



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

**MARIA EDILMA SABOIA SANTOS**

**O MÉTODO SOCRÁTICO COMO METODOLOGIA PARA A MEDIAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA NA EEMTI MARCONI COELHO REIS  
EM CASCAVEL - CE**

**FORTALEZA**

**2026**

MARIA EDILMA SABOIA SANTOS

O MÉTODO SOCRÁTICO COMO METODOLOGIA PARA A MEDIAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA NA EEMTI MARCONI COELHO REIS EM  
CASCAVEL – CE

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

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Silva de Almeida.

FORTALEZA

2026

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

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

---

- S236m Santos, Maria Edilma Saboia.  
O método socrático como metodologia para a mediação da aprendizagem de filosofia na  
EEMTI Marconi Coelho Reis em Cascavel - CE / Maria Edilma Saboia Santos. – 2026.  
150 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte,  
Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Fortaleza, 2026.  
Orientação: Prof. Dr. José Carlos Silva de Almeida.
1. Ensino de filosofia. 2. Método socrático. 3. Mediação da aprendizagem. 4. Ensino  
médio. 5. Pensamento crítico. I. Título.

CDD 100

---

MARIA EDILMA SABOIA SANTOS

O MÉTODO SOCRÁTICO COMO METODOLOGIA PARA A MEDIAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA NA EEMTI MARCONI COELHO REIS EM  
CASCAVEL – CE

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

Aprovada em: 29/01/2026.

BANCA EXAMINADORA

---

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

---

Prof. Dr. Renato Almeida de Oliveira  
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

---

Prof. Dr. Daniel Benevides Soares  
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

A Deus.

A minha mãe (in memoriam) e meu irmão  
(in memoriam), Maria Deluci Saboia  
Santos e José Edson Saboia Santos.

A meu pai e minha irmã, José Nogueira  
Santos e Maria Ednilda Saboia Santos.

A meus amigos e irmãos em Cristo.

## **AGRADECIMENTOS**

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

A Deus, que me sustentou em meio às circunstâncias adversas enfrentadas durante o período do mestrado.

A minha família, por acreditar em mim e me apoiar nessa jornada.

Aos amigos que me apoiaram e incentivaram para que eu pudesse ter ânimo de seguir adiante e concluir essa pesquisa.

Ao meu orientador, José Carlos Silva de Almeida, pela compreensão e excelente orientação em cada etapa.

Aos professores participantes da banca examinadora...

Ao Núcleo Gestor da EEMTI Marconi Coelho Reis pela compreensão e apoio.

Aos meus alunos da 1ª Série B que participaram das aulas e aceitaram dedicar seu tempo para responderem ao questionário de pesquisa.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

“A educação é a arte de extrair do discípulo o que já esteja dentro dele. Auxilia o aluno a tornar-se o que, potencialmente, já seja.”  
(Highet, 2018, p. 125).

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Metodologia, mediação e engajamento .....	72
Gráfico 2 – Metodologia, mediação e aprendizagem .....	72
Gráfico 3 – Questionamento e conhecimento .....	73
Gráfico 4 – Método socrático e engajamento .....	74
Gráfico 5 – Método socrático, capacidade crítica e reflexiva .....	75
Gráfico 6 – Método socrático e reflexão filosófica .....	76
Gráfico 7 – Método socrático e argumentação .....	77
Gráfico 8 – Análise conceitual, investigação, questionamento e resolução de problemas .....	78
Gráfico 9 – Escuta e reflexão filosófica .....	79
Gráfico 10 – Questionamento e aprendizagem .....	80
Gráfico 11 – Justificativas da Questão 01 .....	82
Gráfico 12 – Justificativas da Questão 02 .....	84
Gráfico 13 – Justificativa da Questão 03 .....	86
Gráfico 14 – Justificativa da Questão 04 .....	87
Gráfico 15 – Justificativas da Questão 05 .....	90
Gráfico 16 – Justificativas da Questão 06 .....	92
Gráfico 17 – Justificativas da Questão 07 .....	94
Gráfico 18 – Justificativas da Questão 08 .....	96
Gráfico 19 – Justificativas da Questão 09 .....	98
Gráfico 20 – Justificativas da Questão 10 .....	100

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sequência Didática .....	66
-------------------------------------	----

## RESUMO

Esta pesquisa propõe a aplicação do método socrático como ferramenta central de mediação da aprendizagem no ensino de Filosofia, no Ensino Médio, articulando-o com os princípios da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), de Reuven Feuerstein. A proposta parte do reconhecimento da importância do professor como mediador e do aluno como sujeito ativo, engajado na construção do conhecimento e rompendo com o modelo tradicional de ensino centrado na transmissão de conteúdo. A partir das contribuições teóricas de Juarez Gomes Sofiste, defende-se que o filosofar em sala de aula exige mais do que o uso de metodologias ativas: requer uma metodologia filosófica capaz de mobilizar o pensamento crítico por meio do diálogo e da problematização. Nesse sentido, a maiêutica socrática revela-se um instrumento eficaz, pois estimula a reflexão, a argumentação e a busca pela verdade. O estudo organiza-se em quatro capítulos. Inicialmente, apresenta-se a figura de Sócrates e seu método, a partir das obras de Platão, Xenofonte e Aristófanes, estabelecendo um diálogo entre a tradição clássica e releituras contemporâneas. Em seguida, explora-se a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), destacando sua afinidade com a prática socrática ao defender a modificabilidade cognitiva e a mediação intencional. O capítulo final relata a aplicação prática do método socrático na EEMTI Marconi Coelho Reis (Cascavel-CE), descrevendo as etapas do planejamento, a execução das atividades com uma turma da 1ª série e a análise dos resultados. Por fim, discute-se como o método socrático pode transformar a sala de aula em um espaço vivo de investigação filosófica, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e a autonomia intelectual dos estudantes.

**Palavras-chave:** ensino de filosofia; método socrático; mediação da aprendizagem; ensino médio; pensamento crítico.

## ABSTRACT

This research proposes the application of the Socratic method as a central tool for learning mediation in the teaching of Philosophy in High School, articulating it with the principles Mediated Learning Experience (MLE) by Reuven Feuerstein. The proposal is based on the recognition of the importance of the teacher as a mediator and the student as an active subject, engaged in the construction of knowledge and breaking with the traditional teaching model centered on the transmission of content. It based on the theoretical contributions of Juarez Gomes Sofiste, it is argued that philosophizing in the classroom requires more than the use of active methodologies: it requires a philosophical methodology capable of mobilizing critical thinking through dialogue and problematization. In this sense, the Socratic maieutics proves to be an effective instrument, then it stimulates reflection, argumentation and the search for truth. The study is organized into four chapters. Initially, the figure of Socrates and his method is presented, based on the works of Plato, Xenophon and Aristophanes, it establishes a dialogue between the classical tradition and contemporary rereading. Then, the theory of Mediated Learning Experience (MLE) is explored, highlighting its affinity with Socratic practice by defending cognitive modifiability and intentional mediation. The final chapter reports the practical application of the Socratic method at EEMTI Marconi Coelho Reis (Cascavel-CE), describing the stages of planning, the execution of activities with a 1st. grade class and the analysis of the results. Finally, it discusses how the Socratic method can transform the classroom into a living space for philosophical investigation, promoting the development of critical thinking and the intellectual autonomy of students.

**Keywords:** teaching philosophy; Socratic method; mediation of learning; high school; critical thinking.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>SÓCRATES E SUA PEDAGOGIA</b> .....	<b>21</b>
<b>2.1</b>	<b>O Sócrates de Aristófanos e Xenofonte</b> .....	<b>21</b>
<b>2.2</b>	<b>O Sócrates de Platão e sua vocação</b> .....	<b>24</b>
<b>2.3</b>	<b>O método socrático: ironia e maiêutica</b> .....	<b>27</b>
<b>2.3.1</b>	<b><i>A primeira etapa do método: a ironia ou refutação</i></b> .....	<b>28</b>
<b>2.3.2</b>	<b><i>A segunda etapa do método: a maiêutica</i></b> .....	<b>29</b>
<b>2.4</b>	<b>Método socrático clássico versus método socrático moderno</b> .....	<b>33</b>
<b>2.5</b>	<b>Influências do Método Socrático na Educação Básica e Superior</b> .....	<b>37</b>
<b>3</b>	<b>A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</b> .....	<b>49</b>
<b>3.1</b>	<b>Vida de Reuven Feuerstein</b> .....	<b>49</b>
<b>3.2</b>	<b>Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)</b> .....	<b>51</b>
<b>3.3</b>	<b>Parâmetros mediadores da aprendizagem</b> .....	<b>55</b>
<b>3.4</b>	<b>O papel da mediação na experiência filosófica</b> .....	<b>58</b>
<b>4</b>	<b>O MÉTODO SOCRÁTICO EM SALA DE AULA</b> .....	<b>62</b>
<b>4.1</b>	<b>Funções do Professor Mediador na Relação com o Educando</b> .....	<b>64</b>
<b>4.2</b>	<b>A aplicação da metodologia na EEMTI Marconi Coelho Reis</b> .....	<b>67</b>
<b>4.3</b>	<b>Análise de dados e resultados da aplicação da metodologia</b> .....	<b>72</b>
<b>4.3.1</b>	<b><i>Reflexão e questionamento: experiência com o método socrático</i></b> ....	<b>72</b>
<b>4.3.2</b>	<b><i>Coleta de dados e análise quanti-qualitativa</i></b> .....	<b>77</b>
<b>5</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>115</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>121</b>
	<b>APÊNDICE A – MATERIAL ESTRUTURADO – 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO</b> .....	<b>124</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA</b> .....	<b>144</b>
	<b>APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA</b> .....	<b>148</b>
	<b>APÊNDICE D – CARTA DE SOLICITAÇÃO DE APRECIÇÃO DE PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ CEP/UFC/PROPEAQ</b> .....	<b>149</b>

<b>APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO QUE OS(AS) PARTICIPANTES ASSINARAM PARA PARTICIPAR DESTA PESQUISA .....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO QUE OS(AS) PARTICIPANTES ASSINARAM PARA PARTICIPAR DESTA PESQUISA .....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXO A – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS .....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – APROVADO PELO COMITÊ DE ÉTICA DA PLATAFORMA BRASIL .....</b>	<b>156</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em todos os níveis de ensino e em todas as disciplinas faz-se necessária a mediação de um professor a fim de conduzir os estudantes ao pleno desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, e a Filosofia no ensino médio não pode se excluir deste processo.

No entanto, para desenvolver plenamente as competências e habilidades propostas ao ensino médio é necessário que o professor seja verdadeiramente o mediador do processo de ensino-aprendizagem e, por outro lado, o próprio estudante precisa ter um papel realmente ativo e comprometido com o seu processo de aprendizagem. Em outras palavras, ele precisa estar atento, do início ao fim da aula, ao conteúdo e à vivência que se lhe apresenta nesse ambiente. E ao professor cabe criar um ambiente favorável para que isso aconteça, fazendo uso de metodologias que favoreçam esse espaço de reflexão filosófica.

Hoje está em uso o que se convencionou chamar de metodologias ativas, que procuram colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem. No entanto, é preciso ir além e ter em mente que todo ato de aprender é necessariamente ativo. Aquele que aprende precisa estar em situação de alerta o tempo todo, questionando a si mesmo e ao conteúdo que se coloca diante de si através de seus interlocutores, sejam esses o professor e os colegas ou os textos a que estes têm acesso.

Desta forma, mais do que procurar metodologias ativas como meio de desenvolver o filosofar, faz-se necessário buscar uma metodologia filosófica que seja capaz de manter o aluno ativo, engajado com a problemática trabalhada em sala de aula e que possibilite a reflexão filosófica. “Para nós, ‘filosofar’ é a prática ou o desenvolvimento de uma certa metodologia filosófica. Noutros termos, o que torna possível o colocar em ação o filosofar são as metodologias filosóficas” (Sofiste, 2007, p. 21).

Além disso, para formarmos sujeitos críticos, necessitamos adotar uma metodologia filosófica que favoreça o desenvolvimento da crítica. E é aqui que propomos o método socrático como ideal para tal empreendimento, pois os alunos desenvolverão a capacidade de aprender a pensar e distinguir por si mesmos através de uma prática dialógica que suscite questionamentos e análises minuciosas dos conceitos, num compromisso com a busca pela verdade.

Ao contrário dessa proposta, vemos as escolas atuais se limitarem a encher

os alunos de conteúdo que devem ser absorvidos e depois averiguados em uma avaliação, fazendo com que os conteúdos trabalhados não sejam significativos para os discentes. Temos uma educação bancária<sup>1</sup>, “pedagogia de armazém”, onde o professor detém o conhecimento e o aluno é apenas repositório desse conteúdo. Estaremos com a nossa proposta rompendo com esse tipo de pedagogia que não prioriza a análise conceitual, a investigação, o questionamento ou a resolução de problemas.

Diante do exposto, deparamo-nos com a seguinte problemática que pretendemos investigar no presente trabalho: como os estudantes percebem a aplicação do método socrático enquanto mediação da aprendizagem de Filosofia, especialmente em relação ao engajamento, à criticidade e à experiência do filosofar?

A escolha dessa metodologia se deve, em primeiro lugar, a minha experiência pessoal em um curso de Artes Liberais ministrado pelo Instituto Newman de Artes Liberais, conduzido justamente pelo método socrático. Durante o curso, tivemos a oportunidade de ler e discutir várias obras, dentre elas a *Defesa de Sócrates* de Platão. Foi nesse processo que percebi o quanto meu conhecimento sobre a obra era limitado e como precisava me aprofundar, ou seja, reconheci minha ignorância – atitude tipicamente socrática. Além disso, a turma era composta por pessoas de diferentes idades e formações, desde adolescentes até pessoas de meia idade, e, ainda assim, todos conseguiam participar da conversa e ampliar seu conhecimento sobre as questões propostas. Até mesmo aqueles que permaneciam apenas na escuta manifestavam depois o quanto foram atingidos pela discussão e como conseguiam se manter atentos acompanhando a investigação que ali se desenvolvia. Essa experiência me fez refletir sobre o potencial da pedagogia socrática para o ensino de filosofia no nível médio, considerando que meus alunos também poderiam se beneficiar desse método.

Em segundo lugar, destaco a obra *Sócrates e o ensino de filosofia* de Juarez Gomes Sofiste (2007), que defende a necessidade de se utilizar uma metodologia filosófica para a docência de filosofia e propõe o método socrático: “a

---

<sup>1</sup> Educação bancária é uma expressão formulada pelo educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, desenvolvida principalmente na obra *Pedagogia do Oprimido*. O termo designa um modelo de ensino no qual o professor assume o papel de detentor do saber e o estudante é concebido como sujeito passivo, cuja função é receber, memorizar e reproduzir conteúdo, como se fossem depósitos de conhecimento. Nessa concepção, o processo educativo tende a reforçar relações hierárquicas e a reprodução acrítica da realidade, em oposição a uma educação problematizadora, dialógica e emancipadora, defendida por Freire.

prática ou aplicação do método socrático com os educandos de nível médio possibilita aos mesmos colocar em ação o filosofar” (Sofiste, 2007, p.36). No trecho abaixo podemos ver alguns pontos fundamentais que são levantados pelo autor e tornam a investigação dialógica uma ferramenta fundamental para a experiência filosófica em sala de aula:

Os recursos do fazer / ensinar filosofia de Sócrates são o diálogo e a investigação. Trata-se, portanto, de um procedimento onde se coloca em ação: ouvir, falar, argumentar, raciocinar, conceituar, detectar pressupostos, confrontar teses filosóficas, emitir juízos, respeitar a vez e a fala do outro, trabalhar em equipe, buscar alternativas para a solução de um problema. A Investigação Dialógica é, portanto, um modo de fazer educação onde os procedimentos (conteúdos procedimentais) e as atitudes (conteúdos atitudinais) são tão, e muitas vezes mais importantes, que os conteúdos conceituais. (Sofiste, 2007, p. 56)

Além das habilidades citadas acima, Sofiste (2007) reconhece em Sócrates uma atitude filosófica fundamental para a docência de filosofia: a capacidade de colocar tudo à prova. Segundo o autor, essa característica é uma das maiores contribuições de Sócrates ao ensino, pois os conteúdos de filosofia historicamente constituídos, ao serem colocados à prova, se tornam meios para o filosofar e não fim em si mesmos.

Em terceiro lugar, percebe-se que as metodologias tradicionais e mesmo as ativas frequentemente falham no ensino médio por falta de uma mediação eficaz, que conecta o conteúdo abstrato à experiência cotidiana dos alunos. A transmissão unilateral de conhecimentos em aulas expositivas resulta em desinteresse e superficialidade, enquanto métodos ativos, como debates livres ou dinâmicos em grupo, dispersam o foco sem aprofundar o raciocínio crítico. O método socrático surge como solução, ao promover diálogos guiados por perguntas provocativas que instigam os estudantes a questionar suas próprias opiniões, fomentando engajamento real e aprendizado significativo.

Além disso, persiste a falta de uma metodologia própria para o ensino de Filosofia no ensino médio, onde temas complexos como ética e existência são limitados a atos mecânicos, sem vivência reflexiva. Diferente de disciplinas com métodos consolidados, a Filosofia exige uma abordagem dialógica que revela o filósofo como processo vivo, não como acúmulo de doutrinas. O método socrático preenche essa lacuna ao mediar a aprendizagem por meio de investigações coletivas, desenvolvendo argumentação rigorosa e pensamento crítico-reflexivo, essencial para formar cidadãos nacionais em contextos educacionais como o da Escola Marconi

Coelho Reis.

Assim, a partir da minha vivência durante o curso supracitado, da proposta apresentada por Sofiste, da falha das metodologias tradicionais/ativas e da inexistência de uma metodologia de ensino própria para a filosofia no ensino médio, esta pesquisa parte de duas hipóteses centrais que orientam a análise dos dados e a interpretação dos resultados.

A hipótese inicial sustenta que a aplicação do método socrático nas aulas de Filosofia contribui significativamente para o desenvolvimento da reflexão crítica, da autonomia intelectual e da capacidade argumentativa dos estudantes do ensino médio, possibilitando a experiência filosófica. Considera-se que o diálogo sistemático, o questionamento e a problematização dos conteúdos filosóficos favorecem uma postura ativa dos alunos diante do conhecimento, estimulando a investigação, a análise conceitual e a construção de sentidos próprios.

A segunda hipótese afirma que a aprendizagem de Filosofia necessita da atuação do professor como mediador do processo educativo, assumindo uma postura inspirada no estilo socrático e fundamentada na concepção de mediação de Feuerstein. Nessa perspectiva, o professor não se limita à transmissão de conteúdos, mas organiza intencionalmente situações de aprendizagem que promovem a interação, o questionamento e a reflexão, intervindo de modo consciente para potencializar as funções cognitivas dos estudantes e favorecer a modificabilidade cognitiva estrutural. No entanto, ao colocar o professor como mediador não estamos afirmando que ele não tenha um conteúdo a ensinar, pelo contrário, é exatamente o fato de ter um conhecimento sólido sobre os temas filosóficos que o torna capaz de ajudar os alunos a explorar conceitos, ideias e chegar até a verdade por meio do diálogo.

De modo que, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a percepção dos estudantes sobre a aplicação do método socrático como ferramenta de mediação da aprendizagem em Filosofia na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Marconi Coelho Reis, considerando suas contribuições para o engajamento, o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, da argumentação e a vivência do filosofar. Para tanto, elencamos ainda os seguintes objetivos específicos: conceituar o método filosófico socrático; demonstrar a necessidade de um mediador no processo de ensino-aprendizagem; elaborar materiais que facilitem a realização do diálogo socrático em sala de aula; avaliar se a aplicação do método socrático favorece a

vivência de uma experiência do filosofar, a partir das respostas e reflexões dos alunos.

No segundo capítulo, intitulado *Sócrates e sua pedagogia*, apresentaremos a figura de Sócrates, a partir de seus contemporâneos e o seu método dialógico. Para conhecermos Sócrates e seu método tomaremos como referenciais as seguintes obras: *Ditos e Feitos Memoráveis de Sócrates* de Xenofonte (primeiro tópico); *As Nuvens*, de Aristófanes (segundo tópico); os diálogos *Teeteto*, *Mênon* e *Defesa de Sócrates*, de Platão (terceiro tópico). Dentre estes filósofos, nossa atenção maior será para Platão, pois além de ele nos apresentar o Sócrates histórico nos diálogos *Defesa de Sócrates*, *Crítion* e *Fedro*, sua obra é a base filosófica para compreendermos como se desenvolveu a maiêutica socrática. A partir destas reflexões, destacaremos Sócrates como um grande mediador do aprendizado e apresentaremos de forma aprofundada o método socrático, ou seja, a maiêutica. Para melhor desenvolvermos o assunto, subdividimos em cinco tópicos, os quais serão detalhados abaixo.

No primeiro tópico, apresentaremos o perfil de Sócrates conforme descrito pelo comediante Aristófanes, provavelmente o único contemporâneo que o conheceu na meia-idade. Também será detalhado o ponto de vista do general e historiador Xenofonte, que defende o filósofo ao destacar suas virtudes. O segundo tópico analisará o Sócrates apresentado por Platão, enfatizando sua vocação filosófica e sua busca pela verdade. O terceiro tópico apresentará o método socrático, explicitando as etapas da ironia e da maiêutica a partir dos diálogos platônicos. Inicialmente abordaremos o conceito de ironia, como momento fundamental para avaliar as próprias opiniões e desconstruí-las a partir do uso de perguntas em torno de uma temática específica para promover uma argumentação consistente por parte dos interlocutores. Em seguida, trataremos da segunda etapa do método, a maiêutica, que originalmente significa a arte de ajudar outros a fazer partos de ideias, vivida intensamente por Sócrates, confirmando a necessidade desse mediador da aprendizagem, que permitirá através da pergunta (na fase da ironia) “purificar” as ideias de seus interlocutores, levando-os a pensar por si mesmos. Através do questionamento socrático, eram evidenciadas as contradições do diálogo, fazendo surgir a reflexão e uma busca sincera pelo conhecimento verdadeiro.

No quarto tópico, apresentaremos uma comparação entre a abordagem clássica do método socrático e a abordagem moderna que será apresentada neste mesmo tópico, refletindo sobre qual delas melhor se adequa ao objetivo de nossa pesquisa. No quinto tópico, veremos as primeiras iniciativas na aplicação de métodos

de aprendizagem inspirados na pedagogia socrática que moldaram práticas educacionais na Educação Básica e Superior, evidenciando sua relevância e aplicabilidade atualmente. Nele será realizada uma análise histórica, na qual serão apresentadas experiências exitosas bem como as dificuldades de implantação e sistematização dessas metodologias baseadas na metodologia de Sócrates. Dentre as práticas relatadas, destacam-se os seminários socráticos propostos pelo Grupo Paideia, sob a liderança do filósofo norte-americano Mortimer Adler. Sua proposta revela-se mais adequada para nosso estudo por aglutinar elementos do método socrático clássico e moderno, priorizando a leitura e compreensão aprofundada de textos filosóficos e não filosóficos previamente selecionados — o que impede superficialidade, opiniões isoladas e discussões vazias. Após essa base sólida, abre-se espaço para revisar ideias, discuti-las de modo amplo e profundo, e recriar conceitos, reforçando ainda o desenvolvimento do princípio do significado na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) de Feuerstein, essencial para que o estudante dê sentido ao conteúdo.

No terceiro capítulo iremos demonstrar a necessidade da mediação no processo de ensino e aprendizagem bem como os elementos que caracterizam a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). Para tanto, utilizaremos as obras *Além da Inteligência*, de Reuven Feuerstein, Rafael S. Feuerstein, e Louis H. Falik; e *Como se dá a aprendizagem*, de Reuven Feuerstein e Ann Lewin-Benham. Neste capítulo, adotaremos essa abordagem porque identificamos uma relação entre o modo de filosofar socrático e a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), desenvolvida por Reuven Feuerstein. Sócrates acreditava que o conhecimento já estava no interior do seu interlocutor, mas este precisava de ajuda para fazê-lo emergir, tarefa esta que ele tomava para si ao se apresentar como um “parteiro de ideias” e aplicar a sua maiêutica.

Porém os que tratam comigo, suposto que alguns, no começo pareçam de todo ignorantes, com a continuação de nossa convivência, quantos a divindade favorece progridem admiravelmente, tanto no seu próprio julgamento como no de estranhos. O que é fora de dúvida é que nunca aprenderam nada comigo; neles mesmos é que descobrem as coisas belas que põem no mundo, servindo, nisso tudo, eu e a divindade como parteira (Platão, *Teeteto*, 150d).

De forma semelhante, Reuven Feuerstein acreditava na capacidade de modificabilidade do cérebro humano e defendia que todos são capazes de aprender, independentemente de deficiências ou dificuldades cognitivas existentes, desde que

a qualidade da mediação seja adequada.

A aprendizagem mediada é a expressão mais significativa da significância da cultura humana, que transmite ao aluno não apenas quantidades de conhecimento e habilidades, mas também (e principalmente) formas de refletir sobre fenômenos e formas de procurar conexões entre eles. [...] O mediador cria em uma pessoa uma forma de abordar e referir-se aos fenômenos, além de despertar o desejo de entendê-los, a necessidade de encontrar ordem neles, de entender esta ordem e criá-la por si próprio (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 77).

Em resumo, tanto o método socrático quanto a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) de Feuerstein nos mostram que o aprendizado é um processo em que o papel do mediador e/ou educador é fundamental. A ideia de que o conhecimento já reside dentro do indivíduo, aguardando para ser revelado, de certa forma, aparece nas práticas de ambos os pensadores. Sócrates, através de sua maiêutica, e Feuerstein, por meio de sua abordagem mediadora, enfatizam a importância da interatividade e da reflexão crítica no processo educativo.

Para aprofundar essa conexão, no primeiro tópico apresentaremos a vida de Reuven Feuerstein e as motivações que o levaram a desenvolver sua teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), que tem por fundamento a capacidade de mudança do cérebro, enunciada em sua teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE). No segundo tópico, será exposta a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) a partir das obras supracitadas. No terceiro tópico, apresentaremos os critérios universais, segundo Feuerstein, que tornam possível a mediação da aprendizagem. No último tópico, proporemos a relação entre a teoria apresentada e o desenvolvimento da experiência filosófica, demonstrando como Sócrates, por meio de seu método, já fazia uso dos critérios da aprendizagem mediada, desenvolvendo assim a mediação da aprendizagem de modo significativo.

O quarto e último capítulo, com o título *O método socrático em sala de aula*, discorrerá sobre a metodologia da própria pesquisa e apresentará o relato de experiência da aplicação do método socrático na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Marconi Coelho Reis, em Cascavel - Ceará. Subdividimos esse capítulo em três tópicos. No primeiro tópico, apresentaremos a relação entre educador (mediador) e educando (mediado), discutindo os papéis de cada um no processo de ensino e aprendizagem dentro da pedagogia socrática. No segundo tópico, apresentaremos o tipo de metodologia escolhida com detalhamento de cada etapa da aplicação na escola supracitada. Além disso, destacaremos as motivações que nos levaram a

escolher uma turma de primeira série do ensino médio para aplicar o método socrático e o uso da própria hora aula semanal disponível no currículo escolar. No terceiro e último tópico, realizaremos a análise dos dados coletados pelos questionários aplicados e por meio do relato da experiência da própria professora pesquisadora ao ministrar as aulas.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, com delineamento de revisão bibliográfica e estudo de caso de natureza exploratório-analítica, desenvolvida no contexto escolar. Tal abordagem possibilita a análise aprofundada das especificidades e dos impactos pedagógicos da aplicação do método socrático, com ênfase na percepção dos alunos acerca dessa intervenção.

A pesquisa adota uma abordagem quanti-qualitativa, utilizando um questionário semiestruturado como instrumento de coleta de dados. A dimensão quantitativa será composta por questões fechadas (sim/não) e a qualitativa pela pergunta aberta “Por quê?”, voltadas à apreensão das percepções, motivações e reflexões dos alunos sobre o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia proporcionados pela maiêutica socrática.

