

**CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
CAMPUS CURVELO**

Pós Graduação em Ensino em Ciência Humana e Linguagens

JOSÉ VANDERLEI VAZ DA SILVA

**RESSIGNIFICANDO A METODOLOGIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO
ENSINO MÉDIO**

**Curvelo
2026**

JOSÉ VANDERLEI VAZ DA SILVA

**RESSIGNIFICANDO A METODOLOGIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO
ENSINO MÉDIO.**

**Curvelo
2026**

Silva, José Vanderlei Vaz da.
S586r Resignificando a metodologia do ensino de filosofia no Ensino
Médio / José Vanderlei Vaz da Silva. – 2026.
44 f. : il.

Orientadora: Cleide Maria de Oliveira Lovon Canchumani.

Trabalho de conclusão de curso (especialização) – Centro
Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de
Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Ciências Humanas e
Linguagens, Curvelo, 2026.

Bibliografia.

1. Filosofia (Ensino médio). 2. Ensino - Metodologia. 3.
Pensamento crítico. I. Canchumani, Cleide Maria de Oliveira Lovon.
II. Título.

CDU: 373.5:101



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
Campus Curvelo
Rua Raymundo Mattoso, 900, Bairro Santa Rita, Curvelo - MG.
CEP: 35.790-636 - Tel: (38) 3729-3900

José Vanderlei Vaz da Silva

RESIGNIFICANDO A METODOLOGIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Ciências Humanas e Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, Campus Curvelo, em 05 de março de 2025 como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de Ciências Humanas e Linguagens, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Trabalho de Conclusão de Curso constituída pelos(as) professores(as):

Profª Cleide Maria de Oliveira Lovon Canchumani – Orientador(a)
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Profº Adriano Gonçalves da Silva
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Profª Jaqueline Maria da Silveira e Silva
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências Humanas e Linguagens
Departamento de Formação Geral
CEFET-MG – Campus Curvelo

JOSÉ VANDERLEI VAZ DA SILVA

**RESSIGNIFICANDO A METODOLOGIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO
ENSINO MÉDIO.**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Ensino em Ciências Humanas e Linguagens, como parte dos requisitos para obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Prof^a. Cleide Maria de Oliveira
Lovon Canchumani

**Curvelo
2026**

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Prof. Cleide Maria de Oliveira, por me acompanhar nessa jornada, com suas observações e esclarecimentos; e, por participar e contribuir com sugestões oportunas a este trabalho no decorrer de meu caminhar....

À todos os professores do CEFET/ Curvelo.

À diretora Ustane de Oliveira Carneiro – e Equipe Gestora, da Escola Estadual “Major Antônio Salvo, pelo apoio durante a intervenção filosófica realizada com os alunos e pelo suporte profissional de sempre até a conclusão do Mestrado/ Pós Graduação.

Aos meus alunos da Escola Estadual “Major Antônio Salvo”, vocês são os responsáveis por eu ainda acreditar no poder da Educação e dão sentido à minha existência profissional;

À Deuzana Barbosa, pelo incondicional apoio, incentivo e propostas de intervenção em meu caminhar do meu sonho SEMPRE...

A minha Família, pelo incentivo, paciência e amor incondicional.

RESUMO

A pesquisa apresentada analisa a ressignificação da metodologia do ensino de Filosofia no Ensino Médio, compreendendo o ato de filosofar como prática ativa de problematização e produção de pensamento, e não como mera transmissão de conteúdos históricos. Fundamentada em autores como Sílvio Gallo, Nietzsche, Hannah Arendt, Paulo Freire e Marilena Chauí, a investigação discute os condicionantes históricos, políticos e pedagógicos que marcaram a presença da Filosofia no currículo escolar brasileiro, com destaque para os impactos da ditadura militar e das reformas educacionais contemporâneas. Adota-se uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, descritivo-analítico e de pesquisa-ação, articulando documentos legais, como a LDB e a BNCC, com relatos de experiência docente. O estudo evidencia os desafios enfrentados pela Filosofia na escola pública de massa, como a instabilidade curricular, a pressão por resultados instrumentais e as limitações estruturais, ao mesmo tempo em que defende o uso de metodologias ativas e da problematização como estratégias formativas centrais. Como resultado, destaca-se o laboratório de Filosofia como espaço privilegiado para o desenvolvimento da autonomia intelectual, da leitura crítica e da formação ética dos estudantes, reafirmando a Filosofia como prática emancipadora e compromisso ético-político com a educação democrática.

Palavras-chaves: Ensino de filosofia. Metodologias ativas. Formação ética. Ensino Médio. Pensamento crítico.

ABSTRACT

This study analyzes the resignification of the methodology for teaching Philosophy in Brazilian High School, understanding philosophizing as an active practice of problematization and the production of thought rather than the mere transmission of historical content. Grounded in the works of authors such as Sílvia Gallo, Friedrich Nietzsche, Hannah Arendt, Paulo Freire, and Marilena Chauí, the research discusses the historical, political, and pedagogical conditions that have shaped the presence of Philosophy in the Brazilian school curriculum, with particular attention to the impacts of the Military Dictatorship and contemporary educational reforms. The study adopts a qualitative approach with bibliographic, descriptive-analytical, and action-research characteristics, articulating legal documents such as the National Education Guidelines and Framework Law (LDB) and the National Common Core Curriculum (BNCC) with accounts of teaching experience. The findings highlight the challenges faced by Philosophy in public mass schooling, including curricular instability, instrumental pressures, and structural limitations, while also advocating for active methodologies and problematization as central formative strategies. The study emphasizes the Philosophy laboratory as a privileged space for the development of students' intellectual autonomy, critical reading, and ethical formation, reaffirming Philosophy as an emancipatory practice and an ethical-political commitment to democratic education.

Keywords: Philosophy teaching. Active methodologies. Ethical formation. High School. Critical thinking.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL	10
1.1 Preâmbulos	10
1.2 O ensino de Filosofia à luz da ditadura brasileira	12
1.3 A tentativa de rompimento da Filosofia com a religião	14
2 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	15
2.1 O retorno da obrigatoriedade do ensino de Filosofia nas escolas públicas Brasileiras.	15
2.2 O desafio do ensino de Filosofia nas escolas de massa	17
2.3 Metodologias ativas e a prática filosófica no cotidiano escolar	20
2.4 O ensino de Filosofia como produção de subjetividade e formação ética	21
2.5 O ato de ensinar Filosofia no ensino médio segundo Sílvio Gallo	22
3 LABORATORIO DE FILOSOFIA NA ESCOLA ESTADUAL MAJOR ANTONIO SALVO EM CURVELO (MG)	25
3.1 O texto filosófico como mediador para o ensino da leitura e da escrita	25
3.2 A Filosofia como prática situada	26
3.3 Relatos de experiência	27
3.3.1 Um primeiro plano de aula ideal	27
3.3.2 A aula real	28
3.3.3 Plano de Intervenção: Laboratório de Filosofia no 3º Ano do Ensino Médio	29
3.3.3.1 Justificativa	29
3.3.3.2 Objetivo geral da intervenção	29
3.3.3.3 Etapas da Intervenção	29
3.3.3.4 Avaliação da Intervenção	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36
ANEXOS	39

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema central analisar a resignificação da metodologia do ensino de filosofia no Ensino Médio, no Brasil, entendendo que ensinar Filosofia não se limita à transmissão de conteúdos históricos, mas implica em criar condições para o exercício autêntico do pensamento. Essa perspectiva é sustentada por autores como Gallo (1995, 2008, 2012), Nietzsche (2001), Arendt (2005), Freire (1996) e Chauí (2000), que fornecem fundamentos teóricos essenciais para refletir sobre a urgência de transformar a prática filosófica na escola.

Apesar de a disciplina ocupar papel fundamental na formação ética, crítica e cidadã dos estudantes, sua prática pedagógica ainda se encontra, muitas vezes, marcada por métodos tradicionais voltados à memorização de teorias e conceitos. Surge, assim, o problema central desta investigação: como redefinir a metodologia do ensino de filosofia no Ensino Médio, tornando-a mais significativa, crítica e conectada à realidade concreta dos alunos? Para responder a essa questão, o estudo tem como objetivo geral analisar possibilidades de resignificação metodológica da disciplina, com ênfase em práticas formativas contemporâneas.

Entre os objetivos específicos estão investigar os impactos da Ditadura Militar sobre o ensino de filosofia no Brasil; discutir a relação histórica entre Filosofia e religião no contexto escolar; analisar desafios atuais e políticas públicas que influenciam o ensino filosófico; fundamentar metodologias ativas a partir de Gallo e outros autores; e elaborar um relatório descritivo de um laboratório filosófico desenvolvido na Escola Estadual Major Antônio Salvo.

