta? —ESC. Sim. —SO. De quantos pés então será? —ESC. Oito. —SO, Vê lá, tenta dizer-me de que tamanho será cada linha dessa superfície. A desta aqui é, com efeito, de dois pés. E a daquela que é o dobro? —ESC. Mas é evidente, Sócrates, que será o dobro. SO. Vês, Mênon, que eu não estou ensinando isso absolutamente, e sim estou perguntando tudo? Neste momento, ele pensa que sabe qual é a linha da qual se formará a superfície de oito pés. Ou não te parece ? MEN. Sim, parece-me que sim. (PLATÃO, 2001)

Após muito debate, ao final do diálogo, a questão sobre se a virtude pode ou não ser ensinada permanece sem uma conclusão definitiva(aporia).

A crítica de Rancière à postura socrática no *Mênon*, fundamenta-se na maneira como Sócrates conduz a investigação filosófica com o escravo. Segundo o filósofo francês, ao propor a questão geométrica, Sócrates não estaria realmente permitindo que o

escravo desenvolvesse seu próprio raciocínio, mas sim conduzindo-o, a seguir o caminho do conhecimento que o próprio Sócrates já detinha.

Rancière o nega categoricamente: o escravo não aprende o que ele já sabe, mas o que Sócrates já sabe. Mais ainda, não só aprende o saber de Sócrates (que nesse caso é a geometria, saber de pretensão universal ensinado no exercício), mas aprende também uma relação com o saber e sobretudo uma relação consigo mesmo mediada pelo “dono do saber”. O escravo aprende que, sem alguém que o leve pela mão a saber o que tem de saber, nada poderia saber. Ao contrário do que Sócrates afirma, o escravo aprende que, para buscar, sempre precisa da mão do outro. Aprende que, sem Sócrates, não seria capaz nem de buscar nem de saber. Aprende, em suma, a ser mais escravo do que era antes de falar com Sócrates. (KOHAN, p.100, 2011)

Rancière nos apresenta uma perspectiva mais agressiva de Sócrates, algo distinto do que o próprio filósofo parece defender. O retrato construído pelo autor apresenta a figura de alguém autoritário e impositivo, que não aceita ser contrariado e utiliza a retórica e sua metodologia própria para persuadir os interlocutores e incutir neles suas próprias convicções. Alguém que não está preocupado com o desenvolvimento do pensamento, com o exercício filosófico e muito menos com a emancipação intelectual.

A figura retratada por Rancière se assemelha muito ao que alguns interlocutores antagônicos à filosofia socrática já denunciavam. Kohan (2011) aponta, por exemplo, a crítica de Trasímaco (República I, 337e), que acusa Sócrates de não responder às perguntas que faz e de conduzir os outros à contradição. Segundo Kohan, essa postura socrática se repete em outros diálogos, como Eutífron, no qual Sócrates assume uma posição inflexível, parecendo querer ouvir apenas uma única resposta. Quando não a recebe, faz "ouvidos de mercador" e insiste sem descanso (Kohan, p. 107, 2011). Em Cármides, o filósofo recebe críticas por se preocupar mais em vencer uma disputa retórica do que em alcançar a verdade (Kohan, p. 114, 2011).

Tanto o exemplo em *Mênon* quanto as passagens em *Eutífron* e *Cármides* reforçam a argumentação de Rancière, que vê em Sócrates não um mestre emancipador, mas um mestre explicador que conduz seus interlocutores a um caminho previamente traçado.

Assim, para Rancière, o socratismo é uma forma de embrutecimento, uma vez que se reveste de uma aparência libertadora. Sob a forma de um mestre na arte de perguntar, Sócrates não ensinaria para libertar, para tornar o outro mais independente, mas para manter a inteligência submetida à própria inteligência. (KOHAN, p.103, 2011)

A postura socrática no contexto dos diálogos citados é questionável, especialmente porque o método de Sócrates é frequentemente tratado de forma positiva dentro das pesquisas sobre o ensino de filosofia. No entanto, Rancière, com sua crítica, destaca um outro lado desse método, que nem sempre é debatido, e uma visão tão contundente merece reflexão.