Configurando-se também como pesquisa-ação, o estudo envolverá a professora-pesquisadora e os alunos em práticas pedagógicas colaborativas, favorecendo a reflexão crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem e o aprimoramento contínuo das estratégias didáticas fundamentadas no diálogo socrático.

Ao final desta pesquisa serão apresentados os impactos do método filosófico socrático para o processo de ensino e aprendizagem, procurando observar, a partir da discussão dos resultados dessa aplicação, o quanto é necessária a mediação da aprendizagem e como a metodologia socrática é uma excelente ferramenta para que ela aconteça. Desse modo, destacaremos o papel do professor mediador e do aluno durante toda a realização do processo de ensino-aprendizagem no método dialógico socrático.

## 2 SÓCRATES E SUA PEDAGOGIA

Neste capítulo apresentaremos a figura de Sócrates a partir da visão de seus contemporâneos, destacando a vocação do filósofo como “parteiro de ideias” e seu método dialógico: a maiêutica. Discutiremos também as diferenças entre o método socrático clássico e o moderno, demonstrando como era estruturada a maiêutica para desenvolver o autoconhecimento e o pensamento crítico, enquanto as aplicações contemporâneas adaptam esses princípios às necessidades educacionais da atualidade. Além disso, apresentaremos um panorama histórico das iniciativas inspiradas na pedagogia socrática, refletindo sobre a sua influência e implicações no continente europeu, americano e asiático.

### 2.1 O Sócrates de Aristófanes e Xenofonte

Antes de falarmos sobre a pedagogia socrática, faz-se necessário conversarmos sobre a vida do próprio Sócrates. Ele que, por não ter deixado nenhuma obra escrita, tem sua própria existência histórica questionada, como nos afirma Bolzani (2014, p.11) ao tratar da chamada “questão socrática” ou “problema socrático”.

É complexo fazer a distinção entre o Sócrates histórico e aquele que aparece nos autores que falam sobre ele ou falar de um “Sócrates real” em contraposição àquele apresentado nos relatos. Como essa diferenciação não é nosso propósito neste trabalho, iremos nos deter àquelas que consideramos serem as fontes primárias da vida e pensamentos socráticos.

As três fontes primárias a que recorreremos foram os contemporâneos de Sócrates: o comediante Aristófanes, em sua peça *As Nuvens*; o general Xenofonte em suas obras *Ditos e Feitos Memoráveis de Sócrates* e *Defesa de Sócrates*; seu discípulo Platão, que fez do mestre o personagem principal de vários de seus diálogos, a exemplo da *Defesa de Sócrates*.

Aristófanes é a fonte mais antiga e a única que pode afirmar ter conhecido Sócrates em sua meia-idade, pois Xenofonte e Platão são cerca de quarenta e cinco anos mais novos que o filósofo. Isso dá confiabilidade a seu testemunho.

Na peça *As Nuvens*, Sócrates é apresentado de uma forma caricatural e sua imagem parece ser usada para representar todos os filósofos sofistas. Ele

aparece como alguém excêntrico, andarilho, cômico, trapaceiro, acusado de cobrar pelos ensinamentos e, simultaneamente, maltrapilho. Além de ser inclinado aos estudos da natureza, a adoração de deuses estranhos aos adorados na cidade e ensinar a persuasão sem se preocupar com a verdade, como podemos ler no trecho seguinte:

De almas sábias é aquilo um “pensatório”...Lá moram homens que, quando falam do céu, querem convencer de que é um abafador, que está ao nosso redor, e nós... somos os carvões! Se a gente lhes der algum dinheiro, eles ensinam a vencer com discursos nas causas justas e injustas (Aristófanes, *As Nuvens*, 95-100).

Embora a comédia de Aristófanes possa nos trazer alguma ideia de quem foi Sócrates, sua imagem é inconsistente, basta observarmos algumas informações descritas sobre o personagem como nos mostra Morrison (2020, p. 119): “Por um lado, cobra uma taxa, aparentemente substancial, pela instrução e tem vários discípulos; por outro lado, ele é miseravelmente pobre (...) e ele precisa furtar mantos para sobreviver”.

Diferentemente de Aristófanes, o general e historiador Xenofonte, em suas obras *Ditos e Feitos Memoráveis de Sócrates* e *Apologia de Sócrates*, faz explicitamente uma defesa de seu mestre, procurando demonstrar que ele era uma pessoa justa e que todos ao seu redor se beneficiavam de seus ensinamentos. “Só tinham a ganhar os que o ouviam. Arrependiam-se os que nele não acreditavam” (Xenofonte, *Ditos e Feitos Memoráveis de Sócrates*, 1.1.5).

Sua obra socrática mais longa, conhecida como os *Memoráveis* (Memórias de Sócrates), relata uma ampla variedade de conversas e ações de Sócrates, com uma ênfase especial na boa influência que Sócrates tinha sobre seus amigos, tanto em termos de palavras quanto de ações (Morrison, 2020, p. 89).

O Sócrates de Xenofonte era um homem que buscava a virtude para si e para todos ao seu redor. Era um cidadão preocupado com o bem da cidade. E, para ser virtuoso e levar os outros a sê-lo também, a todos questionava sobre temas fundamentais ao ser humano: “o que é o piedoso e o ímpio, o belo e o vergonhoso, o justo e o injusto, a sabedoria e a loucura, o valor e a pusilanimidade, o Estado e o homem de Estado, o governo e o governante e mais coisas deste jaez” (Xenofonte, *Ditos e Feitos Memoráveis de Sócrates*, 1.1.16). E aqui, embora de forma simples, já nos é introduzido o método socrático do diálogo.

Xenofonte fez a defesa de Sócrates de um modo simples ao apresentar o seu modo de vida virtuoso como prova diante das acusações que lhe foram dirigidas. Ele é um modelo de virtude, um verdadeiro referencial para seus discípulos, um homem cheio de temperança (autocontrole, moderação), virtude esta que era fortemente exaltada pelo filósofo na obra *Ditos e Feitos Memoráveis de Sócrates*:

Sei que Sócrates era para seus discípulos modelo vivo de virtuosidade e que lhes administrava as mais belas lições acerca da virtude e o mais que ao homem concerne. Sei que Critias e Alcebíades se portaram prudentemente enquanto conviveram com Sócrates. Não que temessem ser por ele castigados ou batidos, mas por crerem então ser a tudo preferível o hábito de virtude (Xenofonte, *Ditos e Feitos Memoráveis de Sócrates*, 1.2.17-18).

Sócrates, segundo Xenofonte, enfatizava a necessidade de educar o homem na virtude, o que implicava a busca pela sabedoria, não uma busca meramente especulativa, mas pautada pela vivência dessa procura que orienta e modera a vida do homem, ensinando-o a fazer as melhores escolhas. "Não se apressava em fazer seus discípulos hábeis no falar, haver-se e excogitar-se expedientes. Antes de tudo cria necessário tangê-los à trilha da sabedoria." (Ibidem, 4.3.1).

Ele considerava a temperança uma virtude fundamental para que o homem pudesse atingir a sabedoria, a qual ele considerava o maior dos bens e sem a qual seria impossível alguém tornar-se virtuoso. Entenda-se por temperança a capacidade de moderação em todas as atitudes, no domínio dos prazeres dos sentidos. Vale destacar ainda que a prática da virtude para Sócrates estava relacionada ao conhecimento que a pessoa tinha sobre ela. E a falta de conhecimento era um fator limitante.

Direi agora como Sócrates induzia seus discípulos à prática do bem. Persuadido de que quem deseje fazer o bem impescinde da temperança, sobre fazê-la assunto constante de suas palestras, mostrava-se ele próprio modelo acabado de sobriedade. Tinha sempre presente no espírito os caminhos que conduzem à virtude e não se cansava de lembrá-los a quantos o frequentavam. (Ibidem., 4.5.1)

Em relação a acusação de que Sócrates cobraria por suas aulas, ideia esta que vimos exposta por Aristófanes em *As Nuvens*, Xenofonte deixou claro que ele não cobrava por seus ensinamentos como faziam os sofistas, mas estava sempre disposto a compartilhar gratuitamente o conhecimento que possuía.

[...] Sócrates mostrava-se abertamente amigo do povo e filantropo. De feito, cercado de numerosos discípulos, atenienses e estrangeiros, jamais auferiu algum desse comércio, transmitindo a todos e sem reserva o que sabia. Alguns deles, venderam caríssimo a outros o que deles haviam recebido gratuitamente e não foram como ele amigo do povo [...] (Xenofonte, *Ditos e Feitos Memoráveis de Sócrates*, 1.2.60).

Diante do exposto acima, podemos perceber a grande diferença de postura, de caráter entre o Sócrates apresentado por Xenofonte e o apresentado por Aristófanes. E, para Xenofonte, os atenienses deveriam agradecer a Sócrates, honrá-lo por seu grande caráter, pelo homem virtuoso que era em vez de condená-lo injustamente. "Senhor de tal caráter, minha convicção é que Sócrates merecia de nossa cidade não a morte, porém, honras. Julgai o fato à luz das leis e haveis de concordar comigo" (Ibidem, 1.2.61)

## 2.2 O Sócrates de Platão e sua vocação

A partir dos relatos platônicos, podemos afirmar que o filósofo grego Sócrates nasceu em Atenas em 470 ou 469 a.C., já que Platão nos informa (*Defesa de Sócrates*, 17d) que Sócrates tinha cerca de 70 anos ao morrer no ano de 399 a.C. Este era filho de um escultor chamado Sofronisco e de uma excelente e vigorosa parteira chamada Fenareta (Platão, *Teeteto*, 149a). Casou-se com Xantipa e tiveram três filhos.

É provável que Sócrates tenha recebido a mesma educação dos jovens atenienses de seu tempo e tenha aprendido música, ginástica e gramática, pois a alfabetização tornou-se generalizada entre os homens desde 520 a.C. aproximadamente, e havia uma série de escolas primárias ensinando os meninos a ler e escrever, juntamente com a ginástica e a música tradicional, em 480 (Harris, 1989, p. 55).

Viveu durante o governo de Péricles, época considerada como a idade do ouro da civilização ateniense. A cidade de Atenas era ao mesmo tempo o grande centro cultural grego e um laboratório de experiências políticas, onde se desenvolvia a democracia, tornando necessária, a seus cidadãos, a excelência (*areté*) política da persuasão.

O contexto político ateniense favoreceu o aparecimento dos professores de eloquência, os sofistas, que se denominavam sábios e dedicavam-se ao ensino da eloquência e da persuasão.

Embora esteja no mesmo período destes “sábios”, Sócrates se vê interpelado por algo maior. Ele não se contenta com a aparência das coisas ou com as habilidades da retórica e da persuasão. Há um chamado, uma vocação, que lhe é apresentada a partir do oráculo de Delfos por meio de seu amigo Querefonte, que ao visitar a cidade arriscou uma consulta ao oráculo, ao qual perguntou se havia alguém mais sábio que Sócrates; respondeu a Pítia, que não havia ninguém mais sábio. E então, quando Sócrates tomou conhecimento da resposta do oráculo, refletiu durante um bom tempo sobre tal afirmação, como veremos a seguir, na *Defesa de Sócrates* escrita por seu discípulo Platão (21b-c):

Que quererá dizer o deus? Que sentido oculto pôs na resposta? Eu cá não tenho consciência de ser nem muito sábio nem pouco; que quererá ele, então, significar declarando-me o mais sábio? Naturalmente, não está mentindo, porque isso lhe é impossível." Por longo tempo fiquei nessa incerteza sobre o sentido; por fim, muito contra meu gosto, decidi-me por uma investigação, que passo a expor. Fui ter com um dos que passam por sábios, porquanto, se havia lugar, era ali que, para rebater o oráculo, mostraria ao deus: "Eis aqui um mais sábio que eu, quando tu disseste que eu o era!" Submeti a exame essa pessoa — é escusado dizer o seu nome; era um dos políticos. Eis, Atenienses, a impressão que me ficou do exame e da conversa que tive com ele; achei que ele passava por sábio aos olhos de muita gente, principalmente aos seus próprios, mas não o era. Meti-me, então, a explicar-lhe que supunha ser sábio, mas não o era. A consequência foi tornar-me odiado dele e de muitos dos circunstantes.

A partir desse episódio narrado por Platão, vemos surgir a necessidade de o filósofo tomar para si aquela frase atribuída ao oráculo de Delfos: “conhece-te a ti mesmo”, já que ele mesmo não se considerava sábio. No entanto, diante da afirmação do oráculo que, vindo de um deus, não poderia mentir, era necessário agora investigar como isso seria possível. Aqui se inicia uma verdadeira jornada filosófica, na qual o filósofo vai encontrar a si mesmo e a missão que deve assumir.

E, como no mundo grego, o conhecer a si mesmo está intimamente ligado com a relação do homem com a própria cidade, Sócrates vai buscar na pólis o seu lugar de sábio designado pelo oráculo. Então ele passou a indagar políticos, poetas, oradores e artesãos a fim de contraditar ou confirmar a sua sabedoria, verificando a efetividade da mensagem de Delfos.

O reconhecimento da própria ignorância está expresso na máxima “Só sei que nada sei”, aproximando-o assim da verdadeira sabedoria que consiste em conhecer a si mesmo. E essa consciência da própria ignorância o torna mais sábio do que os demais homens que julgam saber muitas coisas quando, na verdade, as

ignoram. Além disso, essa postura o coloca numa posição de abertura ao verdadeiro saber.

A partir dessa experiência investigativa sobre si mesmo, Sócrates percebeu que sua missão estava exatamente em ser um mediador do conhecimento verdadeiro, pois observou que seus contemporâneos não tinham clareza sobre o conhecimento que acreditavam possuir, necessitando de auxílio para reconhecer a própria ignorância e descobrir a verdade em seu próprio interior. Aquele que nada sabia, mas que era consciente da sua insciência se sentiu movido a questionar e colocar à prova todos aqueles que dele se aproximassem até que estes também tivessem consciência de quem eram e/ou do que sabiam. Sua vocação será semelhante à de sua mãe, ela, parteira de crianças; ele, parteiro de ideias. A ele caberia auxiliar os seus interlocutores a saírem da ignorância, a terem autonomia de pensamento.

Para Sócrates, o homem era sua própria alma, que ele entendia como sendo “o eu consciente, é a personalidade intelectual e moral” (Reale, 2009, p. 92). Então, a tarefa mais urgente para cada ser humano seria a busca da verdade, o desenvolvimento das potencialidades da própria alma, melhorando-a e a renúncia dos prazeres passageiros, os quais podem fazer o homem esquecer-se do mais importante: o cuidado da própria alma.

Meu caro, tu, um ateniense, da cidade mais importante e mais reputada por sua cultura e poderio, não te pejas de cuidar de adquirir o máximo de riquezas, fama e honrarias, e de não te importares nem cogitares da razão, da verdade e de melhorar a alma? (Platão, *Defesa de Sócrates*, 29d)

O Sócrates de Platão é semelhante ao de Xenofonte no que diz respeito à virtude. Ele também é apresentado como um homem virtuoso, sábio, que a todos convoca por suas atitudes e por suas exortações ao conhecimento das virtudes e à sua prática, “dizendo-vos que dos haveres não vem a virtude para os homens, mas da virtude vem os haveres e todos os outros bens particulares e públicos” (Ibidem, 30b).

De modo que, para ele, é preciso levar a sério a educação do homem para a virtude. Ele se volta de tal forma para o desenvolvimento da alma que desloca o centro do pensamento da época das questões naturais para a natureza do próprio ser humano. “A filosofia que Sócrates aqui professa não é um simples processo teórico, do pensamento: é ao mesmo tempo uma exortação e uma educação” (Jaeger, 1994, p. 527).

Entretanto, a democracia ateniense não suportou a ironia e a maiêutica socráticas (termos pelos quais ficou conhecido seu método dialógico) e o condenou à morte sob as acusações de não aceitação dos deuses da cidade, introdução de novas divindades e corrupção da juventude (Platão, *Defesa de Sócrates*, 24b-c). Sócrates poderia ter tentado fugir como sugeriram seus amigos ou mesmo ter se recusado a tomar a cicuta (o veneno utilizado), mas, coerente como era, manteve sua postura filosófica até o final e aceitou a sentença definida pelas leis da cidade.

Ele aceitou o destino que lhe foi imputado, consciente de que muitas pessoas não lhe tinham apreço devido às calúnias que foram propagadas na cidade. Além disso, ainda destaca que outros passarão pela mesma situação que ele, sendo julgados e condenados injustamente por buscarem a verdade e tentarem ajudar os demais a fazer o mesmo.

Ficai, porém, certos de que é verdade o que eu dizia há pouco, que muita gente me ficou querendo muito mal. O que me vai condenar, se eu for condenado, não é Meleto, nem Ânito, mas a calúnia e o rancor de tanta gente; é o que perdeu muitos outros homens de bem e ainda os há de perder, pois não é de esperar que pare em mim (Ibidem, 28a).

### **2.3 O método socrático: ironia e maiêutica**

A dialética socrática consistia numa discussão, num diálogo, no confronto de ideias, no questionamento, entre dois ou mais interlocutores sobre um tema específico. Ela era o método filosófico empregado por Sócrates que o distinguia dos demais filósofos da época e teria sido o real motivo da sua condenação (Morrison, 2020, p. 238).

O diálogo socrático se desenvolvia em dois momentos distintos: o primeiro, a ironia; e o segundo, a maiêutica. E ambos exigiam dos participantes um verdadeiro engajamento com o processo de busca pela verdade. Por meio de suas perguntas, Sócrates convocava seus interlocutores a se comprometerem com a reflexão e a se esforçarem para atingirem o conhecimento verdadeiro, que consistia na elaboração ativa dos conceitos. É preciso conhecer por si mesmo e não pelos ensinamentos de um mestre.

Na filosofia socrática o conhecimento é considerado um bem e a ignorância, um mal. Esse conhecimento vem do uso da própria razão, a qual é mobilizada através do método dialético.

### 2.3.1 A primeira etapa do método: a ironia ou refutação

A ironia consiste em ir mostrando ao interlocutor, por meio de perguntas, que as suas opiniões, as quais acredita serem verdadeiras, que, na realidade, são falsas, contraditórias e são incapazes de se sustentarem ao passarem pelo crivo da razão.

O objetivo da ironia (podemos chamá-la também de refutação, pois nessa etapa Sócrates refutava as definições apresentadas) é levar o interrogado a tomar consciência da própria ignorância. E, para Sócrates, esta é a verdadeira sabedoria, pois através dela o homem se purifica de seus erros e se abre à verdade.

A purificação dos erros é etapa fundamental para atingir o conhecimento verdadeiro, para “dar à luz” a novas ideias, o que se faz no segundo momento do método.

Em síntese, a ironia consiste em levar a afirmação do interlocutor ao absurdo através de uma série de perguntas que permitem perceber os erros ou a contradição que não era perceptível à primeira vista. Inicialmente, Sócrates parece aceitar a tese proposta pelo interrogado, para depois conduzi-lo a não poder sustentar as opiniões apresentadas, pois acaba caindo em contradição ou em um absurdo. Assim, a definição apresentada pelo interlocutor era refutada.

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 quanto pelo mais, a uma raia 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 boca e na alma, e não sei o que te responder. E, no entanto, sim, miríades de vezes, sobre a virtude, pronunciei numerosos discursos, para multidões, e muito bem, como pelo menos me parecia. Mas agora, nem sequer o que ela é, absolutamente, sei dizer” (Platão, *Mênon*, 88a-b).

O trecho do *Mênon* acima nos mostra claramente o estado de confusão em que se coloca o interlocutor ao passar pela primeira etapa do método. Podemos dizer que essa situação faz parte do esforço necessário para refletir sobre o fundamento das próprias ideias e pode causar alguma irritação ou até algum incômodo no interrogado. Neste caso, o personagem Mênon, no início do diálogo, sentia-se seguro quanto aos conceitos que possuía em relação à virtude, mas ao ser interrogado ao

modo socrático, já não tinha mais certeza da validade de seus argumentos e admite a própria ignorância ao falar que nem sequer é capaz de definir o que ela seja.

De acordo com a filosofia socrática, reconhecer a própria ignorância é um passo necessário para se chegar ao conhecimento verdadeiro. De modo que, na ironia, a intenção de Sócrates não é zombar de seus interlocutores, mas favorecer que eles vivenciem uma espécie de catarse, purificando-se dos erros e falsos saberes, das opiniões sem fundamento para que possam estar livres e em condições de assimilar a verdade. E ele mesmo, ao falar sobre sua missão, dizia que estaria disposto a aprender com quem fosse sábio. “Levando em mãos as obras em que pareciam ter posto o máximo de sua capacidade, interrogava-os minuciosamente sobre o que diziam, para ir, ao mesmo tempo, aprendendo deles alguma coisa” (Platão, *Defesa de Sócrates*, 22b).

A ironia permite que a pessoa interrogada sinta certa vergonha pelos conhecimentos falsos que possui e seja capaz de reconhecer os limites deles. Com isso, pretende-se eliminar todo conhecimento que não esteja fundamentado, desconstruir as ideias falsas e iniciar a segunda etapa do método: a maiêutica.

O que fica notório é a forma peculiar de Sócrates fazer filosofia, que é exatamente a não aceitação de respostas prontas, inacabadas, muitas vezes permeadas de características dogmáticas. Um conceito apresentado a Sócrates precisava passar pelo método, uma vez que ao ser posto à prova, notava-se as incoerências e inconsistências do discurso (Melo, 2019, p. 40).

### **2.3.2 A segunda etapa do método: a maiêutica**

A maiêutica foi apresentada por Sócrates no diálogo *Teeteto* como uma arte que exige experiência e prática, pois sua finalidade é fazer o parto nas almas. O termo, como ele mesmo disse, vem do ofício de sua mãe Fenareta, que era parteira (Platão, *Teeteto*, 149a). Enquanto sua mãe auxiliava novos seres humanos a virem ao mundo, ele partejava novas ideias. “A minha arte obstétrica tem atribuições iguais às das parteiras, com a diferença de eu não partear mulher, porém homens, e de acompanhar as almas, não os corpos, em seu trabalho de parto” (Ibidem, 150b).

Ao comparar-se com as parteiras de corpos, Sócrates assinala a importância da experiência no processo de dar à luz a novas ideias, bem como deixa clara a sua própria esterilidade quanto à transmissão de conhecimentos. Ele não proporciona nenhum conhecimento aos seus interlocutores, mas, assim como as

parteiras, é capaz de guiá-los para que eles mesmos cheguem à verdade, pensem por si mesmos e elaborem os próprios conceitos.

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 sobre nenhum assunto, por carecer, justamente, de sabedoria. [...] O que é fora de dúvida é que nunca aprenderam nada comigo; neles mesmos é que descobrem as coisas belas que põem no mundo, servindo, nisso tudo, eu e a divindade como parteira (Platão, *Teeteto*, 150c).

Se de um lado Sócrates estava certo de não possuir um conhecimento a transmitir, de outro também estava convicto de que através de seu método era capaz de retirar do seu interlocutor as ideias sem fundamento e de instigá-lo a iniciar um processo investigativo que o levaria até a verdade. Mas para que isso acontecesse era necessária a disposição interior dos interlocutores para participarem do diálogo: o esforço, a vontade, a reflexão e a argumentação, ou seja, o aceitar sofrer “as dores de parto”, como, por exemplo, superar a própria irritação ao ter seu argumento refutado. Além disso, ele afirma que o participante deve ter certo conhecimento dentro de si ou certa capacidade de conhecer que serão atualizadas no diálogo. Fato este que remonta à teoria da reminiscência platônica, a qual exige a atividade reflexiva do homem para sair da mera aparência das coisas e chegar, através da recordação, às ideias que já trouxe na própria alma ao nascer.

À luz da teoria da reminiscência, o papel de Sócrates consistia em estimular o processo de reflexão a partir do qual o discípulo poderia chegar a conhecer. O ato de conhecer acontece quando as ideias despertam na alma, recordadas ao contato com o mundo sensível e através do uso do diálogo. Do mesmo modo que a parteira ajuda as mulheres a enfrentarem as dores do parto ao darem à luz, o mestre acompanha o estudante no processo de reconhecimento da própria ignorância e na descoberta da sabedoria que já se encontra em seu próprio interior.

Através da maiêutica, o interlocutor desenvolve sua capacidade para reconhecer contradições, avaliar ideias não fundamentadas, argumentar e formular criticamente seus conceitos. Assim, ela é um excelente instrumento a ser utilizado pelos educadores para desenvolver o pensamento crítico e autônomo, pois quem ensina não deve fazer de seus aprendizes um depósito de conhecimento ou, nos termos de Sofiste (2007), usar uma “pedagogia de armazém”, mas deve ser um guia para que eles sejam capazes de chegar até a verdade por si mesmos e, dessa forma,

serem capazes de se auto educarem. Para Mondolfo (1960, p. 39), “a interrogação verdadeira do verdadeiro mestre é na realidade um método de ensino e de instrução, mas de uma instrução ativa que se exerce sem que o pareça, como estímulo, guia e sugestão disfarçada”.

Embora Sócrates afirmasse desde o início dos debates que não tinha nada a ensinar e demonstrasse interesse em aprender com seus interlocutores, ele deixa clara a importância de seu papel enquanto “parteiro de ideias”. Basta observarmos como ele conduzia cada diálogo com suas perguntas, como incitava a reflexão, como provocava as respostas e procurava guiar até o conhecimento verdadeiro. Além disso, ele mesmo expressou o valor dessas atitudes em vários momentos, como, por exemplo, no *Teeteto* ao falar da arte da maiêutica diretamente e, no *Mênon*, como podemos analisar na citação abaixo:

Sendo assim, acreditas que ele trataria de procurar ou aprender aquilo que acreditava saber, embora não sabendo, antes de ter caído em aporia – ao ter chegado ao julgamento de que não sabe – e de ter sentido um anseio por saber? (...) Logo, ele tirou proveito de ter-se entorpecido? (...) Examina, pois, a partir dessa aporia o que ele vai certamente descobrir, procurando comigo, que nada <estarei fazendo> senão perguntando, e não ensinando. Vigia, pois, para ver se por acaso me encontras ensinando e explicando para ele, e não interrogando sobre as suas opiniões. Pois, dize-me tu. Não temos esta superfície aqui de quatro pés? Estás entendendo? (Platão, *Mênon*, 85c-d).

Desta forma Sócrates preparava e incitava o discípulo para o trabalho intelectual a fim de que este se engajasse na problemática discutida e se esforçasse por encontrar sua própria solução, uma definição coerente à questão proposta. Foi assim que ele fez com o escravo no diálogo *Mênon*, o qual descobriu por si mesmo, diante de seu senhor, por meio das suas perguntas, a regra do quadrado da hipotenusa.

Portanto, podemos afirmar que, em se tratando de método socrático, a atitude do mestre é tão importante quanto a atitude do discípulo para que se possa chegar ao conhecimento verdadeiro. Enquanto o discípulo deve ser o protagonista do seu próprio aprendizado, no sentido de se dispor para realizar uma investigação filosófica; o mestre é aquele que, já experiente como as parteiras, deverá criar as condições favoráveis para que esta investigação seja possível. “É tu que o dirás, eis a frase mais espantosa de *maiêutica*, arte do parteiro, que tira a ideia, não de si, mas do outro, examina-a, pesa-a, decide enfim se é viável ou não” (Alain, 1993, p. 8).

Nessa etapa, Sócrates assumia a responsabilidade pela busca da definição, do conceito. Ele avaliava cada definição proposta, sugeria alterações, encorajava seus interlocutores a continuarem a procurar a definição que melhor se adequasse à pergunta. Ao final do processo dialético, não se chegava a uma definição exata, mas o diálogo terminava numa aporia. Entretanto, essa aporia era um momento necessário ao conhecimento, à autonomia de pensamento, à crítica e à própria formulação e reformulação dos conceitos. Além disso, o fato de não se chegar ao conceito não significa que este não seja a meta do diálogo ou uma consequência necessária dele, ou ainda que não seja um instrumento para que o interlocutor se sinta impelido a buscá-lo.