A metodologia adotada segue uma abordagem qualitativa, com caráter bibliográfico (Gil, 2008) e descritivo-analítico, utilizando como base documentos legais, como a LDB (1996) e a BNCC (2017), além de obras de autores contemporâneos e relatos de experiência docente. O terceiro capítulo inclui uma prática realizada em contexto escolar, caracterizando o trabalho, também, como pesquisa-ação, conforme os pressupostos de Thiollent (2011).

1 BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

1.1. Preâmbulos

O ensino de Filosofia no Brasil apresenta raízes coloniais, iniciando-se no século XVI com a ação dos jesuítas, responsáveis pelo preparo dos primeiros currículos formais no Brasil. A Filosofia agregava o chamado *ratio studiorum*, documento orientador da educação jesuítica e que destacava a lógica, metafísica e ética segundo a tradição aristotélico-tomista. O alvo principal era a concepção moral e religiosa da elite que vivia na colonial, além da formação de missionários. Portanto, a Filosofia era parte da formação humanística e teológica da época (Franco, 2011).

Com a saída forçada dos jesuítas em 1759, o Marquês de Pombal organizou de forma diferenciada a instrução pública no Brasil, e implantou aulas régias, entre elas a de Filosofia. As aulas regias eram aulas públicas, mantidas e financiadas pela Coroa portuguesa, destinadas a substituir o ensino jesuítico no Brasil após as Reformas Pombalinas. Eram ministradas por professores nomeados pelo rei e, daí o nome “régio”, ou seja, “aulas do rei”. Tal mudança representou a passagem de um ensino essencialmente religioso para um modelo leigo e estatal, ainda que fortemente centralizado e disciplinado pelo governo português. A disciplina de Filosofia ganhou contornos iluministas e conteúdos racionalista, o que marcou uma inflexão importante no pensamento educacional brasileiro (Romanelli, 2010).

Já no começo em 1808, quando chegou a família real ao Brasil, modificou-se a vida intelectual no país, apareceram instituições como academias militares e escolas superiores que fizeram esse estudo filosófico mais forte. Entretanto, o ensino de Filosofia na educação secundária permaneceria sofrendo oscilações, ora sendo valorizado, ora marginalizado. No período imperial, a Filosofia integrava os currículos dos liceus e colégios, mas estava amarrado a políticas locais e o olhar dos administradores da educação da época. Não havia uma legislação nacional consolidada para tal (Haidar, 2008).

A República, instaurada em 1889, possibilitou reformas educacionais que, de forma significativa, modificou o ensino de Filosofia. A Reforma Benjamin Constant (1890) elevou as ciências naturais e o positivismo, regredindo o espaço das humanidades, o que possibilitou a exclusão parcial ou total da Filosofia em currículos de escolas da época. Ainda assim, nas primeiras décadas do século XX, muitos

intelectuais, como Farias Brito, geraram a reflexão filosófica reivindicando a importância cultural e formativa desta disciplina (Aranha, 2006).

A Reforma Francisco Campos (1931) e, após, a Reforma Capanema (1942) fizeram uma nova organização no ensino secundário, realçando a formação moral e cívica; dando à filosofia um lugar reduzido nos currículos. Assim, movimentos paralelos de renovação da visão filosófica no Brasil, especialmente com a criação de universidades e faculdades de Filosofia como a USP, em 1934, se tornaram centros de pesquisa e formação de professores, fortalecendo a disciplina no ensino superior e valorizando a reflexão (Xavier e Ribeiro, 1993).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (LDB/61), a Filosofia voltou a ter possibilidade de presença no ensino médio, mas de maneira não obrigatória. O golpe militar de 1964 e, posteriormente, a Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau de 1971 (Lei 5.692/71), ocorreu a substituição da disciplina pela tão famosa Educação Moral e Cívica (EMC) e a Organização Social e Política do Brasil (OSPB), disciplinas alinhadas ao projeto ideológico autoritário e militarista (Cerri, 2007).

A redemocratização, a partir de 1985, reacendeu o debate sobre a importância da Filosofia na formação crítica dos estudantes. Movimentos docentes, universidades e entidades educacionais pressionaram pela reinserção da disciplina. A Constituição Federal de 1988, ao estabelecer a educação como direito voltado ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao exercício da cidadania, abriu caminho para novas reivindicações. Nos anos 1990, apesar da LDB 9.394/96 não tornar a Filosofia obrigatória, vários estados passaram a incluí-la novamente em seus currículos. (Severino, 2004).

A obrigatoriedade nacional no ensino médio foi finalmente consolidada pelo Parecer CNE/CEB nº 38/2006 e pela Resolução CNE/CEB nº 4/2006, culminando com a Lei 11.684/2008, que tornou a Filosofia e Sociologia disciplinas obrigatórias. Esse marco representou uma conquista histórica, consolidando a compreensão de que o ensino filosófico contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação e da autonomia intelectual dos estudantes. (Gallo, 2011).

No entanto, a partir de 2016, e especialmente com a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), a filosofia voltou a sofrer riscos de descaracterização, sendo retirada da lista de disciplinas obrigatórias e incorporada de modo transversal.

Muitos especialistas alertam que tal modelo compromete a profundidade e a identidade do ensino filosófico. Debates recentes apontam para a necessidade de revisão

da reforma e de garantias legais que assegurem o direito dos jovens ao pensamento filosófico estruturado, o que permanece sendo um tema central nas políticas educacionais contemporâneas (Fávero e Sguissardi, 2017).

Entre os pensadores contemporâneos que mais influenciaram o ensino de Filosofia no Brasil, destaca-se o filósofo Sílvio Gallo, reconhecido por defender uma prática filosófica viva, criativa e crítica, fundamentada no diálogo e na problematização.

Inspirado por Deleuze, Foucault e pela filosofia da diferença, Gallo propõe que a filosofia não seja ensinada como simples transmissão de conteúdos históricos, mas como uma prática que mobiliza o pensamento, que cria conceitos e permite ao estudante compreender e intervir no mundo em que vive.

Ele sustenta que o professor deve atuar como um provocador de ideias, promovendo experiências filosóficas que conectam questões contemporâneas à formação ética e cidadã dos jovens. Seus trabalhos tornaram-se referência nacional na defesa da obrigatoriedade da filosofia e na elaboração de metodologias didáticas inovadoras, profundamente comprometidas com a emancipação intelectual dos estudantes. (Gallo, 2011; Gallo, 2003).

1.2 O ensino de filosofia à luz da ditadura militar no Brasil

A Ditadura Militar (1964–1985) trouxe impactos profundos para a educação brasileira. A disciplina Filosofia foi suprimida ou reduzida, sob o argumento de que fomentava pensamento crítico.

Segundo Gallo (1995), a retirada da disciplina filosofia foi parte de um projeto de controle subjetivo e político, impedindo o desenvolvimento de posições críticas. Chauí (2000) reforça que a Filosofia, ao questionar poderes instituídos, torna-se incômoda para regimes autoritários.

A Lei 5.692/71 substituiu as disciplinas humanistas por Educação Moral e Cívica e OSPB, conteúdos voltados à formação ideológica compatível com o regime (Saviani, 2008). A ausência da filosofia nesse período dificultou a consolidação de práticas pedagógicas reflexivas. O retorno da disciplina após a redemocratização reabre espaço para a formação crítica, mas ainda carrega marcas da interrupção histórica.

Durante o regime militar, o controle sobre o pensamento crítico estendia-se não apenas às disciplinas escolares, mas também aos materiais didáticos, aos discursos docentes e à própria organização curricular. De acordo com Alves (1984), havia uma vigilância permanente sobre professores considerados "subversivos", especialmente

aqueles que atuavam nas áreas de Ciências Humanas, o que contribuiu para um clima de medo e autocensura nas escolas. Esse ambiente inibiu práticas pedagógicas investigativas e impediu que o pensamento filosófico se desenvolvesse plenamente.

Além disso, a retirada da filosofia do currículo representou uma perda significativa para a formação cidadã, pois eliminou dos estudantes a oportunidade de questionar estruturas sociais e políticas. Para Severino (2002), o projeto educacional da Ditadura visava formar indivíduos obedientes e tecnicamente produtivos, mas não necessariamente críticos ou conscientes de seu papel social. A ausência do pensamento reflexivo aprofundou desigualdades e limitou o acesso a perspectivas emancipadoras.

Com o processo de redemocratização, iniciou-se um debate amplo sobre a necessidade de reintroduzir conteúdos filosóficos no Ensino Médio. Autores como Gallo (2008) afirmam que a volta da filosofia ocorreu não apenas como reparação histórica, mas como reconhecimento de que a democracia necessita de sujeitos capazes de pensar e agir criticamente. Entretanto, a reinserção da disciplina exigiu reconstrução curricular e formação docente, pois faltavam profissionais especializados após décadas de desvalorização.