Ao analisar a postura socrática, é essencial lembrar que estamos observando um Sócrates filtrado pela perspectiva de Platão. Os diálogos platônicos foram escritos em momentos diferentes, refletindo mudanças na mentalidade e nos interesses filosóficos de seu autor. Assim, não é um equívoco imaginar que as características desse personagem variem ao longo das obras, ainda que Platão possa ter buscado manter certa regularidade em aspectos que mais se aproximassem do Sócrates histórico.

Outro ponto importante sobre o Sócrates em Platão é que não podemos ter certeza absoluta sobre o que nele pertence ao filósofo real e o que foi moldado literariamente. Essa incerteza abre espaço para questionamentos sobre eventuais mudanças drásticas em sua postura. Seriam essas mudanças intencionais? Ou simplesmente passaram despercebidas?

Algo a mais a destacar é que embora Rancière apresente Sócrates como alguém que simplesmente impõe aos interlocutores um percurso já traçado, essa separação entre ‘mestre que conduz’ e ‘mestre emancipador’ pode ser excessiva. Afinal, no próprio sentido etimológico de *παιδαγωγός* (‘aquele que conduz o jovem’), toda pedagogia pressupõe alguma forma de orientação. Mesmo em *Mênon*, *Eutífron* ou *Cármides*, em que o ‘elenkos’ socrático aponta para caminhos específicos de definição, não se trata de um direcionamento autoritário desprovido de abertura: o mestre conduz o diálogo, mas a emancipação do aprendiz depende justamente de sua capacidade de assumir, passo a passo, as próprias descobertas. Dessa maneira, o exemplo socrático dialoga com a crítica de Rancière, sem, contudo, reduzir o mestre a um mero explicador que obriga o discípulo a seguir instruções sem questionar.

O que se pode perceber com mais clareza é que a intensidade dos debates varia conforme o interlocutor. Sócrates parece empregar uma linguagem diferente ao falar com Teeteto, por exemplo, quando comparado ao tom mais combativo usado em discussões com Górgias. O mesmo ocorre ao confrontarmos sua abordagem com Teeteto e com

Trasímaco, sendo evidente que o contexto e o perfil do interlocutor influenciam sua postura.

Também é válido questionar se Platão teria elaborado propositalmente um personagem contraditório para provocar reflexão nos leitores. Sócrates não pode ser visto como uma espécie de Messias; na verdade, ele é uma figura polêmica. Sua condenação à morte, assim como todo o contexto antes, durante e depois do julgamento, são provas disso.

Seria possível que Platão tenha intencionalmente desenvolvido um Sócrates não homogêneo, que se contradiz e erra, desafiando a imagem de um filósofo infalível? Ou o retrato que nos foi deixado é apenas um reflexo da humanidade de Sócrates, um filósofo que, apesar de exaltado por muitos, não deveria ser visto como uma figura inquestionável?

De fato, Sócrates é e continuará sendo uma figura emblemática por muito tempo. As contradições em torno de sua metodologia, assim como seus questionamentos, são discutidas há séculos, mas isso não diminui sua importância. Pelo contrário, essas discussões tornam-se cada vez mais ricas.

Enquanto filósofos como Rancière o enxergam como alguém inflexível, há também quem argumente em favor de uma perspectiva mais positiva, de um pensador aberto ao diálogo e disposto a aprender com o outro. Assim como em toda discussão filosófica, a análise de métodos gera mais perguntas do que respostas.

O essencial na crítica de Rancière é entender que Sócrates não é intocável e que seu método não é infalível. Não existe, por mais que isso soe irônico frente à filosofia de Platão, um ideal socrático a ser perseguido, aprendido e replicado de forma absoluta.

A crítica é necessária, e os questionamentos devem ser feitos. É natural que alguns se incomodem com as observações de Rancière e tentem defender Sócrates incansavelmente, assim como outros podem se apegar às críticas e ampliá-las, chegando ao ponto de desacreditar completamente seu método e suas intenções. A questão central, porém, é que a postura socrática criticada em alguns diálogos não se manifesta da mesma forma em outros, e essa complexidade enriquece a análise, tanto da figura de Sócrates quanto de sua metodologia. No fim, todo esse processo reflexivo também faz parte do exercício filosófico.