A aporia socrática direciona o diálogo para uma busca constante da verdade ao ir além do debate de meras opiniões (doxa), como nos afirma Chauí:

O que é a aporia socrática? Mostrar que os interlocutores não sabem o que julgavam saber, tanto porque suas definições são os preconceitos da maioria como porque apanham aspectos acidentais e não a essência da coisa procurada. Mas, além disso, mostrar que um diálogo não é um combate de opiniões e sim uma busca da verdade. Os diálogos socráticos que terminam em aporias, isto é, em dificuldades que permanecem sem resposta, indicam que a busca da verdade não cessa nunca. É isso a *philosophia*, amizade pela sabedoria e não a posse dela. (Chauí, 2002, p.198)

Diante do exposto, podemos afirmar que o fato de não chegarmos a uma resposta conclusiva ao final do diálogo não é um impedimento à maiêutica socrática, mas antes a impulsiona, favorecendo a experiência filosófica como uma busca constante pelo conhecimento verdadeiro. Esta metodologia contempla alguns aspectos educativos que são muito atuais. A maiêutica pode ser compreendida como a primeira concepção de uma aprendizagem ativa, a qual procura colocar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, colocando o professor como um mediador desse processo. Além disso, o método socrático permite que os alunos sejam autônomos em sua busca do conhecimento, perspectiva educativa bastante relevante atualmente considerando a competência de aprender a aprender como uma das competências fundamentais de qualquer currículo educativo.

Assim sendo, na aula de filosofia, o professor precisa possibilitar uma verdadeira experiência filosófica. “Ele não apregoa, não é depositário de verdades. O professor de filosofia é um super-herói às avessas: ele cria problemas. Mas também é ele quem vai orientar sua solução. Seus poderes mágicos são sua convicção filosófica e educacional” (Aspis, 2004, p. 310). É nesse sentido que podemos chamar

o professor de mediador, pois será ele quem deverá conduzir todo esse processo filosófico.

#### **2.4 Método socrático clássico versus método socrático moderno**

Na seção anterior, foram apresentadas as etapas do método socrático. Neste tópico, aprofunda-se a análise, examinando como Sócrates aplicava esse método em comparação com as práticas atuais. Essa reflexão foi essencial para definir, com maior rigor, a forma de implementação da metodologia nas aulas de Filosofia do ensino médio.

O método socrático clássico pode ser definido como a forma peculiar de filosofar utilizada por Sócrates nos diálogos de juventude, que também são conhecidos como diálogos socráticos ou aporéticos, e nos diálogos intermediários de Platão, por meio de quem, como dissemos antes, temos acesso à dialética socrática (Rocha, 2013, p.39).

Sócrates dialogava com seus interlocutores a respeito de temas relacionados ao bem viver, à vida humana e seus dilemas. Tanto é que no decorrer da história da filosofia foi notório o modo como ele deslocou o eixo da discussão dos fenômenos da natureza para a vida do homem na polis e seus valores.

Em sua forma clássica, o método socrático não se preocupa com a investigação de fenômenos da natureza, mas com a investigação moral, sua preocupação é com o bem viver, a justiça e as virtudes que são necessárias para que o homem tenha uma vida boa. Por isso, suas perguntas giram em torno dos temas citados nos diálogos, como podemos ver nos exemplos a seguir: virtude (*Mênnon*); coragem (*Laques*); amizade (*Lísis*); sabedoria ou temperança (*Cármides*); piedade (*Éutifron*); conhecimento (*Teeteto*).

Nestes diálogos, Sócrates procura discutir sobre um único tema, como a virtude, por exemplo, até chegar a uma definição adequada para a pergunta inicial “o que é x?”. Estas definições socráticas não se voltam para o significado das palavras, mas para a coisa mesma a que elas se referem. O que interessa é conhecer mesmo a sua natureza, a essência daquilo que se quer definir, o que a faz ser o que é em todos os casos nos quais ela aparece.

Sócrates preocupava-se em investigar bem temas específicos, aprofundar-se nas características fundamentais do assunto em questão. Há uma insistência em

questionar profundamente uma única ideia até que se chegue à resposta mais adequada, embora, como sabemos, após toda a discussão da temática, o diálogo terminasse sem que a resposta almejada fosse alcançada, ou seja, em aporia. Mas, como ele mesmo dizia, “vida sem esse exame não é vida digna de um ser humano” (Platão, *Defesa de Sócrates*, 38a). Ele mesmo considerava necessária essa capacidade de examinar tudo e de se autoexaminar também para que se possa viver dignamente, defendendo que a prática da virtude está ligada intimamente ao conhecimento que se tem dela. O homem só poderia agir de modo virtuoso ao conhecer exatamente o que é cada virtude, ou seja, a prática estava subordinada ao conhecimento. No entanto, o filósofo esqueceu o papel da vontade nas atitudes humanas, subordinando-a completamente à razão.

Entretanto, a prática de discutir amplamente uma única questão por vez abre espaço para o surgimento de uma multiplicidade de respostas e visões possíveis. E isto enriquece o debate sobre qualquer assunto, principalmente quando se trata de questões morais, que são o foco de discussão de Sócrates e não podem ser estudadas rigorosamente pelo método científico, por exemplo, sem esquecer que no método socrático clássico prevalece um objetivo comum, a busca pela verdade e não a tentativa de vencer a discussão. O interlocutor questionado não é um opositor, mas se torna um professor, um ajudante na busca pelo conhecimento.

Como vimos anteriormente, o método socrático clássico é dividido em duas etapas: ironia (fase desconstrutiva), na qual Sócrates questiona o interlocutor que reconhece a própria ignorância e é instigado a buscar a definição mais adequada à questão; e a maiêutica (fase construtiva), na qual o interlocutor deverá construir a própria definição a respeito do tema investigado. Essas etapas se repetiam várias vezes no diálogo conforme Sócrates considerava necessário, pois uma vez construído um novo conceito pelo interlocutor era preciso examiná-lo com o objetivo de atingir o conhecimento verdadeiro. Então, podemos dizer que, de certa maneira, o método é um movimento cíclico, sendo o mediador socrático responsável por guiar essa alternância de etapas de acordo com as definições propostas pelo interrogado e sua capacidade de resistir ao crivo do questionamento.

A partir da interpretação do método socrático clássico temos a aplicação atual do que podemos chamar de método socrático moderno<sup>2</sup>, que tem algumas diferenças fundamentais. Dentre elas podemos destacar o tipo de conteúdo a ser estudado, que não se limita a questões morais, mas pode abranger qualquer assunto que se queira investigar desde que estes sejam passíveis de inferência. Por isso, observamos atualmente o uso desse método não apenas na área de humanas, mas em várias áreas do conhecimento, como veremos no tópico seguinte.

No método moderno, o mediador busca conduzir o diálogo de forma que o interlocutor possa chegar até aquilo que se considera a resposta correta para o questionamento posto por ele. Neste sentido, diferente de Sócrates que não conhecia a resposta para as perguntas que iam sendo feitas no diálogo e admitia a própria ignorância a ponto de desejar aprender com o interlocutor, pois entendia que o conhecimento estava no interior de cada pessoa, o mediador moderno acredita já conhecer as respostas para as questões formuladas e suas perguntas visam facilitar que o outro as encontre. Desta forma, o método moderno não foca a fase desconstrutiva (ironia) como o clássico, mas está focado na construção do conhecimento a partir do entendimento do próprio mediador. Por isso, nesse tipo de aplicação não terminaríamos em aporia, posto que existe um ponto de chegada realmente definido.

Um exemplo desse tipo de método pode ser encontrado no próprio diálogo *Mênon* de Platão, quando Sócrates, depois de abrir a discussão sobre a virtude, faz uma demonstração de um fato da geometria, questionando o escravo de Mênon sobre o tema, como podemos observar no trecho:

Pois dize-me tu. Não temos esta superfície aqui de quatro pés? Estás entendendo? – ESC. Sim, estou. – SO. E poderíamos acrescentar-lhe esta outra aqui, igual? – ESC. Sim. – SO. E esta terceira aqui, igual a cada uma dessas duas? – ESC. Sim. – SO. E não deveríamos completar com esta aqui o espaço no canto? – ESC. Perfeitamente. – SO. Então, não é assim que ficaríamos estas quatro superfícies iguais? – ESC. Sim. – SO. E então? Este todo vem a ser quantas vezes maior que esta superfície aqui? – ESC. Quatro vezes. – SO. Mas era-nos preciso uma que fosse o dobro; ou não te lembras? – ESC. Perfeitamente. – SO. E esta que se estende de canto a canto, não é uma linha que corta em dois cada uma das superfícies? – ESC. Sim. – SO. E estas quatro, não são linhas iguais, que circunscrevem esta superfície? – ESC. Com efeito, são. – SO. Examina pois. De que tamanho é esta

---

<sup>2</sup> A expressão “método socrático moderno” é empregada neste estudo apenas de forma operacional, para designar práticas pedagógicas contemporâneas inspiradas no diálogo socrático clássico — especialmente no uso do questionamento sistemático, da problematização e da investigação colaborativa — adaptadas às exigências atuais do ensino. Não se pretende, portanto, afirmar a existência de um método socrático formalmente constituído na contemporaneidade.

superfície? – ESC. Não estou compreendendo. – SO. Estando aqui estas quatro superfícies, cada linha não separou uma metade dentro de cada uma delas? Ou não? – ESC. Sim, separou. – SO. Então, quantas superfícies deste tamanho há dentro destas? – ESC. Quatro. – SO. E quantas nestas aqui? – ESC. Duas. – SO. E quatro superfícies são o que de duas? – ESC. O dobro. – SO. Então, de quantos pés é esta superfície aqui? – ESC. De oito pés. – SO. A partir de qual linha é formada? – ESC. A partir desta. – SO. Desta que se estende de canto a canto da superfície de quatro pés? – ESC. Sim. – SO. Ora, esta linha, chamam os sofistas de diagonal. De modo que, se o nome dela é diagonal, é a partir da diagonal, como afirmas, escravo de Mênon, que se formaria a superfície que é o dobro. – ESC. Perfeitamente, Sócrates. (Platão, *Mênon*, 84d-85b)

O uso desse método por Sócrates, que se assemelha bastante ao que acontece no método moderno, deve-se ao fato de que o diálogo *Mênon* seja um diálogo de transição no conjunto da obra platônica. Platão empregou a figura de Sócrates para transmitir a ideia de que o conhecimento não é ensinado, mas é recordado com a ajuda de outra pessoa. Neste sentido, embora a teoria das ideias ainda não apareça explicitamente nesta obra, já aparece a noção de que a aprendizagem é um processo de recordação.

A proposta moderna não é de todo negativa, pois, embora o professor já tenha em mente as expectativas de resposta às questões formuladas, é o aluno quem precisará trilhar o caminho para chegar até o conceito esperado. Além disso, ela proporciona bom engajamento do aluno com a aula, pois este precisará permanecer atento aos questionamentos propostos e às discussões que surgem a partir das respostas dadas, e o próprio processo de busca tende a aguçar a curiosidade, motivando o aluno a se manter engajado. Destaca-se ainda a autonomia do aluno diante desse processo, o que pode ser apontado como algo inovador na pedagogia socrática, como afirma Sofiste (2007, p. 10):

A convicção de que o discípulo pode e deve chegar, por seus próprios meios, à construção de conhecimentos, frente à mera recepção de saberes já formulados, que era o procedimento de seus antecessores, para nós, é uma das grandes novidades da pedagogia de Sócrates.

Ao considerar as diferenças existentes entre os dois tipos de método socrático, caberá ao professor o estudo e a análise de qual deles irá aplicar ou se fará a combinação de ambos, levando em consideração os conteúdos que serão trabalhados e os meios à sua disposição para desenvolver sua aula com base no método escolhido. No entanto, é necessário lembrar que seja qual for a escolha, o método necessitará de adaptações de acordo com o público, faixa-etária, temas, habilidades do próprio professor, dentre outros fatores que podem surgir e que

necessitarão ser considerados na elaboração e execução da aula proposta. No capítulo quatro, que tratará da aplicação do método em sala de aula, serão apresentados os fatores que contribuíram para a escolha do modo como as aulas seriam executadas dentro da escola onde se realizou a pesquisa.

## 2.5 Influências do Método Socrático na Educação Básica e Superior

Uma pesquisa importante sobre a pedagogia socrática foi desenvolvida pela filósofa norte-americana Martha Nussbaum (1947-). Em sua obra *Sem fins lucrativos*, ela defende a importância da argumentação para uma cidadania democrática, destacando a necessidade do ensino de filosofia e de outros temas de humanidades bem como dos seus métodos que “estimularão os alunos a pensar e a argumentar por si próprios, em vez de se submeter à tradição e à autoridade – e elas destacam que a capacidade de argumentar à maneira socrática é, como Sócrates declarou, valiosa para a democracia” (Nussbaum, 2015, p.48).

No capítulo *Pedagogia socrática: a importância da argumentação*, ela, inicialmente, manifesta sua preocupação acerca da dificuldade de se manter um ideal socrático de educação diante de um sistema que visa apenas o lucro econômico e da dificuldade de se avaliar “a capacidade socrática por meio dos testes padronizados” (Ibid., p.48).

No decorrer da discussão também se destaca a presença da máxima socrática: “vida sem exame não é vida digna de um ser humano” (Platão, *Defesa de Sócrates*, 38a). Nussbaum defende que a ausência desse autoexame pode levar aos seguintes problemas: primeiro, a falta de clareza quanto aos próprios objetivos e valores fundamentais; segundo, ser facilmente influenciado por outras pessoas; terceiro, não respeitar a si mesmo. Ela exemplifica cada um desses problemas. Para o primeiro, apresenta o diálogo de Platão *Laques*, onde soldados discutem com Sócrates sobre a coragem e percebem, com o debate, que não conhecem a natureza da coragem.

Em relação ao segundo problema, ela retoma a importância da argumentação na Atenas democrática, onde a retórica manipulava facilmente os cidadãos por não terem o pensamento crítico, ilustrando a sua ideia com um fato narrado por Tucídides na *Guerra do Peloponeso*:

Se Sócrates tivesse conseguido que aquelas pessoas parassem, refletissem e analisassem o discurso de Cléon, e raciocinassem criticamente a respeito do que ele estava incitando, é provável que pelo menos alguns tivessem resistido a sua poderosa retórica e discordado do apelo à violência sem precisar do discurso apaziguador de Diódoto (Nussbaum, 2015, p. 50).

Para demonstrar a superioridade do método socrático em conduzir a todos ao pensamento crítico, ela apresenta como exemplo o diálogo *Mênon* de Platão apontando o autoexame socrático como totalmente antiautoritário e aberto a todos, sem distinção de classe social. No referido texto, o jovem escravo é questionado e, segundo a autora, “se sai melhor do que políticos famosos, em parte porque não é arrogante” (Ibidem, p. 50).

Sobre o terceiro problema, ela destaca que o respeito para com o pensamento do próximo vem da relação que se tem consigo mesmo. Se entendemos que devemos examinar nossos próprios pensamentos, analisar nossa própria estrutura argumentativa, também compreenderemos que isso deverá ser realizado com as demais pessoas. E isso será desenvolvido na busca por um ponto comum em vez da ânsia de derrotar um inimigo. “Essa postura expõe a estrutura da posição de cada um, revelando, durante o processo, hipóteses compartilhadas e pontos de interseção que podem ajudar os concidadãos a avançar para uma conclusão comum” (Ibidem, p. 51).

Embora o capitalismo contemporâneo e seu sistema educativo coloquem em perigo a educação socrática, Nussbaum destaca que houve importantes iniciativas pedagógicas de caráter socrático no decorrer da modernidade. “Modelos valiosos de educação socrática têm sido desenvolvidos há muito tempo, como uma reação contra o ensino passivo, numa grande variedade de países, e eles devem e podem permear nossa pesquisa” (Ibidem, p. 56).

Então, veremos agora, de modo bastante resumido, essas iniciativas citadas pela autora, que também nos ajudarão a refletir mais profundamente sobre o método socrático e suas aplicações no decorrer da história moderna.

A partir do século XVIII, pensadores como o suíço Johann Pestalozzi, o alemão Friedrich Froebel, os norte-americanos Bronson Alcott, Horace Mann, John Dewey e Matthew Lipman, além do indiano Rabindranath Tagore começaram a se distanciar das práticas educacionais baseadas na memorização e iniciaram suas próprias experiências pedagógicas com maior participação dos alunos. E nessas iniciativas, Sócrates apareceu como figura de inspiração.

A base de toda a discussão da modernidade foi a obra *Emílio*, do filósofo Jean-Jacques Rousseau de 1762, que apresenta os elementos educacionais necessários para transformar os alunos em seres autônomos, capazes de formar suas próprias ideias independentes e de resolver problemas práticos sem recorrer à autoridade. Em *Emílio* já aparece a ideia tão popular hoje em dia da educação como pôr a mão na massa. Uma aprendizagem prática. E com a presença de elementos socráticos, pois o professor se limitaria a fazer perguntas, enquanto ao aluno caberia resolver os problemas por conta própria. Embora a obra de Rousseau seja a base filosófica, ela não oferece elementos práticos para a organização de uma instituição escolar, já que se concentrou em uma experiência de tutoria: a criança e seu tutor particular.

A partir da filosofia de Rousseau, experiências escolares foram desenvolvidas. O pedagogo suíço Johann Pestalozzi (1746-1827) propôs uma educação com o objetivo de “tornar a criança atuante e curiosa por meio do desenvolvimento de suas capacidades críticas naturais” (Nussbaum, 2015, p. 58). Para ele, a educação socrática dá vida ao aluno e exige um compromisso por parte dele. Além disso, a solidariedade e as emoções eram consideradas como parte fundamental da educação. Assim, o professor deveria ter um aspecto maternal e, ao mesmo tempo, ser um “desafiador socrático”. Devido à sua radicalidade para a época, as várias escolas que implantou fracassaram. Apesar disso, ele exerceu forte influência sobre a educação da Europa.

Após Pestalozzi, surgiu o pedagogo alemão Friedrich Froebel (1782-1852) que iniciou os jardins de infância (kindergarten), nos quais a educação era baseada em jogos, fomentando o autocontrole e a curiosidade das crianças. “Um espaço que, de acordo com o espírito socrático, enfatiza a própria atividade das crianças como a fonte de seu aprendizado” (Ibidem, p. 60). Como Froebel direcionou seu trabalho para as crianças, não temos as técnicas socráticas formalmente presentes em sua prática pedagógica, porém, os fundamentos são socráticos, pois ele almejava que as crianças fossem ativas, investigativas e questionadoras em vez de meras receptoras.

As reformas educacionais desenvolvidas na Europa influenciaram fortemente a América. Bronson Alcott (1799-1888) foi profundamente influenciado por Pestalozzi e Froebel. Em 1834, fundou sua escola Temple School de Boston, onde tinha uma turma de 30 meninos e meninas. Em 1839, a escola aceitou um aluno negro, o que motivou que muitos pais tirassem seus filhos da instituição acarretando seu

fechamento. Apesar da curta existência, a escola de Alcott colocou em prática os princípios socráticos de forma mais fiel que seus inspiradores europeus. “A educação assumia sempre a forma de perguntas em lugar de afirmações, enquanto as crianças eram estimuladas a se questionar, tanto no nível dos pensamentos quanto no das emoções” (Nussbaum, 2015, p. 62).

Contemporâneo de Alcott, o reformista radical Horace Mann (1796-1859), em sua luta contra todo tipo de discriminação, é apresentado como o mais influente educador da educação pública americana antes de Dewey. Mann defendia a inclusão: “por uma educação liberal (não apenas treinamento) gratuita para todos; por bibliotecas mais acessíveis em todo o estado; e por um alto padrão de ensino nas escolas frequentadas por alunos que não pertenciam à elite” (Ibidem, p. 63).

A Faculdade de Antioquia, fundada por Mann, foi a primeira faculdade a utilizar a pedagogia socrática através das discussões em sala de aula e da oferta de disciplinas de estudo independentes com a orientação dos professores.

Apesar da grande contribuição de Mann para a educação americana, o grande responsável pela difusão do método socrático nas aulas dos Estados Unidos foi o filósofo John Dewey (1869-1952). “Seu principal objetivo era criar cidadãos democráticos atuantes, curiosos, críticos e que respeitassem uns aos outros” (Ibidem, p. 64).

A prática socrática de Dewey não se limitava a aplicação de uma técnica para ensinar os alunos a argumentar, mas se tratava de uma vivência compartilhada com os demais na busca de respostas para questões concretas do mundo real e a realização de projetos práticos com o direcionamento dos professores, mas sem imposição de qualquer autoridade externa.

Dewey utilizava a maiêutica socrática partindo de um fato, possibilitando que as crianças tratassem esse acontecimento e suas próprias atividades como o “ponto de partida”.

Além das experiências na Europa e na América, Nussbaum apresenta também a experiência, embora menos conhecida, do uso da pedagogia socrática na Índia.

O filósofo, poeta e Nobel de Literatura indiano, Rabindranath Tagore (1861-1941), em sua obra *A religião do homem*, enfatizou que para a humanidade progredir em sua capacidade de sentir uma compaixão mais inclusiva seria necessária uma educação que colocasse no centro o conhecimento global, as artes e a autocrítica

proposta por Sócrates. “Tanto o aspecto socrático como o artístico da escola foram inspirados pela aversão às tradições obsoletas e aprisionantes que, segundo seu ponto de vista, impediam que homens e mulheres, realizassem plenamente seu potencial humano” (Nussbaum, 2015, p. 68).

A escola de Tagore não era convencional. Primeiro, as aulas eram dadas ao ar livre. O próprio currículo era repleto de disciplinas de ciências humanas e a maiêutica socrática era o centro do currículo e dos métodos pedagógicos utilizados. “Ele frequentemente punha os problemas diante dos alunos e extraía respostas deles por meio do questionamento, à maneira socrática” (Ibidem, p. 71).

Após essa análise histórica, Nussbaum salienta que, embora toda essa tradição socrática seja muito valiosa, não nos diz o que podemos ou devemos fazer atualmente. Esses educadores não sistematizaram seus métodos de forma que pudessem ser aplicados e reestruturados por outros. Apenas Froebel e Dewey ofereceram diretrizes mais concretas e recomendaram procedimentos gerais para a educação inicial.

No entanto, ela aponta o filósofo americano Matthew Lipman (1923-2010) como fonte contemporânea de orientação prática para quem desejar ensinar filosofia pelo método socrático. Tal orientação pode ser encontrada na coleção de livros produzida pelo próprio filósofo em seu programa Filosofia para Crianças desenvolvido no Institute for the Advancement of Philosophy for Children da Montclair State College, em Nova Jersey. “Lipman parte da convicção de que as crianças pequenas são seres atuantes e questionadores cuja capacidade de investigar e indagar tem de ser respeitada e desenvolvida ainda mais” (Ibidem, p. 73).

Além da coleção de livros direcionada a crianças entre dez e catorze anos, Lipman também criou um livro para os professores intitulado *Filosofia na Sala de Aula* (2001). Nesse livro, ele explica a filosofia e a utilização do método bem como discute a formação do professor e elementos para criação de um mestrado na área.

Embora a coleção de livros para criança de Lipman precise ser adequada a cada cultura, o seu grande valor consiste no fato de ela ser um material disponível atualmente que facilita a utilização da pedagogia socrática.

Nussbaum fecha o capítulo sobre a pedagogia socrática reforçando sua preocupação com o desaparecimento do ideal socrático considerado por ela como essencial à vivência da democracia. Apesar das iniciativas apresentadas, hoje o

socratismo encontra-se em declínio em vários países. Apenas nos Estados Unidos há uma presença mais consolidada devido, principalmente, às influências de Dewey.

Além das pesquisas citadas acima por Nussbaum, podemos destacar as de Mortimer Adler e do grupo Paideia, do qual ele fazia parte. Eles desenvolveram o processo de ensino-aprendizagem baseando-se no papel do professor como “mestre socrático”.

Para Adler, o método socrático é um entre os três métodos educativos apresentados em sua obra *A Proposta Paideia*, na qual apresenta um programa “direcionado aos doze anos de escolarização obrigatória” (Adler, 2021. p. 203). Sua aplicação consiste em questionamentos seguidos de discussões das respostas apresentadas, visando ampliar a compreensão dos temas discutidos. Essa metodologia de discussão socrática recebeu o nome de Seminários Socráticos.

Para a realização dos seminários é necessário definir o material a ser utilizado, o que nos é explicado a seguir:

Os materiais usados nas discussões de seminários podem ser livros ou outros produtos das artes humanas. Se forem livros, devem ser dos que apresentam ideias e iniciam novos tópicos, e não dos que catalogam informações ou expõem conhecimentos factuais. Livros adequados à discussão são justamente o oposto de livros didáticos (Ibidem, p. 203).

Para garantir a boa escolha dos materiais, o próprio livro traz um apêndice com uma vasta lista de obras a serem utilizadas, organizadas por faixa-etária e com orientações sobre como utilizá-las a fim de obter o maior proveito possível, além de destacar algumas leituras listadas como obrigatórias. No entanto, também é enfatizado que as discussões podem ser realizadas sem a leitura prévia, nos anos iniciais.

Adler e Doren (2021, p. 213) definem os seminários como “conversas, conduzidas de modo organizado por um professor, que atua como líder e moderador da discussão”. Destacam ainda que o “objetivo principal do ensino socrático é produzir e, então, esclarecer ideias e questões levantadas por algo lido ou vivenciado pelo professor e pelos alunos em conjunto” (Ibidem, p. 214).

Há uma forte ênfase no uso dos “grandes livros” (great books), pois eles trazem questões mais permanentes e interessantes para os participantes dos seminários do que um livro de nível inferior. Tais obras tratam de questões que, de alguma forma, afetam a vida de todo ser humano, provocando os participantes a pensarem sobre elas, a percebê-las e encará-las em suas próprias vidas.

O modo como o seminário será conduzido bem como as questões a serem discutidas devem estar alinhadas com o tipo de livro que será abordado. “Cada livro é diferente, assim como os seminários que os abordam. A literatura imaginativa – ficção, teatro e poesia – é um dos tipos principais de livro. A literatura expositiva – ciência, história, filosofia – é o outro tipo principal” (Adler, 2015, p. 215).

Adler e o Grupo Paideia afirmam que, independentemente do tipo de livro escolhido, nos seminários, “a primeira tarefa é compreender o que foi lido” (Ibidem, p. 215). Essa primeira etapa exige a realização de perguntas relacionadas à compreensão dos conteúdos que aparecem no livro, no caso dos livros de literatura expositiva; ou questões relacionadas ao entendimento da linguagem e do enredo, no caso da literatura imaginativa.

Após a vivência dessa primeira tarefa faz-se necessário seguir com o aprofundamento do assunto através de questionamentos mais profundos e subjetivos. “Sempre vale ressaltar que as questões mais importantes que vêm à tona em seminários não possuem uma resposta ‘correta’. [...] Essas são perguntas para as quais não há respostas definitivas, e justamente por isso elas são importantes” (Ibidem, p. 215).

Pelo exposto anteriormente, Adler parece fazer uma combinação do método socrático clássico com o moderno. Em sua primeira fase, utiliza o método moderno, o que pode ser percebido pela delimitação prévia da temática a ser trabalhada pelo professor, a definição de materiais específicos e as questões direcionadas para chegar a respostas determinadas, corretas. No entanto, no final do seminário são colocadas as perguntas que são consideradas as principais, as quais são de caráter discursivo e, a depender da temática, podem estar voltadas para a dimensão ética e moral do ser humano. “Tais perguntas devem ser feitas perto do fim do seminário, quando estiver claro que todos os participantes compreenderam o livro, mas ainda estão confusos quanto ao seu significado e sua relevância para a vida humana” (Ibidem, p. 217). Há ênfase maior no processo de discussão, nas questões que podem ser levantadas, na reflexão filosófica que aí se realiza do que na chegada a uma resposta correta. E, nesse sentido, podemos afirmar que há maior aproximação com o método clássico. Assim como Sócrates deixava questões em aberto e finalizava seus diálogos em aporia, em um seminário socrático, o professor “mestre socrático” também poderá vivenciar essas situações e isso será analisado como um fator positivo por abrir espaço para novos questionamentos.