Outro aspecto relevante foi o movimento de professores e pesquisadores, organizados em associações e grupos de estudo, que lutaram pela retomada da filosofia no currículo escolar. Segundo Daros (2010), esses grupos desempenharam papel crucial ao formular propostas pedagógicas, defender a importância do ensino filosófico perante órgãos governamentais e sensibilizar a sociedade acerca do valor da reflexão crítica. O retorno da disciplina, portanto, não foi apenas uma decisão política, mas resultado de mobilização intelectual significativa.

1.3 A tentativa de rompimento do ensino de filosofia com a religião

Historicamente, a Filosofia, no Brasil, esteve vinculada às instituições religiosas, principalmente às ordens católicas (Cunha, 2013). A partir do século XX, buscou-se autonomia epistemológica e pedagógica, Gallo (2008) argumenta que a filosofia escolar deve incentivar o pensamento livre, não subordinado a doutrinas.

Arendt (2003) reforça que educar é introduzir o jovem no mundo, o que implica oferecer instrumentos para pensar pluralmente. A LDB (1996) estabelece que o ensino público deve ser laico, garantindo liberdade de consciência. Assim, a ressignificação metodológica passa também pela superação do ensino confessional ou moralizante, permitindo que a filosofia opere como espaço de problematização.

Além disso, a tentativa de romper com a forte influência religiosa no ensino de filosofia também se deram a partir de movimentos intelectuais e educacionais que buscavam consolidar a disciplina como campo autônomo de investigação racional.

Severino (2007) destaca que, para que a filosofia cumpra sua função formativa, é necessário que o estudante tenha acesso a métodos de análise crítica que não estejam condicionados por estruturas dogmáticas. Esse processo de autonomização se intensificou com a modernização das universidades brasileiras e com a ampliação da pesquisa filosófica acadêmica, que passou a influenciar diretamente o conteúdo e as práticas pedagógicas no ensino básico.

Outro elemento fundamental nessa ruptura é a compreensão de que a filosofia, ao promover o diálogo, a dúvida e a reflexão, opera a partir de um horizonte pluralista, incompatível com visões únicas ou verdades absolutas.

Para Chauí (2000), o ensino filosófico deve proporcionar ao estudante a experiência de pensar por si mesmo, e isso somente é possível quando a escola se compromete com a liberdade intelectual. Ao separar filosofia e religião no contexto escolar não significa rejeição à religiosidade, mas sim o reconhecimento de que a função da filosofia é favorecer o questionamento, a interpretação crítica e a formação de sujeitos autônomos capazes de compreender e transformar a realidade.

2 DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

2.1 O retorno da obrigatoriedade do ensino de filosofia nas escolas públicas brasileiras

O ensino de filosofia no Brasil tem passado por constantes movimentos de consolidação, supressão e retomada ao longo das últimas décadas. Nesse cenário, as contribuições de Silvio Gallo constituem um eixo teórico fundamental para compreender o papel da filosofia na formação humana e seu potencial transformador dentro da escola pública. Para o autor, ensinar filosofia não se resume a transmitir conteúdos historicamente estabelecidos, mas sim a produzir experiências de pensamento, despertando no estudante a capacidade de problematizar o mundo e instaurar novas maneiras de compreender a realidade.

Assim, no Brasil a filosofia se desenvolveu em meio a movimentos de avanços e retrocessos, refletindo disputas históricas sobre o papel do pensamento crítico na escola. Nesse percurso, Silvio Gallo surge como um dos autores mais expressivos ao defender que a filosofia não deve ser compreendida como saber abstrato, mas como prática viva, capaz de mobilizar os estudantes a pensar por si mesmos e a construir leituras próprias do mundo. Para ele, o ensino filosófico deve romper com a lógica puramente conteudista, dando lugar a uma aprendizagem que se funda no questionamento, na criação de problemas e na abertura de horizontes interpretativos (Gallo, 2012).

Portanto, o ensino de filosofia, segundo Gallo, constitui um espaço privilegiado de formação crítica e ética, especialmente no contexto da escola pública. Ele defende que a disciplina tem capacidade singular de promover a construção de subjetividades autônomas, sensíveis e politicamente atentas, constituindo uma ferramenta essencial contra a passividade intelectual. Assim, o referencial teórico-metodológico aqui apresentado se baseia nessa perspectiva que valoriza a filosofia como exercício de pensamento, problematização e resistência (Gallo, 2020).

O ensino de filosofia no Ensino Médio brasileiro atravessou, ao longo das últimas décadas, transformações estruturais que refletem tanto mudanças políticas quanto tensões pedagógicas e culturais. A presença da filosofia na escola pública está vinculada a um longo processo histórico de disputas em torno do papel da formação crítica e da democratização do pensamento.

Segundo Severino (2004), a disciplina tornou-se um campo privilegiado para a formação ética e cidadã, porém sua presença contínua sempre esteve condicionada a embates ideológicos entre projetos de sociedade. Nesse sentido, os desafios atuais devem ser compreendidos dentro de um contexto no qual a política educacional, as demandas sociais e a cultura escolar massificada se entrelaçam, exigindo novas formas de pensar o ensino de Filosofia.

A partir das diretrizes educacionais contemporâneas, o ensino de filosofia enfrenta o desafio de conciliar sua tradição formativa com as novas demandas impostas pela escola massificada. Para Kohan (2003), é preciso superar a visão de que a Filosofia é um saber distante da realidade dos estudantes, defendendo um ensino que valorize a experiência, o questionamento e a construção compartilhada do sentido.

Pode-se observar que essa perspectiva dialoga com a necessidade de repensar metodologias que favoreçam a participação ativa dos jovens, articulando a reflexão filosófica com os contextos sociais nos quais estão inseridos. Assim, o papel do professor assume centralidade, na medida em que atua como mediador de práticas dialógicas que promovem autonomia intelectual.

Além disso, as reformas educacionais recentes, como apontam Chauí (2016), evidenciam uma tendência à instrumentalização dos currículos, o que representa um risco para disciplinas cujo valor não se mede por resultados imediatos, mas pela formação integral do sujeito. Nesse cenário, a Filosofia precisa reafirmar sua relevância, mostrando-se capaz de contribuir para a compreensão crítica das relações de poder, das formas de vida e das estruturas sociais que moldam a experiência humana.

A defesa de um ensino filosófico comprometido com a emancipação passa, portanto, pela resistência a políticas que reduzam o espaço da reflexão e pela valorização de práticas pedagógicas que cultivem o pensamento crítico, criativo e autônomo.

O retorno da obrigatoriedade do ensino de filosofia nas escolas públicas brasileiras constitui um dos pontos mais sensíveis desse debate. Após a exclusão da disciplina pela Lei 5.692/1971 e sua retomada lenta nas décadas seguintes, a obrigatoriedade foi firmada nacionalmente pela Lei 11.684/2008, representando uma conquista para o campo das humanidades.

Para Gallo (2011) a obrigatoriedade expressa o reconhecimento público de que a filosofia contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual.

Contudo, a Reforma do Ensino Médio de 2017 gerou um movimento de retração, ao retirar a Filosofia do rol de disciplinas obrigatórias, relegando-a à forma transversal. A disputa que se seguiu evidenciou, como argumenta Cury (2018), que a obrigatoriedade não é apenas uma decisão curricular, mas um compromisso político com a formação democrática.

O mais recente retorno da obrigatoriedade, com discussões avançadas em vários estados e propostas de revisão da reforma, mostra que a presença da Filosofia no currículo está longe de ser um consenso e que sua instabilidade institucional é, por si, um desafio pedagógico e social.

2.2 O desafio do ensino de Filosofia nas escolas de massa

A existência de um currículo que garanta a presença da Filosofia é apenas o primeiro passo; a efetivação dessa presença na prática pedagógica, porém, é mais complexa. A escola pública brasileira enfrenta problemas crônicos, como turmas superlotadas, carência de materiais didáticos, desigualdades regionais e falta de formação específica dos professores.

Aranha (2006) destaca que o ensino de filosofia no Brasil sempre padeceu de ausência de políticas públicas de formação docente que considerassem sua especificidade conceitual. Outro grande desafio diz respeito ao ensino de filosofia no contexto de universalização do Ensino Médio, expressão que remete à ampliação do acesso à educação.

Para Chauí (2000), a democratização da escola trouxe não apenas novos estudantes, mas também novas culturas, linguagens e repertórios, exigindo da Filosofia um diálogo mais atento com a realidade sociocultural dos jovens.