Alguns diálogos parecem lhe dar razão. Outros mostram que o legado de Sócrates para pensar os paradoxos de ensinar é mais complexo e polissêmico. (Kohan, p.116, 2011)

Conclusão.

A filosofia no ensino médio brasileiro enfrenta inúmeras dificuldades, seja pela instabilidade histórica de sua permanência nos currículos, pelos desafios inerentes ao próprio ensino ou pelo afastamento da sociedade em relação ao exercício do pensamento. O ponto central a ser refletido é que a filosofia não pode ser subestimada. Trata-se de um saber complexo, cujo grau de dificuldade pode, sim, afastar os indivíduos e contribuir para sua desvalorização, gerando a falsa percepção de que ela não é essencial no ambiente escolar. Esse é um equívoco grave.

Seu ensino e aprendizado são fundamentais para a formação humana, mas essa compreensão está longe de ser um consenso na sociedade brasileira. Diferente de outras disciplinas, nas quais o indivíduo pode encontrar identificação de maneira mais imediata, a filosofia frequentemente é vista como algo distante e pouco aplicável à vida cotidiana. No entanto, quanto mais a população se afasta dela, mais a sociedade perde, e o próprio ensino filosófico se fragiliza.

No âmbito político, a luta pela permanência da filosofia nos currículos, com carga horária adequada, é essencial, mas não suficiente. Dentro da sala de aula, há muito a ser feito, e grande parte desse esforço passa pela análise e aprimoramento dos métodos de ensino. A autocrítica sobre didática, práticas pedagógicas e abordagens metodológicas ainda é um tabu na educação, mas precisa ser superada. É necessário buscar maneiras de tornar o ensino filosófico mais envolvente e significativo.

A análise do método socrático, trabalhada neste estudo, é apenas um dos muitos caminhos possíveis. Filósofos como Nietzsche, Rancière e diversos pensadores contemporâneos, como Walter Kohan, Alexandre Cerletti, Lidia Maria Rodrigo e Patrícia Velasco, oferecem contribuições valiosas para repensar o ensino de filosofia no Brasil.

Mais do que garantir sua presença no currículo, é preciso refletir sobre sua posição no mundo atual e sobre como ela pode se conectar com os estudantes e a sociedade. Esse desafio não pode recair apenas sobre os professores do ensino médio; é uma

responsabilidade coletiva da comunidade filosófica. A aproximação entre filosofia e sociedade deve ser incentivada desde a graduação até a pós-graduação, envolvendo tanto os que atuam na universidade quanto aqueles que ensinam nos cursinhos e nas escolas, sejam elas públicas ou privadas.

Defender o ensino de filosofia é defender um espaço de reflexão crítica essencial para a sociedade. O compromisso com esse ideal deve ser constante, para que a filosofia continue exercendo seu papel formador, instigante e necessário no processo educativo e na vida em sociedade.

Referências bibliográficas:

LIVROS:

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução de Alfredo Bosi. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARISTÓTELES. *Metafísica Aristotélica*: comentada por Giovanni Reale. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

ARENDT, Hannah. *A dignidade da política*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

BENSON, Hugh H. *Método socrático*. In: MORRISON, Donald R. (Org.). *Sócrates*. Tradução de André Oídes. São Paulo: Ideias e Letras, 2016.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia grega*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. v. 1.

CAMUS, A. *O Mito de Sísifo*. Rio de Janeiro. Record, 2010.

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Tradução de Ingrid Miller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CERLETTI, Alejandro; KOHAN, Walter. *A filosofia no ensino médio: caminhos para pensar o seu sentido*. Tradução de Norma Guimarães Azeredo. Brasília: Editora da UNB, 1999.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

DODDS, E. R. *Os gregos e o irracional* / E. R. Dodds ; tradução de Paulo Domenech Oneto. São Paulo : Escuta, 2002.

FISHER, Mark. *Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?* 1. ed. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

GALLO, Sílvio. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

HADOT, Pierre. *Exercícios espirituais e filosofia antiga*. Tradução de Deborah Danowski. 2. ed. São Paulo: É Realizações, 2014.