A proposta educacional desenvolvida pelo Grupo Paideia foi colocada em prática através da criação do National Paideia Center (NPC) em 1988, na Universidade da Carolina do Norte, pelo então presidente da universidade William Friday e pelo filósofo Mortimer Adler. O NPC é uma das mais antigas e ativas organizações de reforma escolar do país. Foi criado para fornecer equidade na educação por meio do rigor intelectual e criativo para todos os alunos. O programa é baseado nos Princípios da Paideia, propostos por Adler e pelo Grupo Paideia original, e nas Três Colunas da Instrução da Paideia, definidas pela primeira vez em um livro publicado pelo grupo em 1982, *A Proposta Paideia*.

Atualmente, a sede do NPC fica em Asheville, Carolina do Norte, mas eles trabalham com escolas em todos os Estados Unidos e em vários países estrangeiros. O foco é atender às necessidades de escolas e sistemas escolares, bem como professores individuais, apresentando uma abordagem contemporânea para a implementação do Seminário Paideia e do Projeto Paideia.

As Três Colunas de Instrução, conforme definidas nos Princípios Paideia, são projetadas para dar suporte a aspectos específicos da aprendizagem de forma totalmente integrada e complementar. As colunas são: instrução didática que leva à recordação de fatos; treinamento intelectual que leva ao desenvolvimento de habilidades; e diálogo em seminários que levam à compreensão conceitual.

A Sala de Aula Paideia totalmente realizada apresenta unidades de estudo integradas em todas as áreas de assunto. Ao ensinar essas unidades, o professor Paideia usa todas as três colunas quando apropriado e, mais importante, as usa de maneira complementar.

Por isso, as três fases do desenvolvimento da Escola Paideia são projetadas para: primeiro, integrar o Seminário Socrático Paideia no programa educacional de uma escola; segundo, criar Salas de Aula Paideia, apresentando todas as três colunas; e terceiro, implementar unidades poderosas de estudo na forma de Projetos Paideia.

Durante a fase de implantação da proposta, a instrução Paideia sempre busca atender aos desafios específicos enfrentados pela comunidade escolar local. Essa prática inclui ser responsivo tanto aos requisitos do currículo local quanto aos programas de avaliação de professores. Cada escola também é convidada a nomear um Delegado Paideia para promover a comunicação e a cooperação entre a escola e o Centro Paideia.

A jornada para se tornar uma escola Paideia normalmente leva de três a quatro anos e envolve três estágios de certificação que levam a um credenciamento final: 1) Certificação de Seminário Paideia; 2) Certificação de Sala de Aula Paideia; 3) e Credenciamento Escolar completo, que inclui a Certificação de Projeto Paideia. No site do NPC podemos encontrar a lista de escolas credenciadas em cada etapa do processo de implantação.

Retomando o pensamento de Adler e do Grupo Paideia, vale salientar que foram fortemente influenciados pelas ideias de John Dewey defendidas no livro *Democracia e Educação*, escrito em 1916. Inclusive, o primeiro capítulo da obra *A Proposta Paideia* recebe o mesmo título do livro de Dewey supracitado, sobre o qual Adler (2021, p. 21-22) afirmou:

A mensagem revolucionária desse livro era que uma sociedade democrática deve oferecer oportunidades educacionais iguais não apenas proporcionando a todas as crianças a mesma quantidade de ensino público – isto é, o número de anos na escola –, mas também deve garantir a todos, sem exceção, educação da mesma qualidade.

Assim, toda a obra do Grupo Paideia tinha como objetivo garantir essa educação pública de qualidade para todos, a qual não deveria se limitar a preparar para o mercado de trabalho, mas em desenvolver o ser humano de modo integral, permitindo que os anos de escolarização lhe dessem as condições necessárias para continuar seu processo educativo. “A meta final do processo educacional é auxiliar as pessoas a tornarem-se educadas. A escola é um estágio preparatório; lá se forma o hábito do aprendizado e se oferecem os meios para continuá-los depois de concluída a escolarização” (Ibidem, p. 26).

Até então, vimos a presença do método socrático a nível escolar. Mas sua utilização não se restringe a ele. Nos Estados Unidos, várias universidades utilizam a metodologia em suas aulas, especialmente nos cursos de Direito. Dentre elas, a mais conhecida é Harvard Law School, cujas mudanças nos métodos foram introduzidas pelo professor Christopher Columbus Langdell que “desenvolveu a abordagem de convidar seus alunos a fazerem leitura e análise de casos, com posterior questionamento pelo professor, para extrair os princípios e raciocínio jurídico demonstrados pelo julgador e partes do caso narrado” (Pereira, 2018, p. 13).

No entanto, a pedagogia socrática não se restringe às faculdades de Direito, várias faculdades de Artes Liberais dos Estados Unidos também fazem uso do método. Tais Artes são assim chamadas, porque devem desenvolver as

capacidades básicas do espírito. Dividem-se em: trivium (gramática, retórica, dialética) e quadrivium (aritmética, geometria, música e astronomia). Dentre as faculdades, podemos destacar o Thomas Aquinas College que:

Para destacar a pedagogia socrática, o College frequentemente afirma categoricamente que não há palestras; todo o ensino acontece por meio de discussões tutoriais e seminários. Essa alegação, no entanto, não é totalmente precisa. Há palestras. Não estou me referindo àquelas ocasiões em que um tutor pode discursar longamente ininterruptamente. Em vez disso, tenho em mente os grandes livros em si, que compõem o material para discussões em sala de aula. Cada livro é uma palestra importante: cada um é uma exposição ininterrupta de uma questão intelectualmente importante. Ler para a aula é equivalente a ouvir uma palestra estendida para ser discutida mais tarde. E, claro, é dessas discussões posteriores em sala de aula que o College diz que não há palestras. (Neumayr, 2024, p.1).

Em relação ao Brasil, várias pesquisas têm sido desenvolvidas também na área do Direito seguindo o exemplo norte-americano de Harvard, procurando incorporar o método socrático em suas aulas. “Tal método, já em aplicação na formação jurídica das instituições americanas e em algumas faculdades brasileiras, é alternativa para resolução de diversos problemas enfrentados pelos operadores do Direito” (Pereira, 2018, p. 19).

Na literatura brasileira tem sido foco central das discussões a relação entre método socrático e o ensino de filosofia na educação básica. Laércio de Jesus Café e Regina Simões (2022) analisam a importância da maiêutica e da ironia socráticas como ferramentas pedagógicas que promovem reflexão, autonomia e criticidade entre os alunos, superando abordagens puramente conteudistas e passivas de aprendizagem. “O professor adepto do método socrático percebe em seus alunos agentes ativos do processo de aprendizagem, valorizando a vontade de prosseguir na construção do conhecimento, respeitando os limites e a reflexão construída junta. (De Jesus Café; Simões, 2022, p. 7)”.

Várias iniciativas e pesquisas acadêmicas têm sido desenvolvidas no campo do ensino de filosofia no nível médio nos últimos anos, fato este que já é consequência do Mestrado Profissional em Filosofia, o qual se desenvolve em rede nacional e tem fomentado o desenvolvimento de metodologias para o ensino da filosofia no nível fundamental e médio.

Em sua recente dissertação, pela Universidade Federal do Ceará, Sousa (2024) investiga o diálogo como metodologia filosófica no ensino de filosofia,

apontando a dialética socrática como eixo de construção de conhecimento em contextos educacionais.

A essência da metodologia socrática reside na busca pela verdade por meio do questionamento e da discussão, em vez da simples transmissão de informações. Esse processo de questionamento constante não apenas estimula a curiosidade intelectual dos alunos, mas também os capacita a se tornarem pensadores independentes e autônomos (Sousa, 2024, p. 109).

Em outro estudo, da mesma universidade, Xavier (2023) relaciona diretamente a aplicação do método socrático em oficinas filosóficas com o desenvolvimento de habilidades críticas e dialogais em alunos do Ensino Médio. “Dessa forma, a filosofia cumpre o seu papel de não apenas ensinar aos alunos conteúdos filosóficos, mas de servir de ponte para que os alunos possam despertar o senso crítico e questionamento da sociedade e da sua própria vida (Xavier, 2023, p. 10)”.

Em outra pesquisa acadêmica, anterior às citadas acima, Melo (2019) também aplicou a maiêutica socrática como eixo de propostas metodológicas para facilitar o ensino da filosofia no Brasil, destacando sua eficácia para estimular reflexão e interação entre estudante e professor. Ele afirma:

O professor de filosofia, quando assume a postura de um maiêutico, ou seja, aquele que torna a filosofia intrínseca a sua didática, coloca o aluno na condição dialética da aprendizagem filosófica e não como um mero receptor de conceitos. Desse modo, o ensino filosófico se torna bastante eficaz quando parte do pressuposto de que o aluno abstrai os conceitos quando melhor compreende o seu significado e a importância dessa aprendizagem para sua vida (Melo, 2019, p. 67).

Além das iniciativas citadas no âmbito escolar, no Brasil, temos atualmente o Instituto Newman de Educação Clássica que realiza diversos cursos a nível nacional, presencialmente ou virtualmente, através do método socrático. O instituto “nasceu do ardente desejo e grande necessidade de contribuir para a formação das famílias, das dioceses, das escolas e universidades católicas e das demais associações interessadas na educação clássica, também conhecida como educação liberal ou artes liberais” (Instituto Newman, 2021).

Tais estudos e experiências citadas acima mostram que o método socrático tem sido bastante utilizado e, de diversas maneiras, tem contribuído para a reflexão acerca dos meios mais adequados ao ensino em várias áreas do conhecimento.

No entanto, pensar em aplicar o método socrático exige refletir sobre como deve ser o modo de agir do professor em sala de aula, sua função no processo ensino-

aprendizagem. Neste estudo, queremos deixar claro que ele será um mediador da aprendizagem e deverá estar ciente de seu papel, exercendo conscientemente ou, podemos dizer, intencionalmente, a função de guiar o discurso até que se chegue a certo nível de maturidade conceitual, mesmo que o diálogo não termine com um conceito formulado e totalmente acabado.

Assim, o professor mediador além de valorizar a atitude de cada estudante, de colocá-lo como centro do processo de ensino-aprendizagem, não poderá esquecer sua própria função. De sua destreza dependerá o engajamento dos estudantes no diálogo. A ele cabe criar e lançar as perguntas que levarão à reflexão, escutar as respostas e questões dos alunos e guiar as mesmas até os conteúdos que deseja ensinar.

Embora as novas tendências educacionais foquem na atividade prática, o colocar a mão na massa, é preciso considerar todo ato de aprender como necessariamente ativo. Aquele que aprende precisa estar em situação de alerta o tempo todo, questionando a si mesmo e ao conteúdo que se coloca diante dele através de seus interlocutores, sejam esses o professor e os colegas ou os textos a que estes têm acesso. Esse estado de prontidão somente será possível com a intervenção do professor, munido de seu método dialógico para despertar nos discentes o interesse pelo conhecimento e assegurar-lhes os meios necessários para o alcançarem.

Para que o professor desempenhe eficazmente o seu papel de mediador, convém alargar a sua visão sobre o conceito de mediação e suas implicações práticas no cotidiano da sala de aula, tendo em vista que muitas pesquisas focam apenas na ideia do aluno como centro do processo de aprendizagem e não se detêm a discutir o próprio processo de mediação. No próximo capítulo nos lançaremos sobre essa tarefa.

### 3 A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Esse capítulo está subdividido em quatro tópicos que irão tratar respectivamente da vida do psicólogo e professor Reuven Feuerstein, em seguida apresentar e conceituar a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), destacando as motivações que deram origem a teoria e sua relação com a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (TCME); o terceiro tópico apresentará os critérios universais que garantem a efetividade da mediação no processo de ensino e aprendizagem, e o quarto ponto discutirá o papel da mediação para a reflexão filosófica, relacionando-o com o método socrático.

#### 3.1 Vida de Reuven Feuerstein

O psicólogo e professor Reuven Feuerstein nasceu em Botosan, na Romênia, em 1921, dentro de uma família judia que valorizava o aprendizado. Com 3 anos de idade começou a ler através do livro de preces de sua mãe, que foi a responsável por suas primeiras experiências mediadas na convivência familiar. Seu pai era um rabino muito respeitado em sua comunidade e exerceu uma influência importante sobre Feuerstein.

Desde cedo, Feuerstein demonstrou a sua vocação para a docência, tornando-se referência entre seus colegas que constantemente recorriam a ele para aprender a ler e escrever. Abaixo temos o relato de uma experiência marcante que iniciou a sua crença na capacidade da modificabilidade do cérebro, a qual mais tarde daria origem a sua teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE):

(...) aos sete anos foi encarregado de ensinar um rapaz de quinze anos considerado na vila como 'simplório', que tinha muita pressa em aprender a ler para que seu pai morresse em paz. Essa, segundo Feuerstein, foi a primeira experiência em que ele pode se dar conta de que modificar é possível. Relatou também que aos nove anos ensinou um homem de sessenta a ler a Bíblia (Garcia e Meier, 2008, p. 26).

Entre os anos de 1940 e 1944 estudou o equivalente à Pedagogia no *Teachers College* (Escola de Professores) em Bucareste e Psicologia no *Onesco College* na mesma cidade. Seus estudos foram interrompidos pela invasão nazista à Romênia. Durante a 2ª Guerra Mundial, foi prisioneiro um ano em campo de concentração e depois em prisões nazistas. Em 1945, emigrou para a então Palestina

sob Mandato Britânico, atual Israel, onde começou a lecionar para crianças sobreviventes do Holocausto. Fato este que ele também declarou em entrevista, apontando seu inconformismo com a situação de vulnerabilidade social e cognitiva dessas crianças:

Durante a Segunda Guerra, vivi em campos de concentração e depois em prisões nazistas. A guerra acabou e dediquei-me às crianças sobreviventes do holocausto. Elas foram para Israel depois de passarem três, quatro anos nos campos de concentração. Seus pais haviam morrido em câmaras de gás. Algumas chegaram em Israel como esqueletos. Eram totalmente analfabetas aos oito, nove anos de idade. Eu não podia aceitar que fossem retardadas ou idiotas. Passei mais de sete anos trabalhando com essas crianças. Não conseguiam organizar o pensamento, nem suas ações. Uma noite, em Jerusalém, um dos meninos, com oito anos, deitou-se ao meu lado e então começamos a ler filosofia juntos. A mudança era possível. Hoje essas crianças tornaram-se homens e mulheres inteligentes e dignos. (Feuerstein, *Entrevista concedida à Vitória*, 1994, p. 6, *apud* Gomes, 2002, p. 72).

Em 1949, Reuven Feuerstein contraiu uma tuberculose e precisou ficar internado durante sete meses na Suíça. Após sua cura, em 1950, retomou seus estudos acadêmicos, buscando um diploma em Psicologia Geral e Clínica na Universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget. No entanto, seu grande apoio no desenvolvimento de suas ideias foi o professor Andre Rey que o encorajou e lhe deu o suporte necessário. “Andre Rey foi meu mentor e se tornou meu colega. Ele foi comigo para conhecer as crianças do Holocausto em Israel e trabalhamos juntos para melhor desenvolver técnicas e intervenções.” (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 18). Além da vida acadêmica, no mesmo período, Feuerstein trabalhava em Zurich com o psiquiatra suíço Carl Jung e na Basileia com o psicólogo e filósofo Karl Jasper.

Entre os anos de 1955 e 1983 Feuerstein retornou a Israel, onde foi nomeado Diretor da Clínica Infantil para Instrução e Desenvolvimento em Aliyat HaNoar. Durante esse período, em 1970, ele também obteve seu Ph.D. em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Sorbonne em Paris e fundou a Hadassah WIZO Research Institution em Jerusalém, que se dedicou à pesquisa e desenvolvimento de planos de intervenção para o avanço de grupos desfavorecidos.

Após o doutorado, Feuerstein lecionou e foi palestrante convidado em várias universidades, dentre elas destacam-se a Bar Ilan University em Israel e a Yale University nos Estados Unidos. Em 1989, Feuerstein estabeleceu o 'International Center for the Enhancement of Learning Potential' – conhecido hoje como Feuerstein Institute.

Reuven Feuerstein faleceu em Jerusalém em 2014, deixando um grande legado através de sua teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) e da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), as quais foram colocadas em prática através de três sistemas: Avaliação Dinâmica da Propensão à Aprendizagem (LPAD); Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI); e Ambientes Modificantes.

A metodologia que Feuerstein desenvolveu revolucionou o tratamento de crianças e adolescentes com síndrome de Down que passaram a receber atendimento clínico enquanto seus pais eram treinados em métodos focados no desenvolvimento de habilidades de aprendizagem (Varela, 2007, p. 101).

### **3.2 Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)**

Reuven Feuerstein desenvolveu a sua teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) como parte de sua teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) após a Segunda Guerra Mundial para responder à necessidade socioeducativa das crianças vítimas do Holocausto e de outros grupos vulneráveis. “A base para a teoria da EAM é a crença de que o cérebro é capaz de mudar” (Feuerstein; Lewin-Benham, 2021, p. 56), ideia essa que foi considerada radical ao ser proposta no ano de 1950, pois até esse momento o cérebro era visto como inacessível e imutável. Em consequência disso, concluía-se que a inteligência era fixa e, portanto, jamais poderia ser modificada.

Três ideias básicas fundamentam a teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE). A primeira delas afirma que três forças moldam os seres humanos – o meio, a biologia e a mediação; a segunda defende que o comportamento é determinado por estados temporários e não características permanentes, significando que a inteligência é adaptativa e, logo, passível de mudança; e a terceira afirma que o cérebro é plástico, ou seja, ele é capaz de gerar novas estruturas através da combinação de fatores externos e internos.

Segundo Feuerstein, a inteligência é “a habilidade de pensar de forma adaptável em resposta a mudanças em nosso ambiente” (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 25). Partindo desse conceito, fica claro que ela impacta profundamente na vida cotidiana do ser humano, no modo como ele toma suas decisões diante das novas situações com as quais, inevitavelmente, terá de lidar. E, considerando, a quantidade de estímulos a que uma pessoa é exposta no mundo contemporâneo

diariamente, torna-se imprescindível “o desenvolvimento do pensamento e o desenvolvimento da orientação para o pensamento” (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 26).

Tendo em vista a realidade exposta acima, Feuerstein acredita ser necessário desenvolver estratégias e habilidades (denominadas ferramentas do pensamento) que permitam às pessoas avaliarem os variados estímulos recebidos e tomarem suas próprias decisões diariamente.

As ferramentas do pensamento são percepção correta, coleta adequada de dados, sensibilidade a problemas, identificando e definindo corretamente situações a serem respondidas, resolvendo problemas e tomando decisões embasadas. “Em constante mudança, opções com novas estruturas se abrem para o indivíduo, e escolhas não podem ser feitas sem o processo de auto adaptação e modificação” (Ibidem, p. 28). Entende-se, então, que a cognição é o principal elemento no desenvolvimento da personalidade do ser humano. E, de acordo com a MCE, todo ser humano é modificável e pode modificar a si mesmo e ao ambiente estruturalmente. Portanto, “eu devo acreditar que o aluno é um ser modificável que é capaz de mudar e capaz de mudar de acordo com sua vontade e decisões” (Ibidem, p. 34).

A mudança na MCE significa que a pessoa é capaz de adquirir novas estruturas cognitivas que possibilitam lidar com situações novas e não apenas a aprendizagem de determinadas habilidades imediatas. Como explica Varela (2007, p. 106):

A modificabilidade não se refere à mudança de um comportamento específico (por exemplo, a passagem da soletração à leitura), mas às mudanças de natureza estrutural que alteram o curso do desenvolvimento cognitivo, a forma em que o organismo interage, atua ou responde às fontes de informação.

Entretanto, Feuerstein enfatiza que a habilidade de modificação existe no ser humano como uma opção, uma possibilidade que pode vir a ser realizada ou não. Isto porque ela depende de fatores internos e externos para sua realização. Demanda esforço e determinadas condições para que se concretize, pois, algumas barreiras podem surgir pelo caminho. São elas: a barreira etiológica, a barreira da idade e a barreira produzida pela severidade da condição da pessoa.

Entende-se por barreira etiológica uma variedade de causas. Dentre elas estão as causas orgânicas responsáveis por condições disfuncionais; as causas de

desenvolvimento, “ocorrendo com o tempo e no curso de processos biológicos de maturação e outras podem ser adquiridas” (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 36).

A barreira da idade diz respeito à ideia de *período crítico* sustentada pela psicologia segundo a qual algumas habilidades só podem ser desenvolvidas plenamente em determinados estágios da vida. E passada essa época de desenvolvimento, a tendência natural é o declínio de tais habilidades. Nessa perspectiva, a inteligência está ligada diretamente à fisiologia, dependendo de estruturas orgânicas do próprio cérebro. E, portanto, limitada pelas fases da vida. No entanto, Feuerstein faz questão de frisar que sua perspectiva difere da amplamente aceita na psicologia e reafirma a sua crença (termo que ele mesmo faz uso deliberadamente): “Acreditamos que seres humanos são modificáveis durante todo o curso de suas vidas e podem criar mudanças maravilhosas até mesmo em idades avançadas” (Ibidem, p. 39). Além disso, pesquisas recentes demonstram que o tempo de desenvolvimento cognitivo é diferente do tempo de desenvolvimento do esqueleto e ossos.

A barreira da severidade da condição da pessoa está relacionada às “deficiências múltiplas severas – físicas, sensoriais e mentais – que questionam a modificabilidade de uma pessoa” (Ibidem, p. 40). Embora para muitos essa barreira seja considerada intransponível devido às suas evidências teóricas e empíricas, Feuerstein nos exorta a manter a crença na possibilidade de modificabilidade. Esta crença nos incentiva a buscar os meios necessários para alcançar os resultados desejados, fortalecendo assim nossa determinação. Inclusive, ele relata o caso de uma menina que tinha condições muito severas, as quais ele considerou, naquele momento, como limitadoras do desenvolvimento e desistiu de acompanhá-la. No entanto, a mãe da criança não aceitou aquela resposta e várias vezes, durante três anos e meio, foi até Feuerstein pedir instruções de como trabalhar com a filha. Após esse período, levou-a novamente ao psicólogo para lhe apresentar os resultados: a filha estava lendo. Ele ficou muito surpreso e pensou o quanto aquela menina teria avançado se ele mesmo a tivesse acompanhado durante esse tempo todo. Daí concluiu que é imprescindível acreditar que todo ser humano é modificável. E continuou a trabalhar com a criança dali em diante.

Feuerstein retoma o pensamento do francês Rom Harre que defendia a existência de duas fontes de desenvolvimento humano (dupla ontologia): a biológica - o ser humano é formado por um conjunto de células que interagem entre si, formando

a estrutura necessária para a interação com o ambiente e dele retirar o fundamental à própria vida); e a sociocultural - o homem é criação da sociedade e resultado da interação com o ambiente social e cultural. A partir dessas duas ontologias, ele propõe a sua própria ontologia, a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), sobre a qual afirmou:

Ela é necessária para adicionar à experiência direta e materializar de forma completa o desenvolvimento humano. Seres humanos que não recebem EAM suficiente no curso de seu desenvolvimento são privados de aspectos essenciais da experiência de desenvolvimento (Feuerstein; Feuerstein; Falik, p. 61).

Para entendermos mais profundamente a EAM precisamos antes compreender o conceito de mediação. Esta é uma interação intencional entre quem ensina e quem aprende com o objetivo de aumentar o entendimento do aprendiz para além da experiência imediata e auxiliá-lo a aplicar o que aprendeu em contextos mais amplos. “Mediação significa interagir com intenção, significado e transcendência com o propósito de ajudar as crianças a expandir sua capacidade cognitiva, especialmente quando os conceitos são novos ou muito difíceis” (Feuerstein; Lewin-Benham, 2021, p. 19). Feuerstein pontua que os pais são os primeiros mediadores para seus filhos e os professores têm a oportunidade de realizar o mesmo papel com seus alunos. Desde cedo, para se beneficiar das experiências, o ser humano precisa de um mediador que seja capaz de mediar o estímulo para ele.

Para Feuerstein, existem duas modalidades principais de aprendizagem: uma abordagem direta e uma abordagem mediada.

A abordagem direta está relacionada à teoria de Piaget. É baseada na fórmula S-O-R (estímulo-organismo-resposta) segundo a qual o organismo (O) interage diretamente com o estímulo (S) do ambiente ao seu redor e dá uma resposta (R). De acordo com ela, “é suficiente a pessoa ter um tipo de diálogo com o mundo, a natureza e o estímulo ao redor para viver o desenvolvimento cognitivo e intelectual” (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 63). Piaget considerava que bastava o organismo ter certo grau de maturidade, estar num estágio determinado de desenvolvimento e interagir ativamente com o mundo. A mediação humana é totalmente dispensável.

Diferentemente da modalidade anterior, a abordagem mediada considera como fator fundamental o ser humano que medeia o mundo para o aprendiz. De forma que a nova fórmula de aprendizagem corresponde ao esquema S-H-O-H-R (estímulo-

homem-organismo-homem-resposta), significando que o mediador se coloca entre o estímulo e o aprendiz, e entre o aprendiz e a resposta que ele dará. “Portanto, o mediador entrega para o mediado componentes que serão responsáveis por sua habilidade de entender fenômenos, procurar entre eles associações e conexões e assim se beneficiar deles e ser modificado” (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 65).

De acordo com a EAM a experiência, por si só, não é garantia de aprendizagem, pois o aluno nem sempre é capaz de fazer todas as conexões necessárias ao seu aprendizado. Ele necessita de alguém para lhe fazer enxergar determinadas situações que, por conta própria, não consegue perceber. Cabe ao mediador, com sua intencionalidade, indicar aquilo que não pode passar sem ser examinado pelo aprendiz, direcionando a experiência para a reflexão e, conseqüentemente, para a realização efetiva do processo de ensino e aprendizagem. “Ações repetidas não acompanhadas por processos de pensamento e entendimento podem causar prazer e reforço, mas não necessariamente produzem aprendizado” (Ibidem, p. 70). A experiência se torna aprendizado na medida em que o aluno é encorajado a comparar, coletar e classificar dados, dando significado a experiência atual com relação ao que experimentou anteriormente.

A mediação possui três agentes fundamentais: o mediador – o responsável pela interação; o estímulo – qualquer coisa escolhida pelo mediador como foco da interação; e o mediado – foco da intervenção do mediador. “O mediador cria em uma pessoa uma forma de abordar e referir-se aos fenômenos, além de despertar o desejo de entendê-los, a necessidade de encontrar ordem neles, de entender esta ordem e criá-la por si própria” (Ibidem, p. 70). Diante do exposto, é possível afirmar que o mediador é uma peça fundamental para o engajamento do aluno no processo de ensino e aprendizagem. E para que este processo tenha como resultado um aprendizado significativo.

### **3.3 Parâmetros mediadores da aprendizagem**

Durante o processo de ensino e aprendizagem várias interações acontecem. Por isso, poderíamos pensar que todas elas representariam uma Experiência de Aprendizagem Mediada. No entanto, Feuerstein aponta a existência de três parâmetros universais que determinam se uma interação pode ser classificada

como mediadora ou não. Esses três critérios são: intencionalidade e reciprocidade, transcendência e a mediação do significado. A seguir iremos explicar cada critério.

A mediação da intencionalidade e da reciprocidade está direcionada à relação mediador-mediado. O conteúdo da interação é moldado pela intencionalidade do mediador que “muda os estímulos, faz com que sejam mais salientes, mais poderosos, se imponham mais e sejam mais compreensíveis e importantes para o receptor da mediação (o mediado/ aluno)” (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 83). Além de alterar os estímulos, o mediador também altera o mediado, induzindo-o a um estado de alerta para que interaja com as situações propostas. E se isso ainda não for suficiente para realizar a mediação, o mediador será capaz de mudar a si mesmo e seus métodos para que o aluno absorva aquilo que estava sendo apresentado. Assim, a intencionalidade modifica os três agentes da mediação.

Existe intencionalidade quando o mediador tem um propósito específico, uma finalidade clara em sua mente e trabalha ativamente a fim de focar a atenção do aluno no estímulo para garantir o aprendizado. Por isso, é fundamental que o mediador seja capaz de fazer uso dos aspectos da intencionalidade que são: destaque - destacar mesmo o estímulo para o mediado, utilizando os meios necessários para isso, como cores, formas etc.; imperativo - o mediador não poupará esforços para capturar a atenção do aluno e, nesse sentido, sua postura e expressão serão imperativas; reflexão - refletir constantemente sobre sua prática em relação ao estímulo e ao mediado para saber o que e como fazer no processo de aprendizagem; e uso de multimodalidades – a comunicação poderá ser desenvolvida através de forma verbal, gestual, pictórica ou musical.