Ensinar filosofia para todos significa romper com o elitismo histórico da disciplina, que durante muito tempo se destinou apenas a grupos sociais restritos. Como afirma Penna (2014), a filosofia na escola de massa deve reinventar suas práticas didáticas, desenvolvendo abordagens que não simplifiquem excessivamente os conteúdos, mas que os tornem acessíveis e ligados às experiências cotidianas dos estudantes.

Gallo (2003) observa que a disciplina enfrenta dificuldades estruturais quando tenta replicar, no Ensino Médio, métodos universitários baseados em exposições formais e textos de alto grau de complexidade. Já para Kohan (2007), a experiência

escolar deve ser um espaço de problematização, e não de mera transmissão, especialmente em um contexto marcado por múltiplas desigualdades culturais.

Severino (2001) propõe que a formação filosófica não se reduz ao domínio de conteúdos, mas envolve a construção da autonomia, da reflexão crítica e da consciência histórica. A escola pública brasileira, pressionada por avaliações externas e demandas instrumentais, muitas vezes marginaliza disciplinas que não se enquadram na lógica tecnicista.

Além disso, Rocha (2015) argumenta que a experiência filosófica é um exercício de pensamento capaz de suspender evidências, questionar pressupostos e abrir espaço para novas interpretações da realidade; em um contexto de polarização, *fake news* e discursos antidemocráticos, essa experiência se torna ainda mais fundamental. Inspirado por Deleuze e Foucault, Gallo (2011) sustenta que filosofar consiste, antes de tudo, em criar problemas, e não apenas resolvê-los.

A escola brasileira, contudo, tende a funcionar com base em respostas prontas e conteúdos predefinidos, o que limita a criação de espaços de pensamento crítico. Kohan (2007) acrescenta que a problematização exige uma postura corajosa do professor, que deve abandonar práticas puramente expositivas e permitir que o pensamento dos estudantes oriente a discussão, transformando-os em sujeitos ativos do processo de pensamento.

No plano estrutural, Aranha (2006) aponta que o tempo reduzido destinado à disciplina, frequentemente apenas uma aula semanal, compromete o desenvolvimento de um trabalho filosófico mais contínuo e significativo. Soma-se a isso a carência de materiais didáticos e a dificuldade de acesso a bibliografia adequada.

Muitos estudantes chegam ao Ensino Médio com dificuldades de leitura e interpretação, o que torna o trabalho filosófico ainda mais desafiador; por isso, Ghiraldelli (2012) defende que o professor deve atuar como mediador cultural, aproximando os estudantes dos textos clássicos sem esvaziar seu conteúdo.

Outro obstáculo diz respeito ao impacto da cultura digital. Lipovetsky (2005) caracteriza a contemporaneidade como marcada pela urgência e pela hiper conexão, dificultando práticas que exigem tempo, recolhimento e concentração, elementos centrais da atividade filosófica. Penna (2014), por sua vez, defende a integração crítica das tecnologias como forma de potencializar, e não substituir, o pensamento reflexivo.

Por fim, Saviani (2011) argumenta que nenhum desafio do ensino de filosofia pode ser compreendido sem considerar a estrutura política da educação brasileira.

Financiamento, currículo, valorização docente e desigualdades sociais são componentes decisivos da permanência ou fragilização da disciplina.

Diante desse panorama, conclui-se que os principais desafios são a luta pela obrigatoriedade, a atuação na escola de massa e a consolidação da filosofia como experiência formativa e prática de problematização. Trata-se de dimensões interligadas de uma mesma problemática: a necessidade de afirmar a centralidade do pensamento crítico na formação dos jovens brasileiros. Superá-los não é apenas um desafio curricular, mas uma tarefa ética e política.

2.3 Metodologias ativas e a prática filosófica no cotidiano escolar

As metodologias ativas têm ganhado espaço no ensino contemporâneo ao deslocarem o estudante do papel de receptor passivo para sujeito envolvido no processo de construção do conhecimento. No contexto do ensino de filosofia, essa perspectiva é fundamental, pois, como argumenta Kohan (2007), a prática filosófica deve partir da problematização, permitindo que os estudantes formulem questões, investiguem sentidos e construam interpretações próprias, e neste contexto as metodologias ativas vão proporcionar a reflexão. Para o autor, atividades como rodas de conversa, debates orientados e projetos investigativos criam condições para que o aluno experiencie o filosofar e não apenas memorize conteúdos ou conceitos descontextualizados.

Por sua vez, Gallo (2011) destaca que metodologias ativas favorecem a criação de um ambiente de diálogo no qual o pensamento crítico pode se desenvolver de forma mais orgânica. Ele defende que práticas como aprendizagem baseada em problemas (ABP), análise de situações do cotidiano e estudo de caso aproximam a filosofia da realidade dos estudantes. Assim, o ensino deixa de ser centrado na exposição teórica e passa a valorizar o exercício vivo da reflexão, criando uma prática filosófica que faz sentido no cotidiano escolar e estabelece conexões entre teoria e experiência.

Já Rocha (2015) argumenta que o uso de metodologias ativas na filosofia é essencial para que os estudantes aprendam a suspender respostas prontas e a explorar perspectivas diversas. Atividades como seminários dialogados, oficinas de interpretação de textos e debates socráticos contribuem para que o aluno compreenda que a filosofia é um exercício contínuo de investigação sobre a realidade. Para Rocha, metodologias ativas fortalecem a formação da autonomia intelectual, uma vez que estimulam a iniciativa, a argumentação e a participação dos estudantes na construção coletiva do conhecimento filosófico.

Por fim, a integração das metodologias ativas ao cotidiano escolar possibilita transformar a sala de aula em um espaço de cooperação e criação de sentidos. Quando os estudantes participam de projetos interdisciplinares, produções autorais, grupos de discussão e práticas colaborativas, eles percebem que a filosofia não é apenas um conteúdo escolar, mas uma ferramenta para compreender e agir no mundo. A partir das contribuições de Kohan, Gallo e Rocha, fica evidente que metodologias ativas ampliam o alcance formativo da filosofia, tornando-a mais próxima da experiência estudantil e fortalecendo seu papel na formação crítica, ética e democrática dos jovens.

2.4 O ensino de filosofia como produção de subjetividade e formação ética

A filosofia, ao longo de sua tradição, tem se constituído como um espaço privilegiado para pensar a formação da subjetividade e a construção da ética. Nietzsche, especialmente em *Assim Falou Zaratustra* (1883 - 1885), compreende a subjetividade como algo em permanente criação, e não como uma essência fixa. Para ele, o processo educativo deve estimular o indivíduo a romper com valores herdados e a afirmar sua própria potência criadora. Nessa perspectiva, a Filosofia tem a função de provocar o sujeito a desconfiar das moralidades estabelecidas e a construir modos singulares de existir. Assim, a formação ética nietzschiana está menos ligada à obediência a normas e mais ao exercício crítico de reconstrução dos próprios valores.

Hannah Arendt, em obras como *A Condição Humana* (1958) e *Responsabilidade e Julgamento* (publicado postumamente em 2003), destaca que a formação ética está profundamente vinculada à capacidade de pensar e julgar.

Nesse sentido, a filosofia atua como prática responsável pela preservação da vida pública e democrática, pois estimula o sujeito a refletir sobre o mundo comum, sobre as consequências de seus atos e sobre a pluralidade humana. A subjetividade ética, em Arendt, emerge do diálogo entre o indivíduo e o espaço público, onde pensar e agir tornam-se inseparáveis.

Na perspectiva de Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (1970), a formação ética está necessariamente vinculada à autonomia, à liberdade e à responsabilidade social. A subjetividade não é algo isolado, mas construída nas relações dialógicas e na consciência crítica sobre a realidade.

Freire (1970) afirma que educar é um ato ético porque envolve o compromisso com a humanização do outro. Quando o estudante questiona, interpreta e age sobre o mundo, ele desenvolve uma subjetividade ativa, transformadora e solidária. A filosofia,

nesse processo, funciona como uma pedagogia do questionamento e da libertação, que incentiva a leitura crítica do mundo e o engajamento com a justiça.

Por fim, Marilena Chauí, em *Convite à Filosofia* (1994) e em *O que é Ideologia* (1980), enfatiza que a filosofia é um exercício de desnaturalização: ela desmonta crenças, ideologias e evidências que moldam a subjetividade de forma silenciosa. Para Chauí (1994), a formação ética implica compreender como desejos, comportamentos e percepções são construídos socialmente, frequentemente por forças de dominação.

A subjetividade crítica nasce quando o sujeito reconhece as estruturas simbólicas que o atravessam e conquista a capacidade de resistir a elas. Nesse sentido, a filosofia se torna um instrumento fundamental para a emancipação, permitindo ao indivíduo assumir-se como autor de si mesmo e como participante ativo da vida coletiva.