- HADOT, Pierre. *O que é a filosofia antiga?* Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 1995.
- HAN, Byung-Chul. *A salvação do belo*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Petrópolis: Vozes, 2019.
- JAEGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- KOHAN, Walter Omar. *Sócrates e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática: velhos e novos temas*. Edição do Autor, 2002.
- MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 13. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- NAVIA, Ricardo; KOHAN, Walter (Org.). *Ensino médio de filosofia nas presentes condições culturais e sociais de nossos países*. In: *Filosofia: caminhos para o seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Além do Bem e do Mal: prelúdio de uma filosofia do futuro*. Tradução de Márcio Pugliesi. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Schopenhauer como educador: considerações extemporâneas, 3ª parte*. Tradução de Giovane Rodrigues e Tiago Tranjan. São Paulo: Mundaréu, 2018.
- ORDINE, Nuccio. *A utilidade do inútil: um manifesto*. Tradução de Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- PAVIANI, Jayme. *Platão e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PLATÃO. *A República*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2000.
- PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2007.
- PLATÃO. *Mênon*. Texto estabelecido e anotado por John Burnet. Tradução de Maura Iglêsias. São Paulo: Editora Loyola; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2001.

PLATÃO. *Teeteto, Crátilo*. Tradução direta do grego de Carlos Alberto Nunes. 3. ed. rev. Belém: EDUFPA, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SCOLNICOV, Samuel. *Platão e o problema educacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ARTIGOS, TESES E DISSERTAÇÕES:

ABREU, Karine C.; KARAM, Ivonete T. S.; GÓES, Luciana F.; SPRITZER, Daniel T. Dependência de Internet e de jogos eletrônicos: uma revisão. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 30, n. 4, p. 156–167, 2008

CAMPOS, Priscila da Silva; BADARÓ, Auxiliatrice Caneschi. A importância da regulação emocional na adolescência: contribuições da terapia cognitivo-comportamental. *Cadernos de Psicologia*, v. 1, n. 37, p. 1-14, 2022.

ENGLER, Reus M. *Tò thaumázein: a experiência de maravilhamento e o princípio da filosofia em Platão*. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FERREIRA, André. *Platão e o processo civilizador: educação e autocontrole*. XII Simpósio Internacional Processo Civilizador, Recife, 2009.

FERREIRA, Stephânia Beatriz; FERREIRA, Dayana Vieira; BATISTA, Gustavo Araújo. Sócrates: a defesa da filosofia aplicada à educação para a vida reflexiva – algumas considerações para a autoformação ético-política do educador. *Cadernos da FUCAMP*, v. 10, n. 12, p. 49-64, 2011.

OLIVEIRA, Loraine. A figura de Sócrates segundo Pierre Hadot. *Revista Archai*, n. 18, p. 317-346, 2016.

QUEIROZ, Maria Teresa Sokolowski. Desafios à educação num mundo globalizado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, 2003 (publicado em 19 jan. 2012).

SILVA, Andréa Villela Mafra da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, v. 16, n. 70, p. 197–209, dez. 2016. ISSN 1676-2584.

TRABALHOS APRESENTADOS EM EVENTOS:

SANTOS, Marcos Eduardo Melo dos; SILVA, Susana Aparecida da. Comentário à Metafísica 1,1 de Aristóteles: os graus de conhecimento e o aprendizado. Comunicação oral. 4º Congresso de Pesquisa do Ensino (Conpe) – As ciências humanas na educação. São Paulo, 20 a 22 de agosto de 2014.

NOTÍCIAS E ARTIGOS ONLINE:

AGÊNCIA BRASIL. Denúncias de crimes na internet com discurso de ódio crescem em 2022. Agência Brasil, 17 fev. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-02/denuncias-de-crimes-na-internet-com-discurso-de-odio-crescem-em-2022>.

G1. 83% das crianças e adolescentes que usam internet no Brasil têm contas em redes sociais, diz pesquisa. G1 - Tecnologia, 23 out. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2024/10/23/83percent-das-criancas-e-adolescentes-que-usam-internet-no-brasil-tem-contas-em-redes-sociais-diz-pesquisa.ghtml>.