A intencionalidade está diretamente ligada a reciprocidade. E essa reciprocidade ocorre quando o mediado responde ao estímulo destacado e algo indica que ele está receptivo e engajado no processo de aprendizagem. “O loop da mediação é fechado apenas se a mensagem com relação ao estímulo passa do mediador para o mediado, é absorvida e registrada, e leva a um processo de generalização, conservação do objeto e, finalmente, pensamento abstrato” (Ibidem, p. 85).

Pode-se afirmar que há mediação da aprendizagem quando o professor estabelece objetivos e métodos de forma intencional e está aberto a ajustar esses métodos para atingir suas metas. Além disso, o aluno deve responder às metodologias aplicadas, participando ativamente na busca do próprio conhecimento.

O segundo critério da EAM é a transcendência. Ela ocorre quando uma interação vai além da necessidade direta e imediata, fazendo conexões com outras atividades relacionadas e projeta o mediado para situações futuras.

Pela mediação da transcendência o estudante é convocado a ir além da experiência presente e abrir-se a inúmeras possibilidades a partir do que lhe foi apresentado. Nesse sentido, o professor mediador criará no aluno novas necessidades de conhecimento. Pela mediação que foi realizada inspirará seus discentes a buscarem mais informações sobre o assunto estudado e novas conexões serão desenvolvidas. A curiosidade será aguçada e impulsionará o processo de aprendizagem. Como nos confirmam Feuerstein e Lewin-Benham (2021, p. 75):

A mediação para a transcendência é um meio natural de universalizar, de transferir o que você aprende a diferentes situações que de alguma forma estão conectadas, mas em um local, tempo ou contexto diferente. Assim, extrapolando o que está incluído na interação, eu incorporo algo que prepara as crianças para um futuro desenvolvimento, expectativas, outras necessidades, hábitos e desejos.

A terceira característica é a mediação do significado. O mediador não pode se contentar em ensinar apenas os conteúdos propostos, mas deverá ser capaz de apresentar o sentido do que está sendo ensinado. É necessário esclarecer o motivo pelo qual aqueles estudantes devem investir seu tempo e energia estudando tais conteúdos.

“A mediação do significado é o que cria as forças motivacionais e emocionais que impulsionam nossa atividade e comportamento” (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 89). Por isso, mediar o significado é incutir no aprendiz a necessidade de buscar sentido para as diversas experiências e aprendizados em todas as áreas de sua vida. E, em última instância, a buscar significado para a sua própria existência.

A busca por significado se torna a grande motivação que impele o sujeito a agir e interagir com a realidade ao seu redor. Será essa busca que o motivará a procurar novos aprendizados, engajando-o ativamente nessa tarefa. E isso permite o desenvolvimento não somente da sua própria geração como também das gerações futuras.

De todas as características da Experiência de Aprendizagem Mediada, a mediação do significado é a mais determinante (e contribui) para a nossa herança cultural. O significado reflete valores, costumes e normas que regulam e moldam comportamentos compartilhados e herdados. Porém,

acima de qualquer experiência cultural, a qualidade mediada do significado é expressa pela mudança que traz no aprendizado, por fazer com que seja entendido, fortalecido, integrado e, em análise final, internalizado como sistema de princípios cuja força guiadora está além do conteúdo específico no qual foi adquirido (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 92).

A Experiência de Aprendizagem Mediada, conforme os parâmetros estabelecidos por Feuerstein, é uma abordagem que demanda do mediador um profundo entendimento e domínio de três critérios essenciais: intencionalidade e reciprocidade, transcendência e mediação do significado. Para que a aprendizagem seja efetivamente mediada, é necessário que o professor atue de forma intencional e reflexiva, esteja disposto a adaptar suas metodologias para atender às necessidades dos alunos e consiga transmitir o significado dos conteúdos de maneira a engajar e motivar o estudante.

Portanto, ao aplicar esses princípios na prática educacional, o mediador não apenas facilita o aprendizado imediato, mas também promove uma educação que transcende o presente e prepara o aluno para futuras aprendizagens e desafios. A mediação do significado, em especial, contribui para a construção de uma herança cultural rica e integrada, moldando comportamentos e valores que serão passados para as próximas gerações. Em suma, dominar esses três parâmetros é fundamental para que o professor se torne um verdadeiro mediador da aprendizagem, capaz de transformar a educação e promover um desenvolvimento contínuo e significativo.

### **3.4 O papel da mediação na experiência filosófica**

Conforme apresentado anteriormente, a aula de filosofia deve proporcionar uma autêntica experiência filosófica. O aluno precisa vivenciar a filosofia não como mero acúmulo de fatos e apresentação de conceitos, mas como um exercício do pensamento que articula as ideias à vida cotidiana. Nesse contexto, a mediação desempenha um papel essencial para que isso se concretize.

Desde a escolha da temática a ser trabalhada em sala de aula à metodologia que será empregada, será fundamental a atitude do professor enquanto mediador. Como nos confirma Aspís (2004, p. 59):

Nessa experiência é o modo do professor, filósofo praticante, que vai servir de modelo para os alunos. Modelo a ser superado, criticado. O modo de o professor pensar e expressar seu pensamento, o modo que ele tem de perguntar e orientar, promovendo o contato do aluno com a filosofia, serve de guia, de mostra de possibilidade, mas não deseja ser matriz. O professor é

aquele que, ao filosofar, leva o outro a filosofar, e sabe disso e o faz intencionalmente, escolhe sua pedagogia.

A intencionalidade, primeiro critério universal da experiência de aprendizagem mediada (EAM), fará toda a diferença na vivência da experiência filosófica dos estudantes. Embora eles possam já ter passado por algum estudo no campo da filosofia, o professor criará intencionalmente um ambiente favorável à reflexão com uma metodologia filosófica e apresentará as possibilidades do filosofar de modo direcionado e com intuito de gerar um engajamento, ou seja, reciprocidade no aluno.

Além disso, a intencionalidade do professor ao selecionar os conteúdos filosóficos é essencial para equilibrar a profundidade das reflexões e o nível de compreensão dos estudantes. Considerando a complexidade das temáticas filosóficas e a dificuldade intrínseca de muitos textos clássicos, é necessário que o educador ofereça mediações claras e práticas. Isso ajuda a superar possíveis barreiras, como a falta de familiaridade dos alunos com o vocabulário técnico ou com os conceitos abstratos que exigem uma maior capacidade de interpretação e análise. Desse modo, o objetivo não é simplificar excessivamente o conteúdo, mas criar condições para que os estudantes possam, progressivamente, se envolver e dialogar com os grandes problemas filosóficos.

É necessário considerar também que além da complexidade própria dos textos filosóficos, muitos alunos têm dificuldades na leitura e interpretação de textos comuns bem como na organização das próprias ideias, o que dificulta a reflexão filosófica e a defesa dos próprios argumentos. Tais situações são desafiantes e exigem mais ainda a intervenção intencional do mediador a fim de garantir o desenvolvimento da experiência filosófica alinhada às competências e habilidades propostas pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006). As quais estão indicadas abaixo:

Sinteticamente, pode-se manter a listagem das competências e das habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia em três grupos: 1º) Representação e comunicação: ler textos filosóficos de modo significativo; ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes. 2º) Investigação e compreensão: articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais. 3º) Contextualização sociocultural: contextualizar conhecimentos filosóficos,

tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica. (Brasil, 2006, p. 33-34)

Se para desenvolver plenamente as competências e habilidades propostas para o ensino médio é necessário que o professor seja verdadeiramente o mediador do processo de ensino-aprendizagem, de outro lado, o próprio estudante precisa ter um papel realmente ativo e comprometido com o seu processo de aprendizagem. Em outras palavras, ele precisa estar atento, do início ao fim da aula, ao conteúdo e à vivência que se lhe apresenta nesse ambiente, o que será promovido pela mediação do professor através do método socrático, como temos afirmado no decorrer deste estudo.

O segundo critério da aprendizagem mediada é a transcendência, que incentiva o aluno a ultrapassar a experiência imediata. Utilizando esse parâmetro, o professor mediador desperta no estudante a necessidade de adquirir novos conhecimentos por meio das conexões desenvolvidas em suas aulas. Esta abordagem incentiva o mediado a aplicar os conhecimentos adquiridos em diversos contextos, preparando-o para desafios e aprendizagens futuras.

Essa ideia da transcendência pode ser relacionada à experiência filosófica proporcionada pelo método socrático. Caracterizado pelo diálogo e pela investigação crítica, o método socrático visa levar o interlocutor a um estado de consciência mais elevado e reflexivo. Sócrates, através de suas perguntas e respostas, não apenas buscava elucidar conceitos, mas também instigava seus discípulos a pensar de forma mais profunda e a questionar suas próprias crenças e suposições. Assim, o método socrático instiga o aprendiz a transcender o conhecimento superficial e alcançar uma compreensão mais profunda e significativa.

Dessa forma, a transcendência desenvolvida no diálogo socrático visa não apenas a transmissão de conhecimento, mas a formação de indivíduos capazes de pensar criticamente e agir de maneira informada e significativa em diversos contextos de suas vidas.

O terceiro critério universal da mediação é o significado. O professor mediador não se limita a apresentar um conteúdo específico ou mesmo a levantar apenas as questões sobre o tema da aula, mas é capaz de apresentar o sentido do que está sendo estudado, de dar significado a experiência de aprendizagem que ali

se desenvolve, ajudando o mediado a compreender a relevância e o propósito do que está sendo aprendido.

A mediação do significado aparece nesse contexto porque, ao invés de Sócrates simplesmente transferir conhecimento, ele criava um ambiente em que o aprendiz atribuía um sentido pessoal às ideias. Esse aprendizado transformador fazia com que os aprendizes não apenas memorizassem informações, mas também as integrassem de forma crítica e reflexiva às suas vidas. E, podemos inclusive acrescentar aqui o fato de as temáticas trabalhadas nos diálogos socráticos serem focadas nas condutas humanas, o que favorecia ainda mais o envolvimento por parte de seus interlocutores.

Podemos dizer que Sócrates articula essas três características universais da mediação (intencionalidade, transcendência e significado) quando, como nos afirma Sofiste (2007, p. 10):

Converte a mera conversa em um diálogo inteligente. Sócrates cultiva filosoficamente os seus interlocutores e discípulos, colocando perguntas e articulando com eles respostas que, de um lado, destroem opiniões infundadas e, de outro, encaminham para a construção de uma concepção rigorosa e firme do tema investigado.

Portanto, podemos afirmar que a mediação da aprendizagem proposta por Reuven Feuerstein encontra no método socrático uma ferramenta potente para atingir seus objetivos, promovendo um aprendizado verdadeiramente significativo e proporcionando aos discentes uma verdadeira experiência filosófica.

## 4 O MÉTODO SOCRÁTICO EM SALA DE AULA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa aplicada, de abordagem mista (quanti-qualitativa), desenvolvida por meio de um estudo de caso de natureza exploratório-analítica, inserido no campo da pesquisa-ação. Tal delineamento mostra-se adequado aos objetivos do mestrado profissional, uma vez que articula investigação teórica, intervenção pedagógica e reflexão crítica sobre a prática docente no ensino de Filosofia.

A opção pela abordagem mista justifica-se pela necessidade de contemplar tanto dados objetivos, que permitam observar tendências gerais de engajamento e aprendizagem, quanto dados subjetivos, capazes de revelar percepções, sentidos e experiências vivenciadas pelos estudantes ao longo da aplicação do método socrático.

O estudo de caso possibilita uma análise aprofundada de uma realidade escolar específica, respeitando suas particularidades institucionais, curriculares e socioculturais. Ao mesmo tempo, a pesquisa-ação permite que a professora pesquisadora atue de forma intencional no contexto investigado, planejando, executando e refletindo sobre a intervenção pedagógica, com vistas ao aprimoramento das práticas de ensino de Filosofia.

A pesquisa-ação desenvolvida neste estudo compreendeu as seguintes etapas: identificação de um problema pedagógico relacionado ao ensino de Filosofia no ensino médio, especialmente no que diz respeito à participação discente e à superficialidade das discussões conceituais; planejamento de uma intervenção pedagógica fundamentada no método socrático; aplicação da sequência didática em contexto real de sala de aula; observação sistemática do processo e coleta de dados por meio de questionário semiestruturado; análise crítica dos dados obtidos, visando à reflexão sobre a prática e à possibilidade de aprimoramento da proposta pedagógica.

Nesse sentido, é fundamental expor, neste capítulo, a forma como o método socrático foi aplicado em sala de aula. Já foram apresentadas nos capítulos anteriores as diferenças entre as formas de aplicação do método no decorrer da história. Partindo dessa análise, definiu-se como mais adequada para essa etapa do ensino médio o formato desenvolvido pelo grupo norte-americano Paideia, o qual tivemos acesso através da obra *A Proposta Paideia* bem como pelo site do Instituto

Paideia. Esse formato revela-se mais apropriado ao priorizar a leitura e a compreensão aprofundada de um texto previamente selecionado, o que impede que o processo filosófico ocorra de maneira superficial ou baseado apenas em opiniões pessoais, evitando assim discussões vazias e desvios do foco proposto. Além disso, após assegurada a compreensão dos conceitos apresentados no texto, abre-se a possibilidade de rever essas ideias, de discuti-las de modo mais amplo e profundo, possibilitando a criação e a recriação de conceitos. Ademais, ainda favorece o desenvolvimento do princípio do significado, fundamental na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) de Feuerstein, o que permite ao estudante dar sentido ao conteúdo estudado. É importante ressaltar que para aplicar com a turma pesquisada foi necessário fazer adaptações a fim de atender o contexto no qual os estudantes estão inseridos, que é diferente do contexto das escolas norte-americanas.

No entanto, antes de entrarmos diretamente na metodologia em questão, discutiremos a relação entre o educador e o educando, enfatizando as funções do professor mediador no processo ensino-aprendizagem a partir da perspectiva de Reuven Feuerstein e de Mortimer Adler. Feuerstein, com sua teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), enfatiza que o professor deve atuar como um mediador do aprendizado, promovendo a interação e estimulando a curiosidade dos alunos. Ele acredita que o mediador deve criar um ambiente de aprendizado que desperte o interesse e a motivação dos estudantes, usando métodos que vão além da mera transmissão de conhecimento.

Por outro lado, Mortimer Adler, com a proposta Paideia, defende que a educação deve ser centrada no desenvolvimento intelectual e moral do aluno. Adler sugere que o professor deve engajar os alunos em diálogos socráticos, promovendo a reflexão crítica e o debate. Essa abordagem valoriza a capacidade dos alunos de pensar por si mesmos, questionar e desenvolver argumentos sólidos.

A combinação dessas duas perspectivas proporciona uma base robusta para a aplicação do método socrático em sala de aula, onde o professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um guia que orienta os alunos na construção de seu próprio entendimento e na formação de um pensamento crítico e independente.

#### 4.1 Funções do professor mediador na relação com o educando

Antes de qualquer função que se possa atribuir ao professor na relação com o aluno, é preciso considerar como sua função primeira a estruturação do próprio processo de ensino e aprendizagem. É ele quem deverá ditar o ritmo da aprendizagem ao traçar os caminhos a serem seguidos, definir os conteúdos e os objetivos a serem atingidos em cada aula, ou seja, deverá agir com intencionalidade, embora toda essa organização deva considerar o estudante, suas questões e a realidade na qual esteja inserido.

O professor seleciona conteúdos, estratégias, atividades porque ele conhece a disciplina filosófica, conhece a história da filosofia, tem a sua experiência filosófica. Os alunos não teriam condições de fazer isso sozinhos. Mas, quanto à experiência filosófica dos alunos, o professor é orientador, ele conhece processos de filosofar e poderá ser o apresentador e coordenador do processo de filosofar com os alunos (Aspis, 2004, p. 317).

Essa perspectiva coloca o professor mediador como fundamental para o desenvolvimento do aprendiz. Ele não se limita a escolher conteúdos, mas procura construir experiências mediadas, capazes de ativar funções mentais, provocar reflexões e promover o engajamento ativo do mediado no processo de aprendizagem. A partir da teoria de Feuerstein, pode-se elencar algumas das funções fundamentais do mediador no contexto educativo:

- a) ser intencional: ter o objetivo específico de ensinar e fazer uso das estratégias necessárias para que haja aprendizado;
- b) destacar os estímulos para o mediado, utilizando os meios necessários para que isso aconteça, como imagens, formas, cores, textos, etc. Não basta o aluno ser exposto ao estímulo, colocar a “mão na massa” como sugerem as atuais metodologias ativas, o professor precisa apontar o que precisa ser visto e analisado no contexto, evidenciar as conexões que nem sempre estão explícitas ou acessíveis ao discente;
- c) usar diferentes linguagens para atingir o mediado, desenvolvendo a comunicação de forma verbal, gestual, pictórica ou musical;
- d) promover a transcendência do conhecimento, incentivando o mediado a aplicar o que aprendeu em contextos diversos e situações futuras, de forma que o aprendizado não se limite ao momento presente, mas se torne uma ferramenta útil e aplicável ao longo de sua vida;

- e) mediar o significado do conhecimento, apresentando o sentido do que está sendo ensinado e sua importância para o mediado e a sociedade, o que despertará a motivação dos estudantes, além de perpetuar a cultura;
- f) conhecer bem seus alunos a fim de ajudá-los a reconhecer e superar as próprias dificuldades relacionais ou cognitivas.

Após a apresentação das funções mediadoras fundamentadas na abordagem de Feuerstein, é importante destacar que as próximas funções a serem elencadas estarão ancoradas nas práticas socráticas, especialmente conforme desenvolvidas pelo grupo Paideia. São elas:

- a) ser um moderador, estimulando a discussão através de perguntas-chave e complementando cada resposta dada com outras perguntas a fim de manter o diálogo na direção correta e garantir seu avanço;
- b) ser cuidadoso ao fazer as perguntas (formular boas perguntas) e ao escutar as respostas, preocupando-se em refazer as questões, sempre que necessário, de várias maneiras diferentes, para que sejam entendidas por todos os alunos;
- c) garantir que as perguntas sejam ouvidas e compreendidas, orientando o aluno a somente responder quando entender realmente o que foi perguntado e, em caso de não compreender, solicitar ao professor que reformule a pergunta até conseguir compreendê-la. Além disso, o mediador não deve aceitar que o estudante escute com pouca atenção ou que dê qualquer resposta sem se preocupar se é adequada ou não à questão proposta;
- d) examinar os raciocínios nos quais se baseiam as respostas apresentadas pelos alunos, evitando se conformar com afirmações que parecem aceitáveis, mas que podem não expressar realmente o pensamento do aluno;
- e) promover a abertura a novas perspectivas, incentivando o aluno a considerar as diversas opiniões apresentadas de forma crítica, não aceitando-as passivamente, mas sendo capaz de ponderar e mudar a própria opinião diante de argumentos mais consistentes evitando levar-se apenas pelo prazer de vencer a discussão;

- f) saber identificar as questões que são relevantes na discussão e quais respostas merecem consideração e precisam de avaliação;
- g) preparar-se adequadamente para o diálogo socrático, estudando minuciosamente o livro e/ou texto que irá utilizar na aula, destacando as palavras essenciais, parágrafos ou frases que contenham as teses do autor e listando as questões e problemas para a discussão;
- h) ser paciente e educado com todos, tornando-se “um exemplo de etiqueta intelectual, a fim de que os participantes aprendam com ele e o imitem. Ele deve, sobretudo, liderar a discussão com um sorriso no rosto e produzir risadas sempre que considerar espontâneo e relevante” (Adler, 2021, p. 222).

Embora essas duas listas de funções citadas possam causar, à primeira vista, certo impacto no leitor, é importante destacar que todas serão desempenhadas de forma simultânea e se tornarão mais simples com a prática didática.

Diante do exposto, podemos reforçar a importância de o professor mediador cumprir plenamente o seu papel no processo de ensino-aprendizagem para que os objetivos propostos sejam atingidos e os resultados sejam positivos. Não é porque o aluno deve ter um papel ativo no seu aprendizado que o professor se tornará apenas um colaborador. Pelo contrário, ele dará as condições de possibilidade para que esse estudante possa manter a sua mente ativa, o que não significa realizar apenas atividades “mãos na massa”, mas garantir que haja reflexão durante todo o exercício realizado. “Os alunos devem ser ativos; devem pensar enquanto ouvem, e também enquanto leem” (Ibidem, p. 242).

Essa postura ativa do professor, ao criar um ambiente favorável para o diálogo, garantindo a escuta atenta e o questionamento constante, contribui para o desenvolvimento da reflexão filosófica entre os alunos. E esta se constitui como elemento central do processo educativo, promovendo o pensamento crítico e a capacidade de analisar problemas, habilidades necessárias para a formação integral dos jovens neste século de mudanças tão constantes. Além disso, ao promover discussões ricas e motivar a exposição respeitosa de ideias, o professor potencializa o aprendizado significativo e duradouro dos conteúdos ministrados. É fundamental ressaltar que o professor não age somente como um colaborador, ele possui um conteúdo específico a ensinar, inclusive, cabe a ele fazer a seleção, abordagem e aprofundamento desse conhecimento junto aos alunos.

É o professor quem fará a escolha dos temas e conceitos filosóficos a partir da História da Filosofia e promoverá a conexão com a realidade dos discentes, procurando manter a clareza e a objetividade das ideias trabalhadas a fim de não tornar a aula apenas uma disputa de opiniões. Dessa forma, ele garante que o diálogo seja um meio favorável para se chegar à compreensão do conteúdo proposto e, ao mesmo tempo, desenvolver o pensamento crítico, fortalecendo a busca pelo conhecimento verdadeiro.

#### **4.2 A aplicação da metodologia na EEMTI Marconi Coelho Reis**

A metodologia socrática foi aplicada com os 38 alunos da 1ª série B da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Marconi Coelho Reis, localizada no Bairro Espaço Nobre, em Cascavel-Ce. A primeira série foi escolhida porque esses estudantes, em sua maioria, têm seu primeiro contato com a Filosofia nessa etapa inicial do ensino médio e, por isso, poderiam estar mais abertos à vivência da experiência filosófica. Iniciamos a aplicação no início do ano letivo de 2025, em fevereiro, já com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFC para aplicar o questionário de pesquisa.

O processo, inicialmente planejado para oito aulas, estendeu-se por um período maior devido à ocorrência de outros eventos no calendário escolar. As aulas aconteceram dentro do horário regular previsto para o componente curricular de Filosofia, com duração de 50 minutos cada. Assim, seria possível averiguar, no final do processo, a possibilidade da aplicação satisfatória ou não desta metodologia dentro da matriz curricular da escola.

A proposta metodológica foi conduzida pela própria professora pesquisadora, uma vez que a carga horária da disciplina permite a alocação lotar apenas um professor para esse componente na escola. Além disso, não seria viável colocar outro professor para a aplicação, mesmo que fosse da área de Ciências Humanas, dada a especificidade da Filosofia e da própria metodologia utilizada, que exigem domínio de conteúdo, dentre outras habilidades, como abertura e disposição para o diálogo, escuta ativa, pensamento crítico etc.

O método socrático não foi apresentado aos alunos desde o princípio. Preferimos que vivenciassem a experiência de modo natural, sem influências ou expectativas prévias, favorecendo assim uma participação mais autêntica no diálogo.

Somente na última aula, ao concluir a sequência didática, foi explicada a metodologia utilizada e os estudantes foram convidados a responderem ao questionário de pesquisa, a fim de avaliar suas percepções sobre o processo vivido.

Inicialmente, foram escolhidas as temáticas a serem discutidas em sala de aula, de acordo com o currículo elaborado para a primeira série a partir da proposta disponibilizada pela Secretaria de Educação do Ceará (Seduc-CE), levando em consideração as habilidades e competências propostas pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Em seguida, foi elaborado um material estruturado para facilitar o desenvolvimento das aulas, no qual foram definidos os temas de cada aula, os objetivos a serem alcançados, os textos filosóficos e/ou não filosóficos a serem utilizados e uma lista de perguntas iniciais baseadas no tema e nos textos selecionados a fim de garantir o início e o desenvolvimento da investigação dialógica. Denominou-se lista de perguntas iniciais porque a discussão não estava limitada às questões presentes na lista, mas aberta a novos questionamentos que, certamente, surgiriam no decorrer da aula, tanto através das intervenções do professor quanto da participação dos próprios alunos.

Optamos por desenvolver uma sequência didática própria, pois precisávamos seguir uma lógica de questionamento baseada na pergunta socrática — “o que é x?” — que conduzisse os alunos à reflexão sobre os conceitos apresentados nos textos de suporte. Não encontramos materiais existentes que contemplassem esse método na forma como foi concebido para esta pesquisa. Além disso, era necessário selecionar textos e temas alinhados à proposta curricular estadual para a 1ª série do ensino médio, o que nem sempre ocorre de maneira completa nos livros didáticos disponibilizados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

A elaboração dessa sequência também buscou garantir maior coerência entre os objetivos pedagógicos e as estratégias de ensino, permitindo que as atividades propostas dialogassem com as competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao construir os materiais, priorizamos situações que estimulassem a argumentação, a análise crítica e a autonomia intelectual dos estudantes, criando um ambiente em que o conhecimento não fosse apenas transmitido, mas construído de forma ativa e significativa.

O material estruturado contém uma sequência de oito aulas com foco na introdução dos estudantes à Filosofia. Para a organização de cada aula foram utilizadas imagens, letras de músicas, vivências práticas, textos curtos, tanto filosóficos quanto não filosóficos. Optamos pelo uso de textos curtos devido às próprias limitações da matriz curricular da escola em questão, pois o componente de filosofia dispõe de apenas uma hora aula semanal. Além disso, as próprias dificuldades de concentração e leitura dos alunos foram fatores definidores desta escolha. Muitos deles não conseguem interpretar o que estão lendo e necessitam de mais intervenções do professor no momento da leitura. Por isso, foi preciso considerar a leitura coletiva dos textos com a turma para facilitar tanto a concentração quanto a própria compreensão do texto, já que alguns têm dificuldades de realizarem a leitura sozinhos e ficariam privados da discussão se lhes fosse exigida tal competência.

Após a leitura coletiva dos textos ou as vivências práticas, o diálogo era iniciado por meio das perguntas estruturadas, uma pergunta por vez, a fim de que os alunos pudessem pensar sobre o assunto apresentado pela leitura ou experiência vivenciada e expressar seus conhecimentos sobre o tema com base no que leram, ouviram ou sentiram. De início, eram sempre convidados a responderem a partir do próprio texto, pois nesse primeiro momento é necessário trabalhar os conceitos trazidos pelo autor. “A primeira tarefa é compreender o que foi lido” (Adler, 2021, p. 215). Em seguida, eram convidados a apresentarem suas próprias respostas, que eram novamente questionadas até chegarmos a um ponto que considerássemos satisfatório para a questão discutida. Não havendo outras complementações dos colegas ou da professora, passava-se à questão seguinte.

Ao finalizar as questões propostas para o dia, passava-se para a autoavaliação por meio de uma pergunta escrita objetiva e subjetiva, na qual o aluno respondia sobre sua própria participação na aula e justificava suas atitudes. Além dessa pergunta focada na participação, quando o fator tempo nos era favorável, os alunos também eram orientados pela professora a retomarem alguma das questões discutidas, por escrito, no caderno.

Com a intenção de facilitar o diálogo sobre o tema, algumas aulas foram iniciadas com a apresentação da pergunta principal escrita no quadro. Após a leitura coletiva do texto, os alunos copiavam a questão em seus cadernos e formulavam suas respostas por escrito. Em seguida, a mesma pergunta era lançada para toda a turma,

promovendo um ambiente no qual os estudantes se sentiam mais confiantes para participar, pois já haviam refletido e estruturado suas ideias previamente.