Diante dos desafios contemporâneos do ensino de filosofia no Ensino Médio como a massificação da escola, a cultura digital acelerada, a pressão por resultados imediatos e a redução de tempos e espaços para reflexão, as contribuições de Nietzsche, Arendt, Freire e Chauí tornam-se especialmente relevantes.

A crítica nietzschiana aos valores prontos ilumina a necessidade de superar práticas pedagógicas que apenas reproduzem conteúdos descontextualizados, incentivando a criação de sentidos pelos estudantes. Arendt, ao enfatizar o pensar e o julgar, reforça a urgência de uma formação filosófica capaz de enfrentar fenômenos atuais como *fake news*, polarização e desinformação. Freire, com sua pedagogia dialógica, aponta caminhos para lidar com a diversidade cultural e com a desigualdade escolar, promovendo uma prática filosófica humanizadora e participativa.

Já Chauí contribui com a compreensão de que a escola deve combater discursos autoritários e naturalizados, fortalecendo uma subjetividade crítica diante de pressões ideológicas e econômicas que tentam esvaziar o papel da filosofia no currículo. Assim, os quatro autores oferecem fundamentos teóricos para resistir à racionalidade tecnicista dominante e reafirmar a filosofia como espaço de formação ética, emancipadora e indispensável à vida democrática.

2.5 O ato de ensinar filosofia no ensino médio segundo Sílvia Gallo

O ato de ensinar filosofia no Ensino Médio, segundo Sílvia Gallo (2003; 2011), deve priorizar a experiência do filosofar, entendida como produção de problemas e deslocamentos de pensamento. Para o autor, a sala de aula não pode ser um espaço de mera exposição histórica de doutrinas filosóficas; ela deve possibilitar que os estudantes

experimentem a própria atividade filosófica. Essa perspectiva encontra afinidade com Gilles Deleuze (1968), para quem a Filosofia nasce do gesto criador que inventa problemas e conceitos. Assim, tanto Gallo quanto Deleuze defendem uma filosofia viva, ativa, que se dá no acontecimento do pensamento e não na repetição mecânica de conceitos já estabelecidos.

Outra contribuição importante para compreender a proposta de Gallo vem de Michel Foucault (1975-1984), especialmente no entendimento da filosofia como prática crítica de si. A preocupação foucaultiana com os modos de subjetivação dialoga com a ideia de Gallo de que ensinar filosofia não significa transmitir conteúdos, mas criar condições para que o estudante exercite a liberdade do pensamento. Ao trazer Foucault, Gallo reforça a noção de que a aula de filosofia deve funcionar como um espaço de resistência às formas de silenciamento e normatização que atravessam a escola. Ensinar filosofia, portanto, é estimular práticas discursivas que produzam sujeitos críticos e capazes de interrogar discursos instituídos.

A concepção de ensino filosófico como problematização aproxima também Gallo da reflexão de Matthew Lipman (1991), criador da Filosofia para Crianças. Lipman defendia que o ensino filosófico deveria priorizar o diálogo investigativo e o pensamento complexo desde a infância, rompendo com a ideia de que Filosofia é apenas para adultos. Gallo retoma elementos dessa abordagem quando insiste que os jovens do Ensino Médio são plenamente capazes de filosofar, desde que se criem propostas ativas, dialógicas e cooperativas. Ambos convergem ao entender a filosofia como prática comunitária e horizontal, que valoriza a participação e o pensamento coletivo.

A crítica de Gallo à reprodução acadêmica da filosofia no Ensino Médio baseada em aulas expositivas e textos excessivamente difíceis também se aproxima das reflexões de Paulo Freire (1970). Freire sustenta que o ensino deve partir da realidade concreta dos estudantes e promover leitura crítica do mundo, não apenas de palavras. Gallo incorpora essa orientação ao defender práticas filosóficas situadas, relacionadas aos problemas da juventude e às tensões sociais contemporâneas. Assim, ensinar filosofia torna-se ato político-pedagógico que busca emancipação intelectual, em consonância com a pedagogia freiriana do diálogo, da autonomia e da curiosidade epistemológica.

Outro ponto central na proposta de Gallo é que o ensino filosófico precisa romper com o elitismo histórico da disciplina. Essa discussão encontra reforço em Marilena Chauí (1994; 2000), que denuncia como a filosofia foi historicamente reservada às elites escolares e afastada das camadas populares. Chauí defende que filosofar é direito

humano fundamental e que a escola pública deve democratizar esse acesso. Gallo retoma essa crítica ao afirmar que a filosofia na escola de massa não pode ser miniatura da universidade, mas deve reinventar suas metodologias para acolher diferentes repertórios culturais e modos de expressão dos estudantes. Ambos destacam que garantir Filosofia para todos é garantir o direito ao pensamento crítico.

Por fim, Gallo compreende que ensinar filosofia no Ensino Médio implica assumir uma postura ética diante dos desafios contemporâneos: cultura digital acelerada, discursos antidemocráticos, desigualdades educacionais e precarização do trabalho docente. Essa perspectiva dialógica se aproxima da reflexão de Hannah Arendt (1958-2003), para quem pensar é condição da vida ética e da preservação do mundo comum. Tanto Arendt quanto Gallo defendem que a tarefa do educador é criar espaços onde o pensamento possa emergir não como repetição, mas como capacidade de julgar e compreender o real. Assim, o ensino de filosofia torna-se compromisso com a democracia, com a liberdade e com a formação de sujeitos capazes de assumir responsabilidade por suas ações e por seu tempo histórico.

3 LABORATORIO DE FILOSOFIA NA ESCOLA ESTADUAL MAJOR ANTONIO SALVO EM CURVELO (MG)

3.1 O texto filosófico como mediador para o ensino da leitura e da escrita

O uso do texto filosófico como mediador da leitura e da escrita no Ensino Médio representa uma estratégia central para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. No cotidiano das aulas de filosofia, é comum que os alunos apresentem dificuldades na leitura de textos mais densos, seja pelo vocabulário, seja pela estrutura argumentativa. Nesse contexto, o trabalho com textos filosóficos exige mediação ativa do professor, que orienta a leitura, propõe questões e estimula interpretações.

Segundo Paulo Freire (1989), ler não é decodificar palavras, mas interpretar o mundo; por isso, trabalhar com textos filosóficos significa oferecer aos jovens a oportunidade de se confrontar com problemas, conceitos e formas complexas de argumentação. Em sala de aula, isso pode ocorrer, por exemplo, por meio da leitura guiada de pequenos fragmentos, seguida de discussões em grupo e produção de registros escritos. Essa abordagem, quando realizada em um laboratório de filosofia, permite que o texto se torne ponto de partida para a produção de novas leituras, releituras e escritas reflexivas, estimulando um processo contínuo de diálogo entre estudante, linguagem e pensamento.

Silvio Gallo (2003) enfatiza que o ensino de filosofia deve ser uma prática de problematização, e o texto filosófico, nesse sentido, funciona como provocação. Ele argumenta que os textos dos filósofos não devem ser apresentados como verdades prontas, mas como “máquinas de pensar”, capazes de gerar novas perguntas e deslocamentos. Em um laboratório filosófico, essa concepção permite que os estudantes se aproximem dos textos de modo ativo: analisando estruturas argumentativas, reconstruindo raciocínios e produzindo suas próprias interpretações. Assim, ler textos filosóficos torna-se um exercício de criação, e escrever filosóficos transforma-se em prática de reconstrução conceitual.

Já Marilena Chauí (1994) destaca que o ensino de filosofia deve ultrapassar o caráter meramente informativo, promovendo uma leitura que desnaturalize ideias e problematize evidências. Ao trabalhar textos clássicos e contemporâneos no 3º ano do Ensino Médio, o laboratório de filosofia pode favorecer práticas que estimulem o estranhamento filosófico, a interpretação crítica e o confronto de perspectivas. A escrita, nesse contexto, passa a ser entendida como forma de elaborar o pensamento, traduzindo

argumentos, comparando autores e produzindo sínteses autorais. Com isso, o texto filosófico permite aprender a filosofar por meio da escrita.

Por fim, Hannah Arendt (1958) afirma que pensar é uma atividade que se alimenta do diálogo com as experiências humanas e com a tradição. Um laboratório de filosofia fundamentado na leitura e escrita valoriza esse encontro entre o estudante e o mundo das ideias, permitindo que cada jovem desenvolva sua própria perspectiva ética e política diante das questões contemporâneas. A análise de textos, combinada à produção escrita, torna-se então instrumento para formar sujeitos capazes de argumentar, julgar e participar criticamente da vida pública. Dessa maneira, o texto filosófico se consolida como mediador essencial para a formação intelectual e cidadã dos alunos do Ensino Médio.

3.2 A filosofia como prática situada

A metodologia apresentada por Sílvio Gallo parte da ideia de que o ensino de filosofia deve superar o modelo tradicional de transmissão de conteúdos e assumir um caráter ativo, experiencial e criador de problemas. Sílvio Galo, inspirado na filosofia da diferença, sobretudo em Deleuze e Foucault, possibilita a valorização da criação e do questionamento, pois filosofar é um processo produtivo. Assim, em sala de aula, questões como o uso das redes sociais, a pressão por desempenho escolar e as expectativas em relação ao futuro frequentemente emergem como disparadores de reflexão filosófica.

Gallo (2003) afirma que filosofar não é memorizar teorias, mas produzir pensamento, criando questões e desmontando certezas. Desse modo, a aula de filosofia deve ser estruturada não como exposição linear de conceitos e autores, mas como um espaço de experimentação intelectual, no qual o estudante é provocado a desconfiar do óbvio, a formular perguntas e a buscar caminhos próprios de interpretação. A metodologia, portanto, privilegia a atitude problematizadora em vez do acúmulo de conteúdos abstratos, defendendo que a filosofia se faz no movimento do pensamento e não apenas na repetição da história da filosofia.

Outro ponto central da metodologia de Gallo é a defesa da filosofia como prática situada, isto é, conectada ao contexto sociocultural dos estudantes e às questões emergentes de seu cotidiano. Para ele, a Filosofia ensinada no Ensino Médio deve dialogar com as experiências concretas dos jovens como: desigualdade, violência, tecnologia, identidade e democracia, sem, contudo, perder a profundidade conceitual.

Em *Filosofia no Ensino Médio* (2011), Gallo argumenta que a função do professor é a de um mediador e provocador, alguém que cria condições para que os estudantes exerçam a invenção de conceitos e ampliem sua capacidade crítica. A metodologia implica o uso de debates, problemas filosóficos construídos coletivamente, análise de situações reais, leitura interpretativa de textos e produção de argumentos. Mais do que ensinar respostas, o professor deve ensinar os estudantes a pensarem de modo ativo e autônomo, reforçando a filosofia como prática formativa e como exercício de liberdade intelectual.

3.3 Relato de experiência

O ensino de filosofia no Ensino Médio brasileiro tem sido marcado, nas últimas décadas, por mudanças significativas que recolocam sua função formativa no centro do debate educacional. A retomada da obrigatoriedade da disciplina, aliada às exigências de uma escola cada vez mais diversa e massificada, exige do professor uma postura reflexiva e criativa sobre suas práticas. Autores como Gallo (2011), Kohan (2013) e Cerletti (2009) apontam que ensinar filosofia hoje implica ir além da transmissão linear de teorias, demandando uma prática que envolva o estudante na experiência do pensamento, isto é, na criação de perguntas e na problematização de si e do mundo. A BNCC e a LDB reforçam essa perspectiva ao destacarem a formação crítica e a autonomia intelectual como dimensões estruturantes da educação básica.

Enquanto professor de uma escola pública venho vivenciando na prática a tensão entre os ideais pedagógicos defendidos por esses autores e as condições concretas de sala de aula. Minha experiência confirma o que Larrosa (2014) chama de “experiência vivida”, algo que não se reduz ao planejamento, mas nasce do encontro imprevisível com os estudantes. Em minhas aulas, percebo que o ensino de filosofia se torna mais significativo quando acolhe as inquietações reais dos alunos, como também observa Paulo Freire (1996), ao defender que não há educação sem diálogo e sem o reconhecimento do educando como sujeito. Dessa forma, este relato de experiência busca apresentar tanto o plano idealizado de uma aula quanto sua realização concreta, evidenciando como a metodologia problematizadora, apoiada em Gallo (2017) pode ser reconstruída no cotidiano escolar.

Dessa forma, até o presente momento, a monografia buscou contextualizar o leitor nos âmbitos teórico, político e pedagógico que sustentam o relato, relacionando minhas escolhas didáticas às discussões contemporâneas sobre o ensino de filosofia e suas

potencialidades formativas. A partir dessa base, o texto segue para a descrição do planejamento da aula e, posteriormente, para a narração da prática tal como ocorreu, ressaltando os desafios, as adaptações necessárias e os sentidos que emergiram desse encontro entre teoria e realidade

3.3.1 Um primeiro plano de aula ideal

A aula foi planejada para uma turma de 3º ano do Ensino Médio, tendo como tema central “O que é filosofar?”, inspirado na metodologia de Sílvio Gallo, que defende a filosofia como prática problematizadora e criadora de questões. O objetivo geral previsto era levar os estudantes a compreender que filosofar não significa decorar teorias, mas produzir pensamento próprio, analisando criticamente situações cotidianas.

No plano de aula, defini como procedimentos didáticos:

- Iniciar com uma situação-problema retirada do cotidiano dos estudantes (um dilema moral sobre redes sociais);
- Realizar um debate estruturado em pequenos grupos;
- Promover a leitura guiada de um fragmento filosófico curto (Nietzsche (1886): “A filosofia não é uma ciência da realidade, mas uma interpretação”);
- Finalizar com uma escrita reflexiva sobre “uma pergunta filosófica que eu nunca tinha pensado”.

Tudo estava organizado para que a aula seguisse a perspectiva de Gallo (2011), na qual o professor atua como mediador e provocador, estimulando o aluno a criar conceitos e formular perguntas, conectando a filosofia às experiências reais. Assim, o plano previa 50 minutos de trabalho contínuo, com transições cronometradas e participação ativa de toda a turma.

3.3.2 A aula real

Na prática, a aula não ocorreu exatamente como planejada. Ao chegar à sala, percebi que os estudantes estavam agitados por causa de uma atividade avaliativa que teriam no horário seguinte. A situação-problema inicialmente planejada sobre redes sociais acabou sendo substituída por outra emergente, trazida pelos próprios estudantes: “Por que precisamos ser avaliados o tempo todo?”. Essa mudança inesperada acabou se tornando um excelente ponto de partida, pois conectou imediatamente a reflexão filosófica ao contexto vivido ali naquele momento.

O debate em pequenos grupos ocorreu, mas de forma menos organizada que o previsto: alguns grupos engajaram profundamente, enquanto outros dispersaram. Notei que a leitura do texto selecionado gerou dificuldade, então precisei adaptar a explicação, simplificar o vocabulário e usar exemplos concretos. Isso fez com que o tempo planejado se estendesse, e a atividade de escrita reflexiva teve de ser abreviada para os últimos 7 minutos da aula.

Apesar dos imprevistos, a aula revelou um movimento genuíno de pensamento: muitos estudantes levantaram questões espontâneas sobre liberdade, regras, sentido da escola e autonomia. A problematização núcleo da metodologia defendida por Gallo aconteceu de maneira real e viva. Embora a estrutura planejada tenha sido parcialmente sacrificada, a aula se tornou mais autêntica, coerente e com a ideia de filosofia como experiência. A “imperfeição” do processo acabou sendo produtiva e mostrou que, na prática docente, o encontro entre planejamento e realidade é sempre atravessado por condições concretas da sala de aula.

3.3.3 Plano de Intervenção: Laboratório de Filosofia no 3º Ano do Ensino Médio

3.3.3.1 Justificativa

A discrepância entre o plano de aula idealizado e a aula efetivamente realizada revela um aspecto central do ensino de filosofia segundo Gallo (2011): o filosofar não é uma atividade rígida, mas um acontecimento que emerge das condições vividas. A mudança espontânea do tema de redes sociais para a questão das avaliações escolares mostrou que os estudantes produzem pensamento quando são afetados por problemas reais. Diante disso, torna-se necessário desenvolver um plano de intervenção que sistematize práticas problematizadoras, preserve a abertura ao inesperado e fortaleça o papel do texto filosófico como mediador para leitura, escrita e criação conceitual. O laboratório de filosofia surge, então, como espaço privilegiado para que os estudantes exercitem a pergunta, a argumentação e a autoria intelectual.

3.3.3.2 Objetivo geral da intervenção

Promover um processo contínuo de leitura, problematização e escrita filosófica, partindo de textos curtos e conceitos-chave, de modo a ampliar a autonomia intelectual dos estudantes e fortalecer competências de interpretação e produção textual, conforme

defendem Gallo (2011), Freire (1996) e Larrosa (2002), que entendem a experiência, o diálogo e a autoria como eixos centrais da formação crítica.