Vale ressaltar que o ideal seria que os alunos lessem os textos antes das aulas, em casa ou na própria escola, nos momentos livres, posto que passam o dia na escola. Isso nos permitiria aproveitar melhor o tempo de aula, que é bastante abreviado, para desenvolver de modo mais profundo o diálogo socrático. No entanto, dada a realidade da falta de hábito de leitura destes, isso não seria possível e impossibilitaria a aplicação da metodologia.

Conforme destacado anteriormente, a sequência didática apresentada no material estruturado contempla oito aulas. Dentre essas, a sétima aula, que trata da etimologia da palavra “Filosofia”, bem como de suas características, já estudadas nas aulas anteriores, foi realizada sem a utilização de textos de apoio. Essa escolha permitiu observar a possibilidade de aplicar o método de forma satisfatória sem uma leitura introdutória ao tema, além de proporcionar a comparação desse formato com o adotado nas demais aulas.

Através do quadro abaixo é apresentada a sequência de aulas propostas no material estruturado.

Quadro 1 – Sequência Didática

	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Metodologia (Método Socrático)</b>
<b>Aula 01</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Desenvolver a reflexão filosófica, percebendo o nível de conhecimento sobre a filosofia;</li> <li>❖ caracterizar o problema filosófico.</li> </ul>	Introdução à Filosofia – O que é Filosofia?	<p><b>Vivência:</b> alunos e professora sobem nas mesas e/ou cadeiras;</p> <p>Letra da música “Tô”, de Tom Zé;</p> <p>Poema <i>No meio do caminho</i>, de Carlos Drummond de Andrade.</p> <p><b>Atenção:</b> A lista de perguntas iniciais (LPI) e o detalhamento completo da metodologia estão disponíveis nos Apêndices.</p>
<b>Aula 02</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Perceber como a reflexão filosófica acontece a partir do próprio cotidiano;</li> <li>❖ desenvolver habilidades de pensamento crítico.</li> </ul>	Espanto e Admiração	<p>Análise de imagens das esculturas hiper-realistas <i>Máscara II</i> e <i>Menina</i>, de Rom Muek, e da pintura 3D, <i>Fenda</i> de Edgar Mueller;</p> <p>Leitura de trechos de textos de Platão, Aristóteles e Schopenhauer.</p>

Aula 03	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Reconhecer a atitude filosófica; desenvolver a habilidade de investigar e questionar princípios filosóficos de forma crítica e reflexiva;</li> <li>❖ demonstrar uma atitude filosófica aberta ao questionamento e à investigação contínua.</li> </ul>	A Atitude Filosófica	Leitura do texto <i>O Ser que Pergunta</i> , de Roland Corbisier.
Aula 04	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Compreender o conceito de atitude crítica; avaliar argumentos de forma racional;</li> <li>❖ aplicar a atitude crítica em diferentes contextos.</li> </ul>	A atitude crítica	Leitura de trecho de texto do livro <i>Convite à Filosofia</i> , da filósofa Marilena Chaui.
Aula 05	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Compreender o conceito de reflexão;</li> <li>❖ desenvolver habilidades de autorreflexão;</li> <li>❖ aplicar a reflexão em diversos contextos.</li> </ul>	A atitude reflexiva	<p>Leitura da letra da música <i>Pensamento</i>, da banda Cidade Negra;</p> <p>Leitura de trecho de texto do livro <i>Diálogos – Primeiros estudos em filosofia</i>, de Ricardo Melani.</p>
Aula 06	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Compreender a natureza dos conceitos filosóficos;</li> <li>❖ perceber a importância dos conceitos para a reflexão filosófica;</li> <li>❖ desenvolver uma atitude crítica em relação aos conceitos existentes.</li> </ul>	Investigação Conceitual	<p>Leitura do trecho do diálogo <i>Teeteto</i>, de Platão ;</p> <p>e/ou</p> <p>leitura de trecho do livro <i>O que é filosofia</i>, de Guattari e Deleuze.</p>
Aula 07	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Refletir sobre o conceito de filosofia e suas características a partir do significado de sua etimologia.</li> </ul>	O que é filosofia? Etimologia da palavra	Coloca no quadro a palavra “ETIMOLOGIA” seguida do ponto de interrogação, convidando a turma a responder à questão. E à medida que respondem, o professor anota no quadro a definição e explica a importância de entender a origem das palavras. Em seguida, escreve a palavra “FILOSOFIA” e segue a lista de perguntas colocada abaixo, esquematizando os significados.
Aula 08	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Compreender o método socrático;</li> <li>❖ analisar conceitos filosóficos;</li> <li>❖ desenvolver habilidades de questionamento;</li> <li>❖ aplicar o método socrático a situações contemporâneas.</li> </ul>	Sócrates e o Método Socrático	Leitura de trecho do diálogo <i>Éutifron</i> , de Platão.

Fonte: Elaborado pela autora

### **4.3 Análise de dados e resultados da aplicação da metodologia**

#### **4.3.1 Reflexão e questionamento: uma experiência com o método socrático**

Pensar na utilização do método socrático em sala de aula envolve estar disposto a ser um professor mediador, a exemplo de Sócrates e de Reuven Feuerstein, acreditando na capacidade do aluno para chegar até o conhecimento que já se encontra, de alguma forma, nele mesmo. Isso inclui estar aberto aos desafios e dificuldades que fazem parte de todo o processo de ensino e aprendizagem, assim como as dores de parto fazem parte da arte obstétrica. Nesse breve relato, destacarei as minhas impressões sobre essa experiência vivenciada com meus alunos.

O primeiro desafio encontrado na realidade escolar foi a quantidade de alunos por turma, entre 38 e 45. Na primeira série B, na qual a metodologia foi aplicada, eram exatamente 38, como já foi mencionado anteriormente. Número bastante alto para se desenvolver um diálogo mais próximo, que permitisse a participação efetiva de todos e o questionamento individualizado a cada resposta dada. Além disso, a quantidade era superior a sugerida pelo grupo Paideia. “O ensino socrático através de seminários deve incluir no mínimo 15 estudantes e no máximo 20 ou 25, e ele pode se tornar mais animado se houver dois líderes de seminário em vez de um” (Adler, 2021, p. 142).

A participação além de ser limitada pela quantidade excessiva de alunos também era dificultada pelo pouco tempo de aula. Tínhamos apenas cinquenta minutos, os quais podemos estimar que se reduziam a quarenta se considerássemos o tempo da entrada em sala e a realização da frequência. Enquanto Adler (2021, p. 213) estimava como tempo ideal para realização dos seminários socráticos no mínimo 90 minutos.

A organização da sala de aula também é um fator que interfere na qualidade do diálogo socrático. “As discussões de seminários, mesmo nos primeiros níveis do ensino básico, não podem ser feitas em salas em que os alunos se sentam em fileiras diante do professor” (Ibidem, p. 213). No entanto, as turmas da escola pesquisada eram exatamente organizadas em fileiras para as demais aulas, com os alunos posicionados em duplas. Nossas opções eram: reorganizar a turma em forma de círculo, o que seria muito difícil devido ao tamanho da sala ou procurar outro ambiente para realizar a aula. Ambas as opções afetariam outro fator mencionado: o

tempo disponível para o diálogo. Diante desse impasse, consideramos desenvolver o diálogo sem alterar a organização prévia da sala de aula, mantendo as fileiras. Essa decisão buscou evitar o desperdício do tempo de aula, bem como causar grandes alterações na estrutura da própria turma, pois gostaríamos de aplicar o método no contexto escolar habitual. Afinal, estávamos realizando um estudo de caso de tipo exploratório-analítico.

Considerando esse contexto, desde o início da aula, foi necessário enfatizar a atividade que estava sendo realizada no momento e direcionar a atenção dos alunos para quem estivesse lendo ou respondendo à pergunta proposta. Isso exigia mais intervenções para que eles conseguissem focar realmente no diálogo que estava sendo desenvolvido. Foi surpreendente perceber que, mesmo não estando frente a frente com os colegas, eles se envolviam na discussão e acompanhavam as reflexões que eram compartilhadas.

Outro desafio relevante foi a quantidade de conteúdos trabalhados. O professor ao decidir utilizar o método socrático em suas aulas precisa estar ciente de que dará menos conteúdo no decorrer do ano letivo. Desenvolver o diálogo em torno de um tema exige um intervalo de tempo maior. No entanto, perde-se em quantidade e ganha-se em qualidade, pois favorecemos a reflexão filosófica. O ato de explicar o conteúdo, ao responder as perguntas, facilita a apropriação e a fixação do assunto discutido na memória. Ao ter que explicar, esse aluno lê o texto com mais cuidado, exercita melhor pela responsabilidade de falar a respeito. Tudo isso mantém a sua mente ativa e fortalece o desenvolvimento do pensamento crítico.

Como em toda conversa, as pessoas podem se desviar falando de suas próprias vidas ou de temas não relacionados ao assunto em discussão. Desta forma, ao mediar o diálogo, foi necessário interferir e manter a direção correta. Além disso, nem todos os alunos estão no mesmo nível intelectual, o que fez surgir respostas de diferentes formas, exigindo compreensão e flexibilidade para acolher essas diferenças e conduzir o diálogo de maneira inclusiva, de modo que cada estudante pudesse contribuir de acordo com suas capacidades.

Ao contrário do que alguns defendem, colocando o professor como mero auxiliar/colaborador no processo de ensino-aprendizagem, podemos afirmar, pela experiência desenvolvida, que não é possível sequer a existência de um diálogo significativo em sala de aula se o professor não cumprir com seu papel de mediador.

Para que haja aprendizagem, ele precisa saber guiar o educando através das interrogações, das observações que fará no decorrer da aula.

O professor não é apenas mais um participante, mas sim o líder e mediador da experiência filosófica. Seria absurdo acreditar que o estudante já possui um conteúdo pronto a ser explorado sem considerar que o professor, com sua formação e experiência, desempenha papel fundamental ao orientar e motivar as reflexões em sala. Entretanto, assumir essa função de mediador exige muito mais do que conhecimento: requer dedicação, esforço constante e uma preparação prévia criteriosa para cada aula. Desde a seleção dos textos e elaboração das perguntas norteadoras até o planejamento de estratégias para envolver todos os alunos, o trabalho do professor é essencial para que o diálogo aconteça de forma significativa. Portanto, dar aulas pelo método socrático é uma tarefa que exige preparo cuidadoso e empenho contínuo do educador. E isso reforça mais ainda a hipótese de que o professor é um fator diferencial na aprendizagem dos alunos e na própria execução do método.

Diante do fato de que a maiêutica não constitui um método didático formal, sistemático e estruturado, mas sim um método filosófico, torna-se imprescindível uma formação mais aprofundada do professor, tanto no domínio dos conteúdos quanto no desenvolvimento de habilidades interpessoais. Embora isso possa parecer complexo diante das inúmeras demandas atribuídas ao docente na escola contemporânea, é importante destacar que essa formação continuada já está prevista pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e pelas DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais).

Considerando a possibilidade de não haver oferta específica dessa temática pelos órgãos responsáveis, cabe ao professor buscar essa formação dentro do tempo destinado ao planejamento pedagógico na escola, já que lhe é assegurado um terço da carga horária para planejamento e estudo. Essa iniciativa é essencial para garantir práticas pedagógicas mais reflexivas e alinhadas às exigências da educação contemporânea, fortalecendo a autonomia docente e a qualidade do ensino.

Além disso, é necessário analisar o contexto e as condições para aplicação da metodologia, que podem apresentar limitações como carga horária reduzida para filosofia, turmas numerosas, salas pequenas sem possibilidade de trabalho em círculo, currículos engessados e a pouca maturidade dos estudantes para vivenciar a etapa de desconstrução da maiêutica — reconhecer a própria ignorância para reconstruir o

saber. Esse processo pode gerar desconforto e desinteresse, exigindo que o mediador seja capaz de sustentar o sentimento de competência, como defende Reuven Feuerstein:

Para seres humanos agirem com competência, cumprir desafios e lidar com situações novas, devem sentir que são competentes para controlar estas situações, para vencer dificuldades, se familiarizarem com o novo e o desconhecido, e abordar desafios com a expectativa de que estes sejam vencidos (Feuerstein; Feuerstein; Falik, 2014, p. 94).

Assim, o aluno, mesmo sendo convidado a rever seus posicionamentos, perceberá a própria capacidade de formular novos conceitos e compreenderá que, por meio dessa atitude socrática, alcançou um conhecimento mais avançado, livre de falsas ideias e preconceitos.

Outra coisa fundamental no emprego da maiêutica em sala de aula é manter o equilíbrio entre o rigor dos conceitos filosóficos e a abertura ao diálogo, de modo a fomentar o pensamento autônomo. Esse cuidado evita que a prática se reduza a um subjetivismo conceitual ou à superficialidade, garantindo que o processo dialógico preserve a profundidade reflexiva e conduza à construção de saberes consistentes. Assim, a maiêutica cumpre sua função original: provocar questionamentos, estimular a crítica e levar o estudante a elaborar respostas fundamentadas, desenvolvendo não apenas conhecimento, mas também consciência filosófica.

Portanto, a aplicação do método socrático em sala de aula revela, antes de tudo, um desafio existencial para o estudante: aprender a conviver com a incerteza. Em um contexto escolar marcado pela busca por respostas rápidas e conteúdos prontos, propor a pergunta “o que é x?” significa romper com a lógica da memorização e convidar o aluno a enfrentar o desconforto da dúvida. Essa experiência exige coragem intelectual, pois pensar filosoficamente implica suspender certezas, analisar pressupostos e aceitar que o conhecimento é um processo em construção. Muitos alunos demonstram dificuldade em assumir essa postura ativa, preferindo respostas imediatas, mas é justamente nesse esforço que se inicia a verdadeira formação crítica.

Além disso, percebemos que há uma resistência ao diálogo que não se limita ao aspecto individual, mas está ligada à angústia diante da desconstrução de certezas. O verdadeiro diálogo exige abertura ao outro — algo que muitos estudantes evitam por medo de se expor ou de revelar suas limitações intelectuais.

A prática socrática, ao funcionar como um processo de refutação (elenchus), rompe a estabilidade do sujeito e exige coragem para habitar a dúvida. Nesse sentido, o silêncio em sala reflete a tensão entre o “eu” privado e o espaço público da aula, onde falar é sempre um ato de risco. Para que o conhecimento autêntico surja, o estudante precisa confrontar suas pré-compreensões e aceitar sua vulnerabilidade intelectual — um movimento que nem sempre encontra prontidão psicológica para a exposição dialética.

Por outro lado, os benefícios do método são profundos e duradouros. Ao serem desafiados a justificar suas ideias, os estudantes desenvolvem autonomia intelectual e fortalecem o pensamento crítico, aprendendo a argumentar com rigor e a respeitar diferentes perspectivas. O diálogo socrático não apenas promove a compreensão conceitual, mas também contribui para a formação ética, pois ensina a escuta, a tolerância e a valorização do saber compartilhado. Ainda que se perca em quantidade de conteúdos, ganha-se em qualidade de reflexão: cada pergunta abre espaço para um pensamento mais livre, capaz de transformar a sala de aula em um verdadeiro exercício de cidadania e experiência filosófica.

Diante dos desafios mencionados anteriormente, no início da pesquisa acreditava-se que o material estruturado funcionaria como uma espécie de receita para facilitar a condução das aulas durante o estudo e, posteriormente, para todos os professores que tivessem acesso à sequência didática. Contudo, a prática revelou que esse material deve servir apenas como um norte, pois cada professor de filosofia precisa constantemente pensar e repensar sua atuação, ajustando-a aos conhecimentos disponíveis e ao perfil do público para quem leciona.

Embora o método socrático seja altamente favorável à aprendizagem, ele também apresenta desafios que exigem discernimento do docente. Cabe ao professor avaliar se fará uso desse método de forma isolada ou se o combinará com outras abordagens, como fez o grupo Paideia em sua proposta pedagógica ao combinar seminários socráticos, treinamento e instrução didática, garantindo assim maior flexibilidade e eficácia no processo educativo. Essa reflexão é essencial para que a maiêutica cumpra seu papel sem perder de vista as condições reais da sala de aula e as necessidades dos estudantes. Por isso, podemos afirmar:

Não há manuais para as aulas de filosofia. Não é possível fazer um manual para algo que ainda não veio a ser. Há sim, no mercado editorial, livros para o ensino de filosofia. Mas estes não podem servir para nada além de, no

máximo, trazer elementos para a criação própria e fresca de cada professor para cada aula. O que equivale dizer que o professor deve ser o criador de instrumentos e estratégias. A cada diferente grupo, a cada diferente ano ou escola, é necessário inventar os personagens coadjuvantes das nossas aulas. Alguns se prestam a ser repetidos, outros não. Assim o professor-filósofo é também um artesão. Ele vai confeccionar exercícios, vai selecionar textos, ele vai criar atividades e jogos. E assim, exercitando sua criatividade, será também modelo de criatividade (Aspis, 2004, p. 316).

#### **4.3.2 Coleta de dados e análise quanti-qualitativa**

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário semiestruturado, composto por dez questões objetivas (respostas “sim” ou “não”), seguidas de espaço para justificativa. A opção por perguntas dicotômicas se justifica pelo perfil dos estudantes participantes, muitos dos quais apresentam dificuldades de leitura e interpretação, o que poderia comprometer o uso de escalas mais complexas.

O foco analítico da pesquisa concentrou-se, sobretudo, nas respostas discursivas, que permitiram compreender percepções, sentimentos e avaliações dos estudantes acerca da metodologia aplicada. O instrumento foi aplicado após a conclusão da sequência didática, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

A turma, como informado anteriormente, era composta por 38 alunos, dos quais, 28 responderam ao questionário, o que corresponde a 74%. Todos os respondentes foram autorizados pelos seus responsáveis.

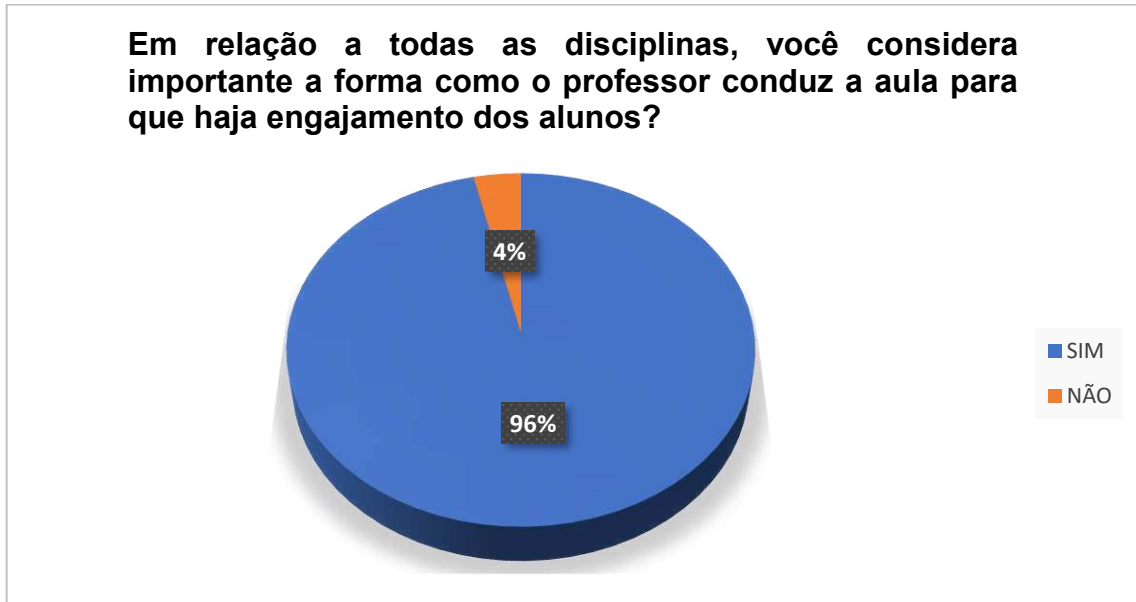
Para apresentar os resultados obtidos, optou-se inicialmente por uma análise estatística simples, utilizando gráficos para demonstrar os dados colhidos, seguida de comentários interpretativos que procurassem esclarecer as informações coletadas de forma quantitativa.

Para preservar o anonimato, os participantes não terão seus nomes mencionados, sendo identificados apenas pela ordem de análise dos questionários: Estudante 1, Estudante 2, e assim por diante.

Além disso, buscou-se garantir que a análise fosse conduzida de forma ética e transparente, respeitando os princípios de confidencialidade e imparcialidade. Dessa maneira, os resultados apresentados refletem exclusivamente as respostas fornecidas pelos participantes, sem qualquer tipo de interpretação tendenciosa ou identificação pessoal, assegurando a legitimidade do estudo.

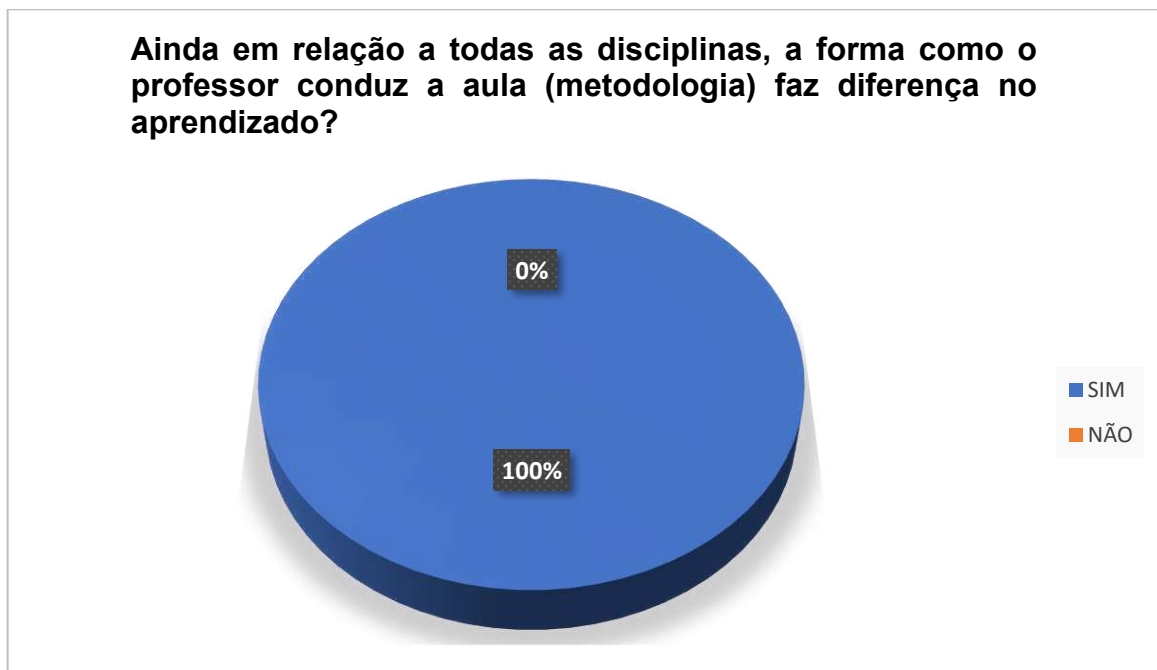
Passemos agora à observação e análise dos Gráficos 01 e 02.

Gráfico 1 – Metodologia, mediação e engajamento



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 2 – Metodologia, mediação e aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora

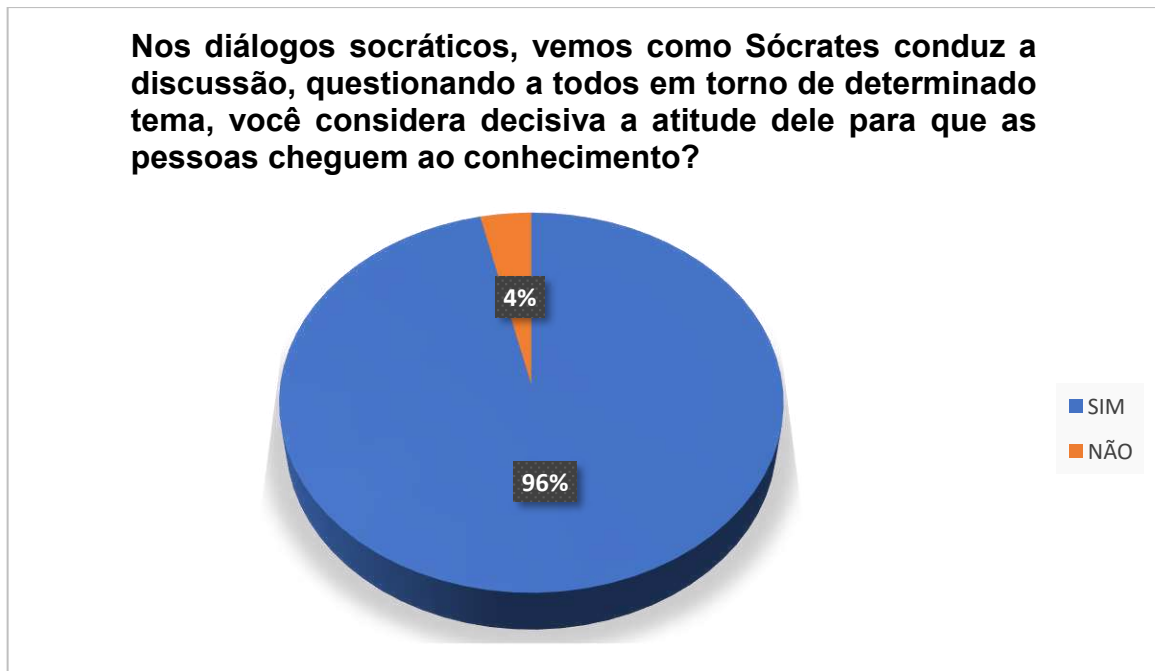
Os resultados evidenciam que, para a maioria dos estudantes, a metodologia adotada pelo professor é determinante tanto para estimular o engajamento quanto para promover a aprendizagem em sala de aula. Isso reforça a

ideia de que a mediação, conforme discutido no decorrer deste estudo, é indispensável para favorecer o desempenho dos estudantes e criar um ambiente propício ao aprendizado.

É necessário pensar e optar por uma metodologia que seja capaz de colocar o professor como mediador de todo o processo de ensino e aprendizagem de Filosofia, favorecendo que o estudante seja estimulado e direcionado em sua busca pelo saber. Não se trata de colocar o aprendiz no centro do processo e o professor como mero assistente, mas de entender que os dois têm papéis bem específicos na relação de aprendizagem e ambos precisam assumir seus papéis para que haja aprendizado. Por isso, propomos o método socrático nessa pesquisa, pois ele atende a esse quesito como veremos adiante a cada gráfico apresentado.

O gráfico seguinte nos remete para a importância do questionamento no processo de ensino e aprendizagem, reforçando também a postura de Sócrates como mediador do conhecimento. “Com a tua ajuda, disse mais coisas do que havia em mim” (Platão, *Teeteto*, 210b).

Gráfico 3 – Questionamento e conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora

A análise do Gráfico 3 revela que a maioria dos estudantes reconhece o questionamento como elemento central no processo de obtenção do conhecimento. Essa perspectiva indica que o ato de questionar, mais do que simplesmente buscar

respostas, estimula a reflexão, desperta a curiosidade e promove o engajamento durante a aula. Ao considerar a prática do questionamento em sala de aula, os alunos manifestam entender que o conhecimento surge no diálogo com os seus colegas e reconhecem a necessidade de sua participação ativa do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, demonstra também o reconhecimento da necessidade de o professor ser aquele que, primeiramente, lança as perguntas para a turma e estimula que façam o mesmo. “É próprio do método socrático a atuação do mestre, que pergunta, mas contesta, excita a reflexão ativa do discípulo, provoca sua resposta e o vai guiando até encontrar o conhecimento verdadeiro” (Villar, 1997, p.172).

Os gráficos a seguir dizem respeito diretamente ao método socrático, correspondendo às perguntas de 7 a 9 do nosso questionário. Cada pergunta se refere diretamente ao método utilizado, citando-o propositalmente, a fim de provocar no aluno a reflexão sobre as vivências realizadas durante a aplicação da metodologia durante as aulas de Filosofia. Neles veremos a perspectiva dos alunos a partir da experiência que tiveram através do método supracitado.