3.3.3.3 Etapas da Intervenção

A criação de um laboratório de filosofia na aula seguinte configurou-se como uma estratégia fundamental, proposta pelos alunos, que sistematizou as práticas problematizadoras, ao mesmo tempo em que preservou a abertura ao inesperado. Esse espaço de discussão e debate possibilitou a experimentação de metodologias que rompem com a lógica meramente transmissiva do ensino, fortalecendo o papel do pensamento crítico como mediador dos processos de leitura, escrita e criação conceitual. Assim, o laboratório de filosofia extra turno surgiu como um espaço privilegiado para que os estudantes exercitassem a pergunta, a argumentação e a autoria intelectual, desenvolvendo uma postura crítica, reflexiva e criadora diante do conhecimento e da realidade.

Etapa 1 – Retomar a experiência vivida na “aula real”

Objetivo: transformar o acontecimento inesperado (a discussão sobre avaliações) em um ponto de partida metodológico.)

Atividades:

- Roda de conversa: “O que é um problema filosófico para você?”.
 - Sistematização das questões levantadas na aula anterior.
- Fundamentação: Gallo (2011) afirma que a filosofia nasce da experiência afetiva; Freire (1996) acrescenta que a aprendizagem parte da realidade concreta dos educandos.

Etapa 2 – Leitura filosófica como disparadora de pensamento

Objetivo: utilizar textos curtos como mediadores da interpretação e da escrita reflexiva.

Atividades:

- Leitura orientada de fragmentos de Nietzsche (1886/2011) sobre interpretação.
- Estratégia de “anotação dialógica”: o estudante marca dúvidas, discordâncias e ideias próprias no texto.

- **Fundamentação:** Chauí (2000) defende que a leitura filosófica deve ser ativa e interrogativa; já Gallo (1995) aponta que o texto provoca a criação de conceitos quando lido de maneira problematizadora.

Etapa 3 – Debate e produção escrita

Objetivo: desenvolver argumentação oral e escrita a partir do diálogo e da reflexão.

Atividades:

- Pequenos grupos debatem a pergunta: “Por que avaliamos e somos avaliados?”.
- Produção de um texto curto: “O que penso agora sobre esse problema após o debate?”.
- **Fundamentação:** Para Arendt (1954/2007), pensar exige julgamento próprio; Freire (1996) defende que a palavra verdadeira nasce da união entre reflexão e ação.

Etapa 4 – Socialização e reelaboração

Objetivo: fortalecer a autonomia intelectual por meio da troca e da reescrita.

Atividades:

- Socialização das respostas no grande grupo.
- Reescrita orientada com foco na clareza argumentativa.
- **Fundamentação:** Larrosa (2002) e Gallo (2011) destacam que a escrita filosófica é processo, e não produto final.

3.3.3.5 Avaliação da Intervenção

As avaliações realizadas foram: processual e qualitativa, considerando:

1. Participação nas rodas de conversa e debates;
2. Engajamento com os textos filosóficos;
3. Qualidade crescente das perguntas feitas pelos alunos;
4. Evolução entre a primeira e a segunda versão da produção escrita;
5. Capacidade de relacionar conceitos filosóficos às próprias experiências.

Essa forma de avaliar dialoga com Freire (1996), que rejeita avaliações punitivas, e com Gallo (2011), que afirma que avaliar em filosofia significa acompanhar o movimento do pensamento, e não medir respostas prontas.

A experiência relatada evidencia que o ensino de filosofia, mais do que a execução fiel de um planejamento, constitui-se como uma prática dinâmica, atravessada por imprevistos e pela realidade concreta da sala de aula. A diferença entre o plano idealizado e a aula real não deve ser compreendida como falha, mas como parte constitutiva do próprio ato de ensinar, especialmente quando se trata de uma disciplina cujo núcleo é o exercício do pensamento. Nesse sentido, a prática desenvolvida confirma as contribuições de Sílvio Gallo, ao demonstrar que o filosofar emerge da problematização de situações vividas, e não da simples aplicação de conteúdos previamente organizados.

Além disso, a mudança do tema inicial para uma questão trazida pelos próprios estudantes revela a importância de reconhecer o aluno como sujeito ativo do processo educativo, conforme defende Paulo Freire. Ao acolher essa demanda, a aula tornou-se mais significativa, pois partiu de uma inquietação real, favorecendo o engajamento e a produção autêntica de pensamento. Tal movimento indica que a abertura ao inesperado não compromete a prática pedagógica, mas, ao contrário, potencializa sua dimensão formativa.

Por outro lado, as dificuldades observadas, como a dispersão de alguns grupos e os obstáculos na leitura do texto filosófico, evidenciam desafios concretos do ensino de filosofia no Ensino Médio, reforçando a necessidade de mediação docente atenta e estratégias didáticas flexíveis. Esses elementos mostram que a prática filosófica em sala exige constante adaptação, equilíbrio entre planejamento e improvisação, e sensibilidade para ajustar a linguagem e os procedimentos às condições reais dos estudantes.

Assim, a prática realizada permitiu compreender que ensinar filosofia é, sobretudo, criar condições para que o pensamento aconteça. A “imperfeição” da aula não representa um desvio, mas um espaço fértil de aprendizagem, no qual teoria e prática se entrelaçam, produzindo uma experiência educativa mais autêntica, crítica e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do conjunto de reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho, torna-se evidente que o ensino de filosofia no Ensino Médio brasileiro ocupa um espaço simultaneamente frágil e indispensável. A trajetória histórica marcada por avanços e retrocessos desde sua retirada pela lei de 1971, seu retorno em 2008 e a instabilidade após a Reforma de 2017 revela que a presença da disciplina no currículo não é um dado natural, mas um projeto político e pedagógico. Como destacam autores como Cury (2018) e Chauí (2000), a filosofia é um campo de disputas sobre o tipo de sociedade que se deseja formar, os valores democráticos que se pretende sustentar e a qualidade do pensamento público que se quer cultivar.

Nesse cenário, a contribuição de Sílvia Gallo (1995, 2008, 2011) para o ensino de filosofia se mostra particularmente relevante. Ao compreender o filosofar como prática problematizadora, Gallo defende que a sala de aula deve ser transformada em um espaço de criação, onde o estudante não é mero reprodutor de ideias, mas sujeito capaz de questionar, interpretar e produzir sentido.

Essa concepção de Sílvia Gallo dialoga diretamente com perspectivas de Nietzsche (1886-2011), que vê a filosofia como exercício de interpretação; de Arendt (1954-2007), que enfatiza o pensamento como julgamento e responsabilidade; e de Freire (1996), que concebe o ato de ensinar como prática libertadora e dialógica. Em conjunto, esses autores reforçam que a formação filosófica precisa provocar inquietação e autonomia intelectual.

A experiência do plano de aula e do plano de intervenção analisados neste trabalho ilustra, de maneira concreta, como a filosofia acontece no encontro entre planejamento e realidade. A prática reafirmou que o filosofar não se impõe, mas emerge das situações significativas vividas pelos estudantes. Ao transformar uma inquietação cotidiana (“Por que somos avaliados o tempo todo?”) em problema filosófico, o professor assumiu a postura que Gallo (2011) propõe: a do mediador que provoca, escuta e reorganiza o caminho conforme os afetos e interesses da turma. Tal dinâmica evidencia que o ensino de filosofia exige sensibilidade pedagógica, abertura ao imprevisto e confiança no pensamento dos alunos.

Além disso, o uso do texto filosófico como mediador para leitura e escrita mostrou-se uma estratégia fundamental para a formação discursiva e argumentativa dos

estudantes. Como defendem Chauí (2000), Gallo (1995) e Larrosa (2002), ler filosofia não significa decodificar conceitos, mas entrar em relação crítica com eles, perguntando, duvidando, discordando e produzindo sentidos próprios. Ao incentivar a escrita reflexiva, o laboratório de filosofia favorece o desenvolvimento da autoria e da argumentação, competências essenciais no Ensino Médio, tanto para a formação cidadã quanto para processos avaliativos externos.

Por fim, as discussões realizadas ao longo deste estudo apontam que os desafios contemporâneos do ensino de filosofia no Ensino Médio partem da fragmentação curricular, pressões utilitaristas, desigualdades educacionais e instabilidade institucional só vão poder ser enfrentados por meio de práticas pedagógicas que reafirmem o valor do pensamento.

Em uma sociedade marcada pela velocidade das informações, pela superficialidade dos discursos e pela crise do diálogo, a filosofia permanece como espaço de resistência e criação, capaz de formar sujeitos críticos e responsáveis. Assim, ensinar filosofia é, mais do que seguir um currículo, um compromisso ético e político com a formação humana e com a defesa de uma educação verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1984.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera a LDB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jun. 2008.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Reforma do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro: Governo Federal, 1942.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro: Governo Provisório, 1931.
- CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e democracia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- DAROS, Vanderlei. **Filosofia no ensino médio**. Florianópolis: UFSC, 2010.

- DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1968.
- FÁVERO, Osmar; SGUISSARDI, Valdemar. **Educação superior e reforma do ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLO, Sílvio. **Filosofia: experiência do pensamento**. Campinas: Papirus, 1995.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GALLO, Sílvio. **Filosofia no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de Filosofia**. Campinas: Papirus, 2012.
- GALLO, Sílvio. **Ensinar Filosofia: teoria e prática**. Campinas: Papirus, 2020.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. **O ensino de filosofia no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2012.
- HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **História da educação brasileira**. São Paulo: Ática, 2008.
- KOHAN, Walter Omar. **Filosofia para crianças**. Rio de Janeiro: DP e A, 2003.
- KOHAN, Walter Omar. **Infância, filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**. Barueri: Manole, 2005.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- PENNA, Fernando de Araújo. **Ensino de filosofia e escola pública**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.
- ROCHA, Ronai Pires da. **Ensinar filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Cortez, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luiza. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 1993.

ANEXOS

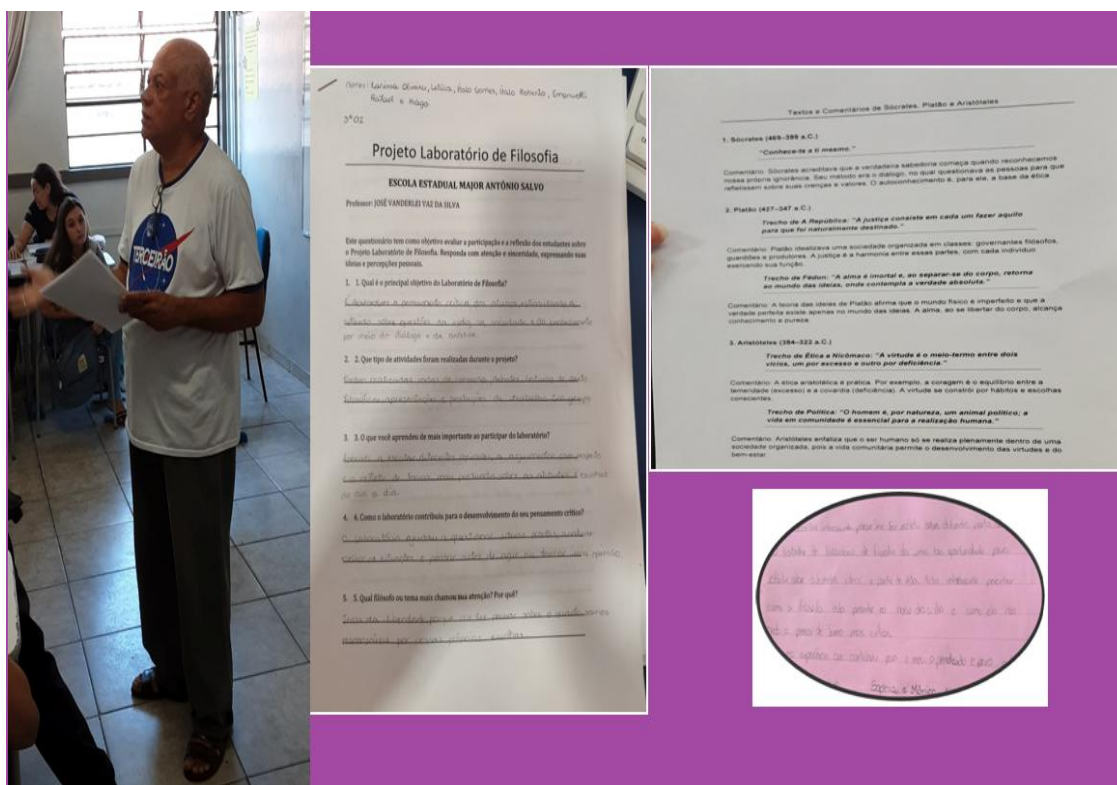


Foto 01- Apresentação do Projeto Laboratório de Filosofia pelo professor Vanderlei Arquivo E. E. Major Antonio Salvo



Foto 02 – Aula dialogada com os alunos no LF: transformar o acontecimento inesperado (a discussão sobre avaliações) em um ponto de partida metodológico. Arquivo E. E. Major Antonio Salvo



Foto 03 – Roda de Conversa com os alunos no LF – utilização de textos curtos como mediadores da interpretação e da escrita reflexiva.
Arquivo E. E. Major Antonio Salvo



Foto 04 – Grupo de discussão, alunos no LF – desenvolver argumentação oral e escrita a partir do diálogo e da reflexão.

Arquivo E. E. Major Antonio Salvo



Foto 05 – Aluna apresentação de tema no LF – Fortalecer a autonomia intelectual por meio da troca e da reescrita
Arquivo E. E. Major Antonio Salvo

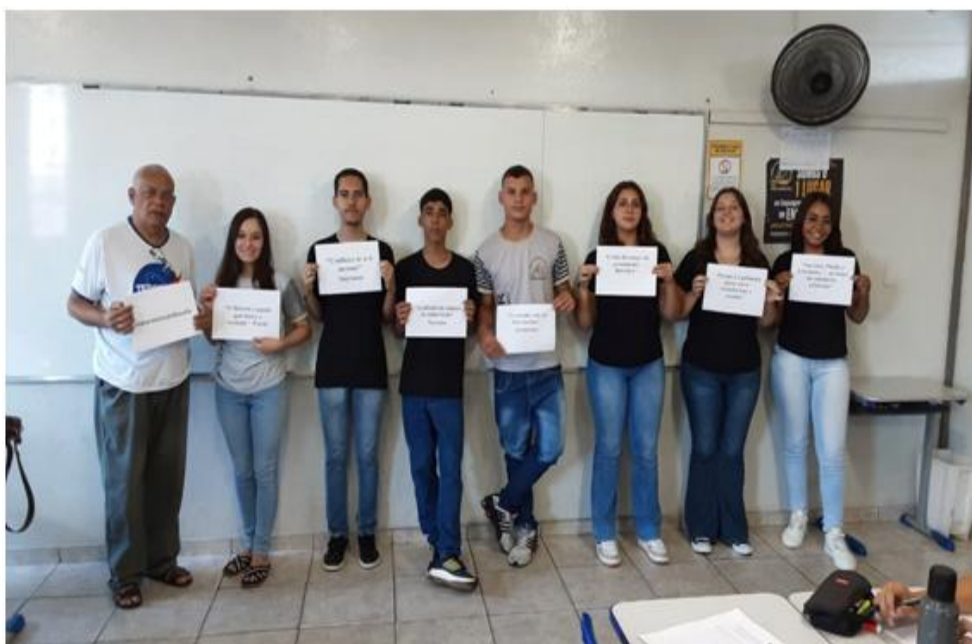


Foto 06 – Apresentação reflexiva – Arquivo E. E. Major Antonio Salvo



Foto 07 –
Arquivo E. E. Major Antonio Salvo

Projeto Laboratório de Filosofia

ESCOLA ESTADUAL MAJOR ANTÔNIO SALVO

Professor: JOSÉ VANDERLEI VAZ DA SILVA

Este formulário tem como objetivo avaliar a participação e a reflexão dos estudantes sobre o Projeto Laboratório de Filosofia. Responda com atenção e sinceridade, expressando suas ideias e percepções pessoais.

1. Qual é o principal objetivo do Laboratório de Filosofia?

2. Que tipo de atividades foram realizadas durante o projeto?

3. O que você aprendeu de mais importante ao participar do laboratório?

4. Como o laboratório contribuiu para o desenvolvimento do seu pensamento crítico?

5. Qual filósofo ou tema mais chamou sua atenção? Por quê?

6. De que forma o projeto incentivou o diálogo e o respeito às opiniões diferentes?

7. Como o trabalho em grupo influenciou sua experiência no laboratório?

8. Que desafios você encontrou durante as atividades?

9. O que poderia ser melhorado nas próximas edições do projeto?

10. De que modo o Laboratório de Filosofia pode transformar a forma como pensamos o mundo?

11. O que significa, para você, 'pensar filosoficamente'?

12. A filosofia tem papel importante na vida cotidiana? Justifique sua resposta.

13. Como o laboratório contribuiu para a construção de valores éticos e morais?

14. Qual foi a importância do professor orientador no desenvolvimento do projeto?

15. Deixe aqui um comentário ou sugestão sobre o Laboratório de Filosofia.

Formulário apresentado aos alunos da Escola Estadual Major Antonio Salvo como
parte do estudo dirigido