Gráfico 04 – Método socrático e engajamento



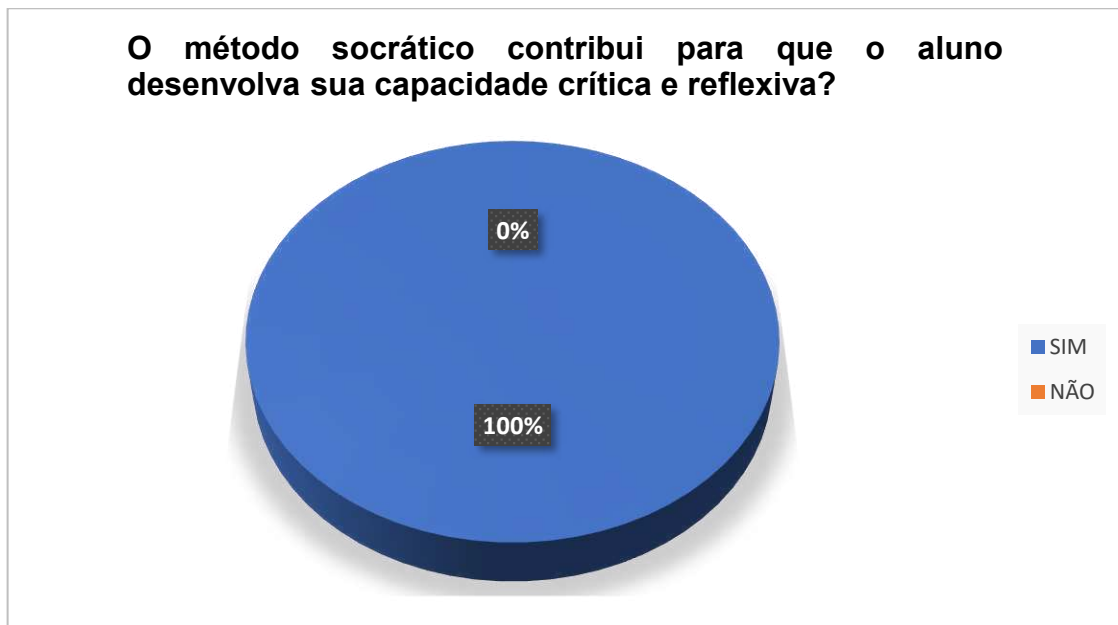
Fonte: Elaborada pela autora

O Gráfico 4 nos aponta a eficácia do método socrático para manter os alunos atentos e engajados na aula. Os resultados demonstram que 93% dos estudantes consideram o método capaz de promover o engajamento e a participação

ativa. Isso sinaliza, pelo olhar dos discentes, que o método tem papel importante no processo de mediação no ensino de Filosofia, podendo ser utilizado por outros professores, não apenas na disciplina citada, mas também em outros componentes curriculares.

A análise desses dados também indica que o método socrático, além de promover a participação ativa, é capaz de criar um ambiente onde os estudantes se sentem valorizados enquanto protagonistas do próprio aprendizado e não somente como meros receptores de conteúdo, evitando assim a “educação bancária” ou “pedagogia de armazém”, termo utilizado por Sofiste.

Gráfico 5 – Método socrático, capacidade crítica e reflexiva

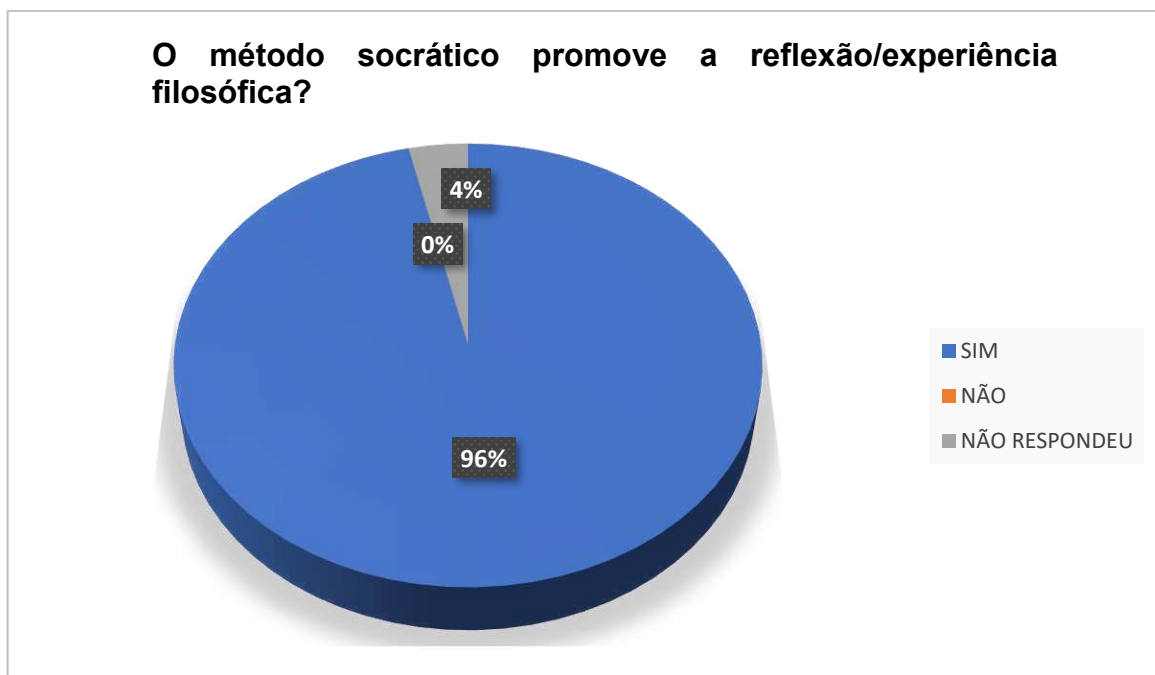


Fonte: Elaborado pela autora

Os resultados apontados no Gráfico 5 demonstram que todos os alunos entrevistados concordam que o método socrático contribui para desenvolver a capacidade crítica e reflexiva. Essa concordância entre os estudantes reforça que o diálogo e o questionamento possibilitados pelo método favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo. Ao discutir as questões propostas na aula, eles aprendem a analisar as ideias apresentadas e a propor novos argumentos, o que vai além de apenas assimilar o conteúdo apresentado, permitindo-lhes ter perspectivas diferentes sobre o tema em discussão e ampliar seu conhecimento.

Quando se fala em capacidade crítica em Filosofia, pode-se lembrar de duas posturas diferentes: a primeira, considerada no aspecto negativo, diz respeito à renúncia das ideias pré-concebidas, das próprias crenças; a segunda, chamada de positiva, é um convite a questionar o que as coisas realmente são. Essas duas posturas são complementares, pois na primeira deixamos de lado os pré-conceitos para, na segunda, nos abirmos às diversas possibilidades de respostas para a questão filosófica colocada diante de nós.

Gráfico 6 – Método socrático e reflexão filosófica



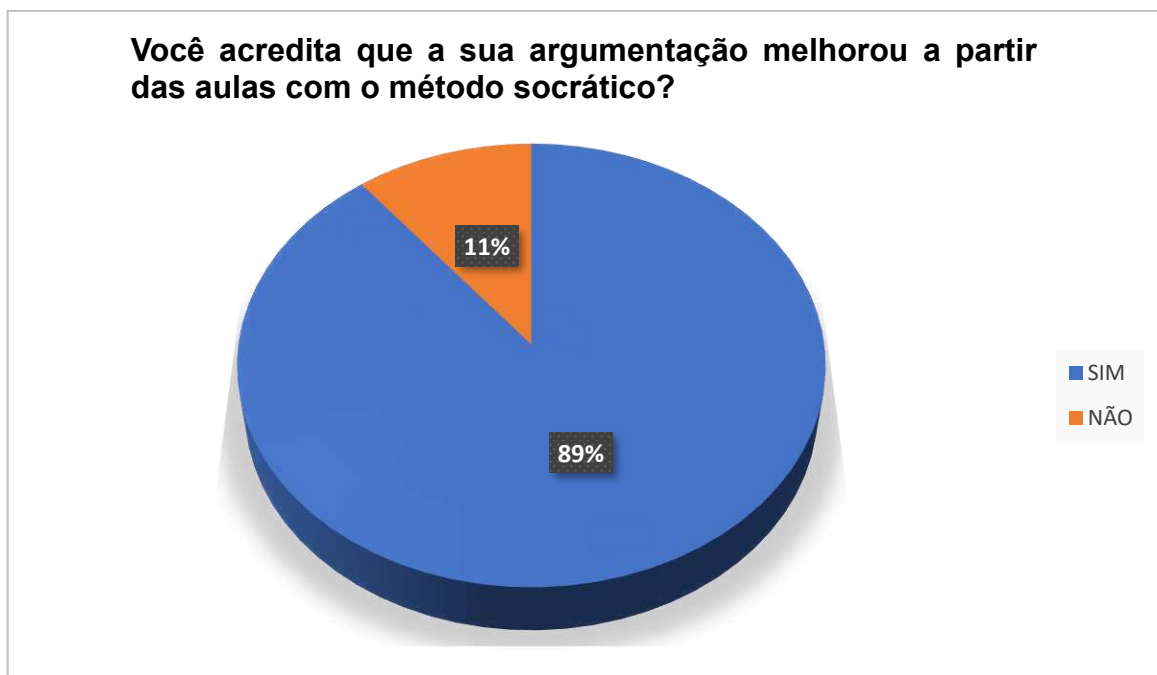
Fonte: Elaborado pela autora

O Gráfico 6 indica que a maioria dos estudantes considera o método socrático capaz de criar um ambiente favorável para a reflexão filosófica. Resultado esse que podemos atribuir ao diálogo desenvolvido durante as aulas, que incentiva o confronto de ideias e, conseqüentemente, motiva-os a pensar, repensar e, muitas vezes, reformular as próprias colocações durante as discussões, como mencionado anteriormente. Assim, o método incentiva a revisão constante das próprias ideias, a autoavaliação, promovendo o diálogo interno individual e fomentando o diálogo com toda a turma. “Por meio de conversas, bem como perguntas e respostas, os entendimentos e percepções inerentes dos participantes são elaborados, esclarecidos e aprofundados” (Mjelde, 2020, p. 12).

Podemos ainda afirmar que o método socrático favorece a experiência filosófica ao fomentar o autoexame, provocando uma reflexão mais profunda sobre si mesmo ao favorecer a avaliação dos próprios conhecimentos e possibilitar a busca pelo conhecimento verdadeiro por meio do diálogo.

A pergunta apresentada no gráfico abaixo procurou incentivar o aluno a pensar sobre a própria capacidade de criar argumentos e defender suas ideias de modo satisfatório.

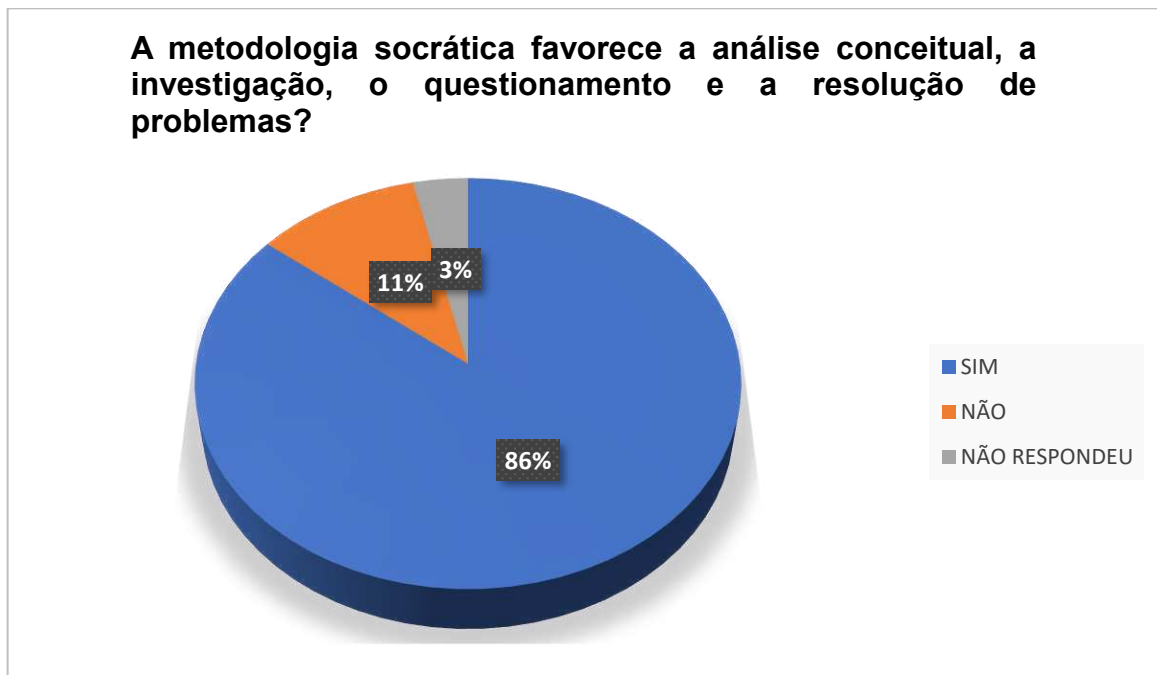
Gráfico 7 – Método socrático e argumentação



Fonte: Elaborado pela autora

Conforme apresentado no Gráfico 7, a maior parte dos estudantes afirma ter melhorado sua capacidade de argumentar através do método socrático. Provavelmente esses alunos foram os mais participativos durante as discussões na aula de Filosofia e sentiram-se seguros para expressar as próprias ideias. Enquanto 11%, correspondente a 3 alunos, afirmam não ter avançado nessa habilidade. Fato este que pode estar relacionado à dificuldade de se expressar em público, o que prejudica a percepção da capacidade de apresentar os próprios argumentos. “Eu não respondi nenhuma pergunta, pois sou meio tímida para essas coisas” (Estudante 11).

Gráfico 8 – Análise conceitual, investigação, questionamento e resolução de problemas



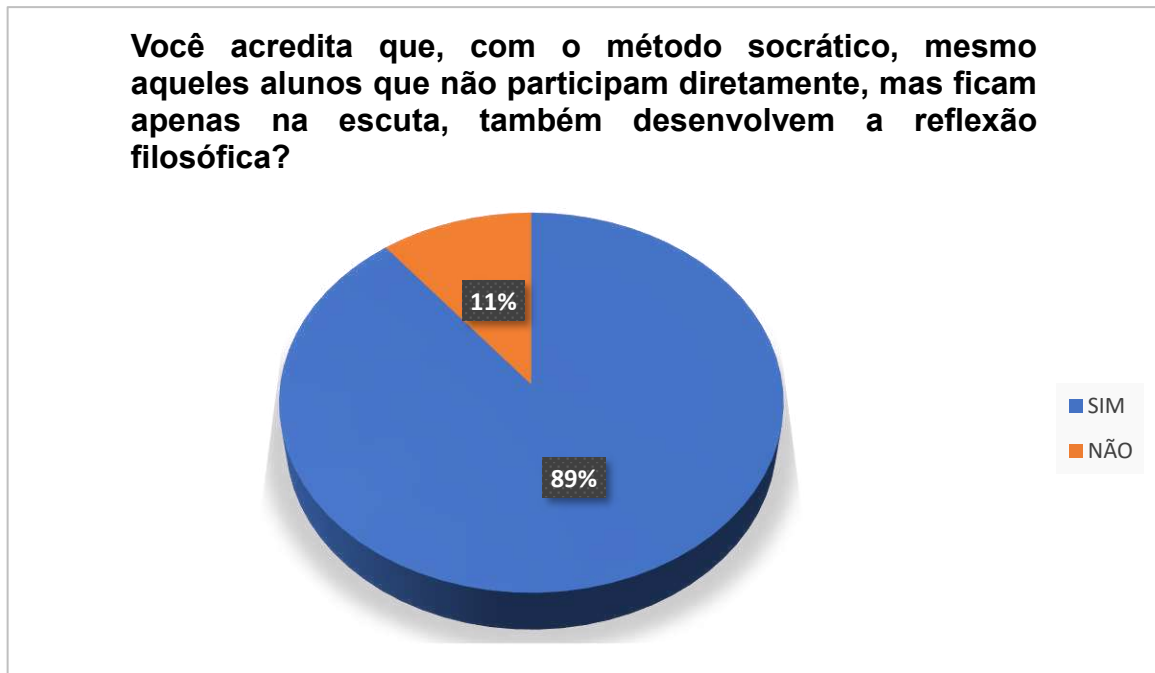
Fonte: Elaborado pela autora

Conforme indica o Gráfico 8, a maioria dos estudantes reconhece que o método socrático é eficaz para estimular a análise conceitual, a investigação, o questionamento e a resolução de problemas. Isso revela que os discentes perceberam como a metodologia contribui para a avaliação crítica dos próprios conceitos, para a investigação aprofundada dos temas discutidos em aula, bem como para o questionamento das respostas apresentadas ao longo do processo educativo.

Esses elementos, por sua vez, favorecem a busca por soluções, ainda que parciais, para os diferentes desafios e problemas propostos, promovendo a resolução de problemas. “Ela (a metodologia socrática) faz a gente ter um novo ponto de vista, pensar melhor, se aprofundar no assunto e buscar uma resposta” (Estudante 1). “Promove questionamento, análise e reflexão, para chegar a uma conclusão coerente” (Estudante 7). No entanto, 11% dos participantes não compartilham dessa percepção. Essas respostas discordantes podem estar aliadas à dificuldade de compreensão da pergunta proposta pelo questionário, pois foram colocados muitos elementos a serem avaliados simultaneamente.

A pergunta seguinte tem por objetivo verificar se o método também atinge os alunos que não participam da aula fazendo perguntas e/ou respondendo-as.

Gráfico 9 – Escuta e reflexão filosófica



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o Gráfico 9, a maioria dos discentes (89%) considera que apenas o fato de escutar a discussão promovida pelo método socrático é suficiente para estimular a reflexão filosófica. Esse dado revela que a escuta mantém a mente ativa, permitindo ao aprendiz pensar e analisar as ideias discutidas durante a aula, mesmo que o aluno não exteriorize o seu pensamento. Como podemos perceber nas justificativas apresentadas pelos estudantes: “Pois mesmo que não participem, eles acabam pensando no que está sendo falado” (Estudante 26); “Mesmo não participando diretamente, eles ainda podem refletir sobre a Filosofia” (Estudante 23); “É como ouvir um podcast, uma conversa entre duas ou mais pessoas que debatem e expressam o pensamento, querendo ou não, isso pode influenciar na sua opinião ou se questionar” (Estudante 21).

Entre os 11% que não conseguem identificar essa motivação à reflexão somente pela escuta, pode-se destacar motivos relacionados à dificuldade de concentração durante as discussões como relata o estudante 16 que diz “eu acho que eles não conseguem ter muita atenção pelo assunto” e o estudante 4 que acredita não ser possível a reflexão filosófica apenas com a escuta pois defende que “é necessário o foco dos alunos para compreender uma questão complexa”.

Gráfico 10 – Questionamento e aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora

O Gráfico 10 indica que 75% dos estudantes acreditam que fazer perguntas é necessário para o desenvolvimento da aprendizagem, ou seja, para eles o ato de questionar é parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem. E esta é uma atitude essencial do método socrático, como podemos observar no capítulo dois desse estudo que nos apresenta Sócrates promovendo a ironia e a maiêutica.

No entanto, vale destacar que esta pergunta foi a que apresentou maior quantidade de respostas negativas se comparadas com as demais questões do questionário de pesquisa. 25% dos discentes correspondem a 7 alunos dos 28 respondentes. Uma possível justificativa para esse resultado seria a concepção que os próprios educandos trazem sobre a obtenção do conhecimento, entendendo-o como o ato de absorver determinado conteúdo, e uma vez não tendo dúvidas sobre o que foi explicado, a pergunta não seria necessária.

Observemos as justificativas de dois estudantes: “Pois tem pessoas que não fazem perguntas porque têm domínio do assunto” (Estudante 11); “Algumas pessoas têm o poder de aprender um conteúdo somente com a explicação do professor” (Estudante 20). Essa postura relatada pelos estudantes contrasta com a maiêutica socrática pela qual Sócrates coloca todo o conhecimento de seus interlocutores à prova justamente para que eles se certificassem se realmente

dominavam ou não os assuntos discutidos, permitindo-lhes remover os pré-conceitos, reconhecer a própria ignorância e prosseguir a investigação para extrair a verdade de seu próprio interior.

“Se depois disto, Teeteto, voltares a conceber, e conceberes mesmo, ficarás cheio dos melhores frutos, graças à presente investigação. Mas se continuares vazio, serás menos incômodo aos de tua companhia, porque mais dócil e compreensivo, visto não imaginares saber o que não sabes” (Platão, *Teeteto*, 210c).

Outros motivos que justificariam a rejeição do questionamento pode ser o fato de alguns terem dificuldade de expressar as próprias questões publicamente. Outros, sentiram-se incomodados com as perguntas feitas durante a aula e talvez preferiram evitá-las. De modo que, faz-se necessário criar um ambiente acolhedor e propício ao questionamento, o que pode ser desenvolvido pela utilização da metodologia socrática como temos defendido no decorrer da pesquisa.

Após essa primeira investigação de caráter quantitativo, passaremos agora aos aspectos qualitativos. Analisaremos as justificativas apontadas pelos alunos em cada questão através do método de Análise de Conteúdo proposto por Lawrence Bardin (1977), segundo o qual é possível estudar por meio de categorias aquilo que foi expresso pelos estudantes nos questionários e ainda quantificar por meio de gráficos.

O roteiro de análise das informações obtidas por meio dos questionários seguiu as três fases: 1) pré-análise: na qual foi realizada uma leitura exploratória dos questionários; 2) exploração do material, categorização ou codificação: nesta fase os questionários foram revisitados a fim de codificar o conteúdo e elaborar as categorias; 3) tratamento dos resultados obtidos e interpretação: nesta etapa se interpretou os dados através da análise temática de conteúdo por frequência.

Dessa forma, foram propostas dez questões aos estudantes, por meio das quais se buscou analisar: como eles percebem a mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem, tanto em Filosofia quanto nas demais disciplinas escolares (questões 1 e 2); o reconhecimento do professor como alguém que provoca o pensamento, em vez de fornecer respostas prontas (questão 3); se o diálogo e o questionamento promovidos pelo método socrático contribuem para manter os alunos atentos e engajados nas aulas (questão 4); a importância do questionamento e da dúvida para a mediação da aprendizagem e para o engajamento discente (questões 8 e 10); se, na percepção dos estudantes, o método favorece o pensamento crítico e

a reflexão filosófica (questões 5, 6 e 8); como avaliam o desenvolvimento de sua própria argumentação (questão 7); se identificam vantagens ou desvantagens do método socrático no processo de aprendizagem da Filosofia (questões 4, 5, 6, 7 e 8); se reconhecem o valor da escuta ativa e sua relação com a aprendizagem, mesmo quando não há participação direta no diálogo (questão 9); a compreensão do questionamento como motor do conhecimento (questão 10); e, por fim, se percebem diferenças entre aprender Filosofia por meio da metodologia socrática e por meio da pedagogia tradicional. Além disso, analisou-se se as respostas dos estudantes dialogam com as proposições dos autores abordados neste trabalho acerca do ensino de Filosofia e do método socrático, ratificando ou não as hipóteses que fundamentam esta pesquisa, bem como concordando ou discordando das perspectivas teóricas mobilizadas.

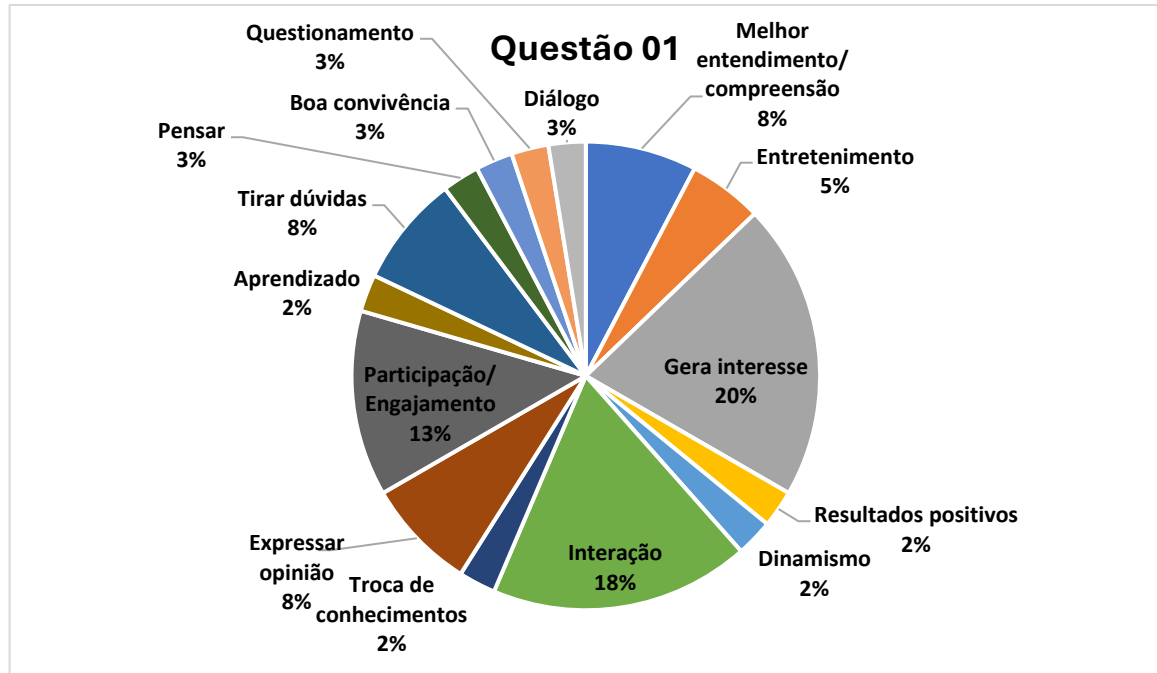
Ressalte-se que nesse momento iremos analisar as justificativas subjetivas apresentadas pelos discentes às perguntas objetivas do questionário, as quais já foram discutidas na primeira parte dessa análise. Compreender como os alunos percebem essa metodologia permite avaliar sua eficácia pedagógica a partir do próprio sujeito da aprendizagem, contribuindo para uma reflexão crítica sobre a prática docente.

Para a análise das respostas e sua posterior representação gráfica, foram definidas categorias analíticas a partir de verbos, palavras ou expressões que evidenciam aspectos significativos em relação aos objetivos desta pesquisa. Com base na frequência com que tais categorias aparecem nas 28 respostas analisadas, considerou-se que um mesmo estudante pode mencionar mais de uma categoria em sua resposta. Dessa forma, os gráficos foram elaborados de modo a expressar quantitativamente — por meio da recorrência das categorias — os elementos qualitativos percebidos pelos estudantes no ensino de Filosofia mediado pelo método socrático.

Vale destacar que o gráfico apresenta os resultados em porcentagem, refletindo a proporção das categorias mencionadas pelos estudantes em relação ao total de respostas. Por exemplo, na questão 1, foram identificadas 15 categorias, mencionadas ao todo 39 vezes. Como cada estudante pode citar mais de uma categoria ao justificar sua resposta, a soma das porcentagens representa a frequência relativa dessas menções e não o número absoluto de estudantes.

A primeira pergunta feita pelo questionário foi a seguinte: Em relação a todas as disciplinas, você considera importante a forma como o professor conduz a aula para que haja engajamento dos alunos? Sim ou não? Por quê?

Gráfico 11 – Justificativas da Questão 01



Fonte: Elaborado pela autora

No Gráfico 01 já havíamos destacado a percepção dos 28 alunos sobre a necessidade da mediação do professor para o engajamento do estudante nas aulas. Agora iremos apresentar as justificativas que sustentam as respostas apresentadas através das 15 categorias e 39 menções que foram identificadas nessa primeira questão. Vale ressaltar que um mesmo aluno pode ter citado mais de uma categoria.

As justificativas apresentadas pelos estudantes evidenciam uma forte relação com a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), proposta por Reuven Feuerstein. De acordo com essa perspectiva, a aprendizagem não ocorre de forma automática a partir do contato direto do aluno com o conteúdo, mas depende da intervenção intencional de um mediador que organiza, seleciona e atribui significado aos estímulos.

A categoria *Gera interesse* (20% - 8 alunos) foi a que mais se destacou nas justificativas dos estudantes, reforçando que a metodologia do professor estimula o aluno a participar da aula. Dificilmente alguém irá se engajar ativamente em uma

atividade sem possuir algum tipo de interesse. E aqui, segundo as respostas dos discentes, é o próprio professor o responsável por despertar esse interesse e, conseqüentemente, gerar a participação/engajamento de todos nas atividades propostas. Tal percepção se relaciona diretamente ao critério de intencionalidade e reciprocidade, uma vez que o docente age deliberadamente para provocar a participação do aluno, que responde ativamente a essa mediação. Assim, estas respostas também corroboram as afirmações sobre a necessidade da mediação apresentadas no capítulo 03 deste estudo.

A segunda categoria que mais se repetiu nas justificativas dos estudantes sobre a necessidade da mediação, é a categoria *Interação*. Aqui 7 estudantes (18%) destacaram que o modo como o professor conduz a sua aula promove a interação entre a turma, favorecendo a participação coletiva e a troca de experiências. Para estes respondentes, a presença ativa do docente deixa os alunos confortáveis para contribuir com a aula. Esse destaque para a interação demonstra que o engajamento também se estende à organização de uma dinâmica de grupo, onde cada estudante é fundamental para o processo educativo. Além disso, essa categoria nos remete à maiêutica socrática, que exige a comunicação, o diálogo entre as pessoas.

A recorrência da categoria *Interação* reforça a importância do diálogo e da troca de experiências no processo de aprendizagem, elementos centrais tanto na teoria feuersteiniana quanto no método socrático. A presença ativa do professor cria um ambiente de confiança, no qual os alunos se sentem à vontade para participar, questionar e expressar opiniões, caracterizando a reciprocidade mediada descrita por Feuerstein.

Aliada à categoria anterior, podemos destacar a categoria *Engajamento/participação*. Nesta, 5 respondentes (13%) percebem que o professor é capaz de impulsionar a participação dos discentes, permitindo que sejam sujeitos ativos durante a aula. Ao propor atividades que envolvem a turma, ele cria oportunidades para que cada aluno se sinta valorizado, encorajando a exposição de opiniões, dúvidas e contribuições. Desta forma, o papel do professor enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem é reiterado como central para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos.

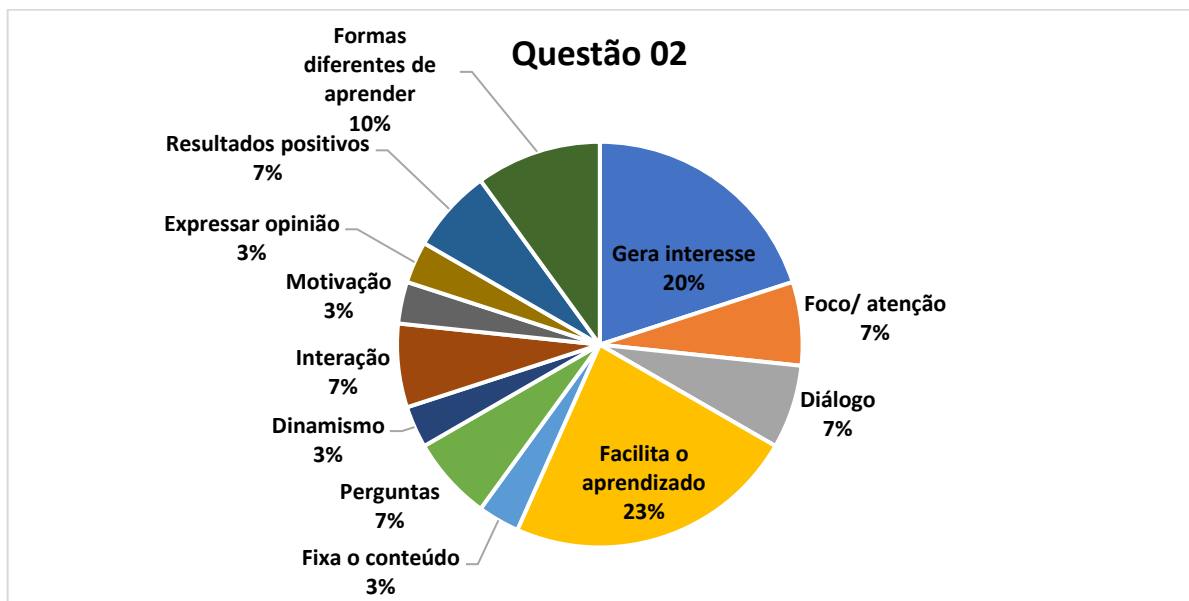
Além disso, os estudantes também avaliaram que a mediação do professor favorece significativamente às categorias seguintes: *Expressar opinião* (8%), *Melhor entendimento/compreensão* (8%) e *Tirar dúvidas* (8%). Estas categorias, assim com

as duas anteriores, destacam a importância de um ambiente favorável e dialógico promovido pelo professor.

Dois respondentes citaram a categoria *Entretenimento* (5%), evidenciando que a metodologia empregada pelo docente pode tornar o processo de aprendizagem mais leve, agradável e envolvente. Entre as justificativas também aparecem *Resultados positivos* (2%) e *Dinamismo* (2%), mostrando que a forma de conduzir a aula, além de influenciar o desempenho cognitivo, influencia o entusiasmo e disposição dos alunos. As categorias mencionadas apontam para a centralidade da figura do professor como mediador do processo formativo, não apenas enquanto transmissor de conteúdos, mas como aquele que possibilita a constituição de um espaço dialógico no qual o saber se constrói. Nesse sentido, o ambiente de aprendizagem deixa de ser mero local de recepção passiva de informações e se configura como um campo de experiências compartilhadas, em que a participação ativa e o engajamento dos estudantes tornam-se condições de possibilidade do próprio aprender. Ao promover a interação e o trabalho coletivo, o ensino assume um caráter relacional e formativo, no qual o conhecimento emerge do diálogo, da escuta e da problematização conjunta, reafirmando a educação como prática reflexiva e emancipadora.

A segunda pergunta aplicada foi a seguinte: Ainda em relação a todas as disciplinas, a forma como o professor conduz a aula (metodologia), faz diferença no aprendizado? Sim ou não? Por quê?

Gráfico 12 – Justificativas da Questão 02



Fonte: Elaborado pela autora

No Gráfico 02 já constatamos que a maioria dos estudantes concorda que a mediação do professor favorece o aprendizado. Agora iremos apresentar as justificativas que sustentam essas afirmações através das 11 categorias e 27 menções que foram identificadas nessa primeira questão.

A intenção dessa pergunta foi compreender se a metodologia do professor seria um elemento fundamental para o aprendizado dos discentes. Ao observar as categorias expostas no gráfico, logo podemos perceber que a categoria *Facilita o aprendizado* (23%) se sobrepõe às demais. Sete alunos avaliaram que o modo como o docente conduz a sua aula facilita a compreensão e o entendimento do conteúdo estudado. Para eles, o professor, além de ser responsável pelo engajamento/participação dos alunos na aula, também deve tornar o assunto da aula acessível por meio de sua didática. Isso reforça mais uma vez a nossa hipótese de que o professor deve ser um mediador da aprendizagem como propõe Feuerstein e o próprio Sócrates ao se colocar como aquele que ajuda outros a fazer o parto de ideias.

Assim como na pergunta anterior, a categoria *Gera interesse* (20%), mencionada por 6 alunos, é a segunda que mais se destaca. Para esses respondentes a metodologia empregada pelo docente desperta a curiosidade dos estudantes, fazendo com que eles desejem aprender mais sobre o assunto. Desse modo, percebe-se que a mediação do professor motiva os discentes a se aprofundarem nos temas apresentados e contribui de forma decisiva para o desenvolvimento intelectual da turma. A postura do professor ao propor as questões para a turma é capaz de despertar o pensamento, favorecendo a experiência filosófica.

Na sequência, a terceira categoria destacada foi *Formas diferentes de aprender* (10%), mencionada por 3 alunos. Para eles, o método utilizado pelo professor estimula o aprendizado porque as pessoas têm formas diferentes de aprender um mesmo conteúdo. Então, dependendo do procedimento realizado pelo docente, a aprendizagem poderá acontecer ou não. Mas, de qualquer forma, vemos aqui que a mediação intencional continua sendo colocada como elemento central do processo ensino-aprendizagem.

De acordo com nossa análise, foram observadas cinco categorias que se destacam com a mesma quantidade de menções (2 alunos cada), são elas: *Foco/atenção* (7%), *Resultados positivos* (7%), *Interação* (7%), *Diálogo* (7%) e *Perguntas* (7%). Essas categorias reunidas equivalem a 35% do total de menções, fortalecendo a ideia de que a mediação do professor possui uma multiplicidade de características

que são base do seu modo de ensino. A capacidade de atrair a atenção, promover o diálogo e a interação, bem como o uso de perguntas em sala de aula são aspectos considerados fundamentais pelos estudantes para o sucesso da aprendizagem. E estes são elementos centrais tanto do processo de mediação como do próprio método socrático. O conhecimento surge da interação entre mediador e aprendiz num processo dialógico, no qual o pensamento é provocado, desconstruído e reconstruído. E as perguntas conduzem o aluno à análise minuciosa, à dúvida e à reelaboração conceitual.

As demais categorias citadas são *Dinamismo (3%)*, *Expressar opinião (3%)*, *Motivação (3%)* e *Fixa o conteúdo (3%)*. Elas foram mencionadas por um aluno cada uma e se relacionam com as ideias já citadas de interação durante a aula e interesse pelo conteúdo ministrado.

Portanto, a metodologia utilizada pelo professor está profundamente ligada tanto ao engajamento quanto ao aprendizado dos estudantes. Assim, ao avançar para a terceira pergunta do questionário iremos aprofundar essa reflexão ao analisar como o método socrático pode ser decisivo para o conhecimento dos alunos.

A terceira pergunta aplicada foi a seguinte: Nos diálogos socráticos, vemos como Sócrates conduz a discussão, questionando a todos em torno de determinado tema, você considera decisiva a pergunta dele para que as pessoas cheguem até o conhecimento? Sim ou não? Por quê?

Gráfico 13 – Justificativa da Questão 03



Fonte: Elaborado pela autora

No caso da questão 3 (três), foram mencionadas 21 (vinte e uma) categorias que juntas montam o total de 34 vezes. O que significa que como o total de estudantes é de 28 (vinte e oito), um estudante em sua resposta pode citar mais de uma categoria.

Observa-se que, nessa questão, houve uma variedade ainda maior de categorias mencionadas, apresentando uma distribuição bem equilibrada entre as respostas dos estudantes. Dentre elas, as que mais se destacaram foram *Argumentação* (9%) e *Questionamento/pergunta* (9%), cada uma correspondendo a três menções. Isso significa que os estudantes consideram importante as questões que são levantadas através do método socrático, as quais exigem pensar e repensar as próprias ideias, possibilitando o desenvolvimento dos próprios argumentos. Essas categorias remetem diretamente ao centro do próprio método socrático bem como da própria filosofia, pois questionar e argumentar são essenciais ao filosofar. Então, podemos dizer que enquanto procuram responder às perguntas que lhe são propostas, os alunos iniciam uma experiência filosófica que os leva a sair da mera opinião (doxa), através do confronto das próprias ideias e da argumentação, para um pensamento filosófico mais estruturado (episteme). Nesse movimento, o aluno aprende a justificar, revisar e reconstruir conceitos em vez de receber respostas prontas.

Outras categorias que também se destacaram e apontam para a diferença que o questionamento socrático desempenha no processo ensino-aprendizagem são: *Gera interesse* (6%), *Diálogo* (6%), *Melhor entendimento* (6%), *Expressar melhor* (6%), *Reflexão* (6%), *Escutar/respeitar opiniões* (6%) e *Conclusões* (6%). Podemos perceber mais uma vez a categoria *Gera interesse* aparecendo, o que sinaliza a relevância do método para o envolvimento dos alunos com a aula e o conteúdo abordado. O aprendizado não é visto como imposto, mas como algo provocado, ou seja, a maiêutica socrática desperta o desejo de conhecer, o aluno se interessa porque de alguma forma se sente envolvido pela questão ou questões colocadas. De outro lado, o professor, pela EAM, ajuda o discente a atribuir sentido ao que está sendo discutido.

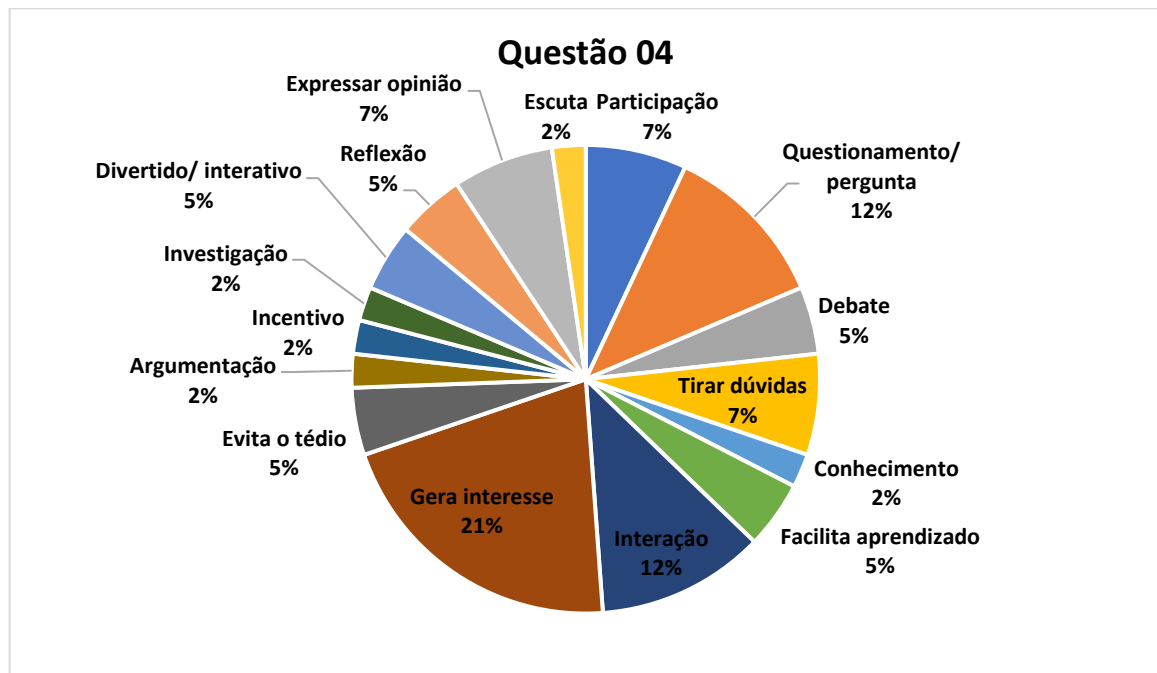
Além disso, os estudantes conseguiram perceber que a metodologia socrática, com seus questionamentos, leva à reflexão, possibilitando melhor compreensão dos conteúdos trabalhados e estimulando a participação respeitosa da turma, que é convidada a manifestar a própria opinião e respeitar as ideias dos

colegas. O que aponta para uma dimensão ética da própria aprendizagem, convidando o discente a argumentar sem anular o outro, reconhecendo o diálogo como essencial para chegar ao conhecimento.

O questionamento socrático também conduz a um entendimento mais profundo dos temas discutidos, pois exige do aluno o pensar e argumentar sobre, transformando a própria forma de pensar do sujeito.

A quarta pergunta que se encontra no questionário aplicado aos 28 estudantes, foi a seguinte: O método socrático mantém os alunos engajados e atentos durante a aula? Sim ou não? Por quê?

Gráfico 14 – Justificativa da Questão 04



Fonte: Elaborado pela autora

Antes de iniciarmos a análise do Gráfico 14, lembremos um pouco das questões 01 e 02. Nelas perguntamos se a mediação do professor era importante para o engajamento dos alunos na aula e para a aprendizagem. A maioria respondeu afirmativamente. Agora queremos analisar o método socrático como instrumento de mediação do processo ensino-aprendizagem.

Vale lembrar que a maioria dos estudantes concordou que o método é eficaz para manter o engajamento durante as aulas. E em suas justificativas apresentaram 16 categorias que são mencionadas 42 vezes.

A principal categoria destacada pelos estudantes foi *Gera interesse* (23%), correspondendo a 9 alunos. Isso demonstra que o método socrático é capaz de causar interesse e engajamento na sala de aula, tornando a participação dos estudantes mais significativa, atuando como um despertador do desejo de conhecer. Isso significa provocar o *thaumázein* — o espanto filosófico que inaugura a busca pelo saber. O interesse não nasce da exposição passiva do conteúdo, mas do confronto do estudante com perguntas que o interpelam e o colocam em posição ativa frente ao conhecimento. A partir do pensamento de Feuerstein, esse interesse é indício claro da intencionalidade da mediação (um dos critérios de mediação), pois o mediador não transmite informações prontas, mas cria condições para que o aluno se engaje cognitivamente na tarefa de aprender. Como relatou um dos participantes: “Porque o seu método deixa a maioria com desejo de aprender seus conhecimentos” (Estudante 20).

Além disso, outras duas categorias receberam igual destaque, cada uma com 5 menções (12%): *Interação* e *Questionamento/pergunta*. Isso reforça a percepção de que o método socrático favorece significativamente a interação em sala de aula, estimulando o engajamento dos estudantes através dos questionamentos contínuos. Como afirmou um dos participantes: “Devido à maiêutica, os alunos são levados a questionar e debater, promovendo assim maior participação e envolvimento de todos” (Estudante 7).

As categorias seguintes também receberam igual número de menções (3) e se entrelaçam com as anteriores. São elas: *Expressar opinião* (7%), *Tirar dúvidas* (7%) e *Participação* (7%). Elas ressaltam mais uma vez a interação entre a turma, enfatizando a capacidade de se posicionar ao emitir a própria opinião sobre o tema e a confiança para expor as próprias dúvidas diante do professor e da turma, atitudes que são fundamentais na pedagogia socrática, pois o sujeito é convidado a expor seu pensamento bem como admitir a fragilidade de seus argumentos, quando for o caso.

As próximas categorias mencionadas pelos estudantes entrevistados foram relatadas por 5% deles cada uma. As categorias são: *Reflexão*, *Debate*, *Facilita o aprendizado*, *Evita o tédio* e *Divertido/interativo*. Essas categorias, embora citadas por uma parcela menor dos estudantes, revelam detalhes importantes sobre como o método socrático é percebido em sala de aula. A categoria *Reflexão* evidencia que o questionamento contínuo leva os alunos a pensar de forma mais aprofundada sobre os assuntos tratados, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico. Já o

*Debate* ressalta o ambiente de troca de ideias que o método favorece, proporcionando espaço para que diferentes pontos de vista sejam apresentados e discutidos, enriquecendo o aprendizado coletivo.

Ao facilitar o aprendizado, o método socrático torna o conteúdo mais acessível, pois incentiva os estudantes a participarem ativamente da construção do conhecimento, buscando sentido nas informações apresentadas e relacionando com suas próprias experiências. As categorias *Evita o tédio* e *Divertido/interativo* destacam como a dinâmica de perguntas e respostas quebra a monotonia tradicional das aulas expositivas, tornando o processo mais leve e envolvente, o que contribui para a manutenção do interesse dos alunos ao longo do tempo de aula.

Dessa forma, observa-se que, para além de promover o engajamento, o método socrático também é valorizado por tornar a experiência de aprender mais prazerosa e significativa, cultivando habilidades que ultrapassam os limites do conteúdo programático e se estendem à formação integral dos estudantes.

Dentre os alunos que discordaram sobre o uso de perguntas na aula, merece destaque a seguinte fala: “Não, porque perguntas demais confunde o aluno sobre a temática da aula” (Estudante 23). Essa colocação nos faz lembrar do desconforto citado por muitos interlocutores de Sócrates ao serem questionados sobre suas afirmações e alerta para a necessidade de o professor saber colocar as questões e conduzir o diálogo de modo que o aluno consiga acompanhar a discussão, embora ainda seja preciso considerar o fato de que alguns se sentirão incomodados apenas com o fato de serem indagados sobre suas ideias e poderão se fechar para novas discussões.

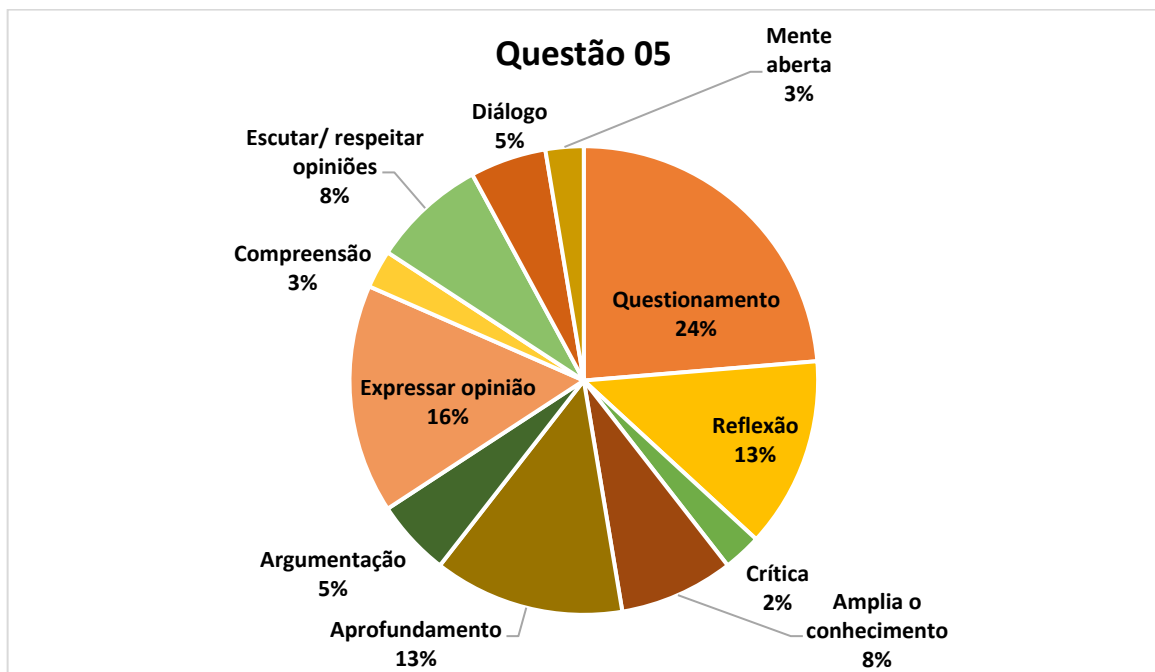
O desconforto gerado pelo questionamento revela que a mediação exige intencionalidade, sensibilidade e direção. Tanto na maiêutica quanto na aprendizagem mediada, o mediador precisa saber quando e como intervir, respeitando o nível de desenvolvimento cognitivo do aprendiz. Caso contrário, o diálogo pode se tornar desestruturado e perder seu potencial formativo.

Foram citadas ainda, por 2% dos estudantes, as categorias seguintes: *Escuta*, *Argumentação*, *Incentivo*, *Investigação* e *Conhecimento*. Embora citadas por apenas um estudante cada uma, elas apresentam elementos fundamentais da própria pedagogia socrática. Sendo um método dialógico, a escuta é uma habilidade necessária para que haja conversação, a qual não é feita em cima do vazio, mas a partir de um tema específico, uma questão, um problema – como já mencionamos no

decorrer desse estudo. E pressupõe a escuta não como atitude passiva, mas como disposição ética para acolher o logos do outro. Escutar, nesse sentido, é reconhecer que o pensamento se constrói na relação e que o diálogo só é possível quando há abertura para o questionamento mútuo. Nessa perspectiva, podemos observar um processo investigativo que incentivará, ou melhor, exigirá a criação de argumentos e, conseqüentemente, conduzirá ao conhecimento. Desse modo, o conhecimento não emerge como algo transmitido ou acumulado, mas como resultado de um percurso dialógico no qual cada intervenção contribui para o esclarecimento progressivo das ideias. A argumentação, portanto, não se reduz a um exercício retórico, mas configura-se como prática formativa que favorece o amadurecimento do pensamento crítico e a constituição de um saber compartilhado, construído coletivamente no espaço da sala de aula.

A quinta pergunta que se encontra no questionário aplicado aos 28 estudantes, foi a seguinte: O método socrático contribui para que o aluno desenvolva sua capacidade crítica e reflexiva? Sim ou não? Por quê?

Gráfico 15 – Justificativas da Questão 05



Fonte: Elaborado pela autora

Na análise das justificativas referentes à quinta questão do questionário, foi possível identificar um total de treze categorias distintas, que refletem a pluralidade

de percepções dos estudantes acerca da influência do método socrático no desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva. Estas categorias receberam diferentes números de menções, evidenciando tanto os aspectos mais valorizados quanto aqueles apontados por uma parcela menor dos participantes.

A categoria com maior destaque, mencionada por 6 (seis) estudantes, o que forma um percentual de 24%, foi a categoria *Questionamento*. Ou seja, 24% dos entrevistados consideram que o método socrático desenvolve a capacidade crítica justamente por promover o questionamento constante. Tal centralidade não é casual, pois o questionar constitui o núcleo ontológico e epistemológico do método socrático. Em Sócrates, perguntar não significa buscar respostas imediatas, mas colocar em suspenso as certezas, instaurando um estado de inquietação intelectual que obriga o sujeito a examinar os fundamentos de suas próprias crenças. As falas dos estudantes — “questiona todas as coisas e seus motivos” (Estudante 7) e “questiona a todo momento, até quando já possuímos uma resposta” (Estudante 21) — expressam com clareza essa dinâmica maiêutica, na qual o saber não é dado, mas continuamente problematizado. E vale ressaltar ainda que a atitude de questionar, como afirma Chauí (2016, p. 21), é a primeira etapa da crítica, considerada também como a fase negativa. De modo que, ao elencar o questionamento, o estudante está reconhecendo essa primeira etapa e considerando sua importância para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Sob a perspectiva da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) de Feuerstein, o questionamento também assume papel estruturante, pois é por meio dele que o mediador orienta intencionalmente o pensamento do aprendiz, desestabilizando respostas automáticas e conduzindo-o à reorganização de suas estruturas cognitivas. Assim, ao reconhecer o questionamento como eixo formativo, os estudantes identificam não apenas uma técnica didática, mas um processo de mediação que promove a modificabilidade cognitiva.

A segunda categoria que mais se destaca, mencionada por 16% dos entrevistados, foi a categoria *Expressar opinião*. Aliada a esta, com 8%, encontramos *Escutar/respeitar opiniões*. Essa articulação revela o caráter profundamente dialógico do método socrático, no qual o pensamento se constitui na tensão entre o dizer e o ouvir. Expressar a própria opinião implica assumir-se como sujeito do discurso; escutar o outro, por sua vez, exige abertura à alteridade e disposição para revisar posições previamente assumidas. Em termos feuersteinianos, trata-se de um

processo mediado que favorece tanto a descentração cognitiva quanto o desenvolvimento de funções superiores, como a empatia intelectual e a autorregulação do pensamento.

Na sequência, destacam-se as categorias *Reflexão* (13%) e *Aprofundamento* (13%), seguidas por *Amplia o conhecimento* (8%). A reflexão pode ser compreendida, filosoficamente, como o movimento do pensamento que se volta sobre si mesmo, interrogando seus próprios pressupostos. Nesse sentido, o método socrático cria um espaço privilegiado para o exercício da reflexividade, pois cada pergunta obriga o estudante a revisar suas respostas, examiná-las e, quando necessário, reformulá-las. Esse movimento reflexivo, mediado pelo diálogo, favorece o aprofundamento conceitual e a ampliação do conhecimento, não como acúmulo de informações, mas como compreensão mais elaborada e fundamentada dos temas discutidos. A fala do Estudante 12 — “o aluno acaba refletindo sobre a pergunta e dá a sua opinião sobre o assunto que está sendo discutido” — ilustra esse processo em que a reflexão se efetiva no próprio ato do diálogo.

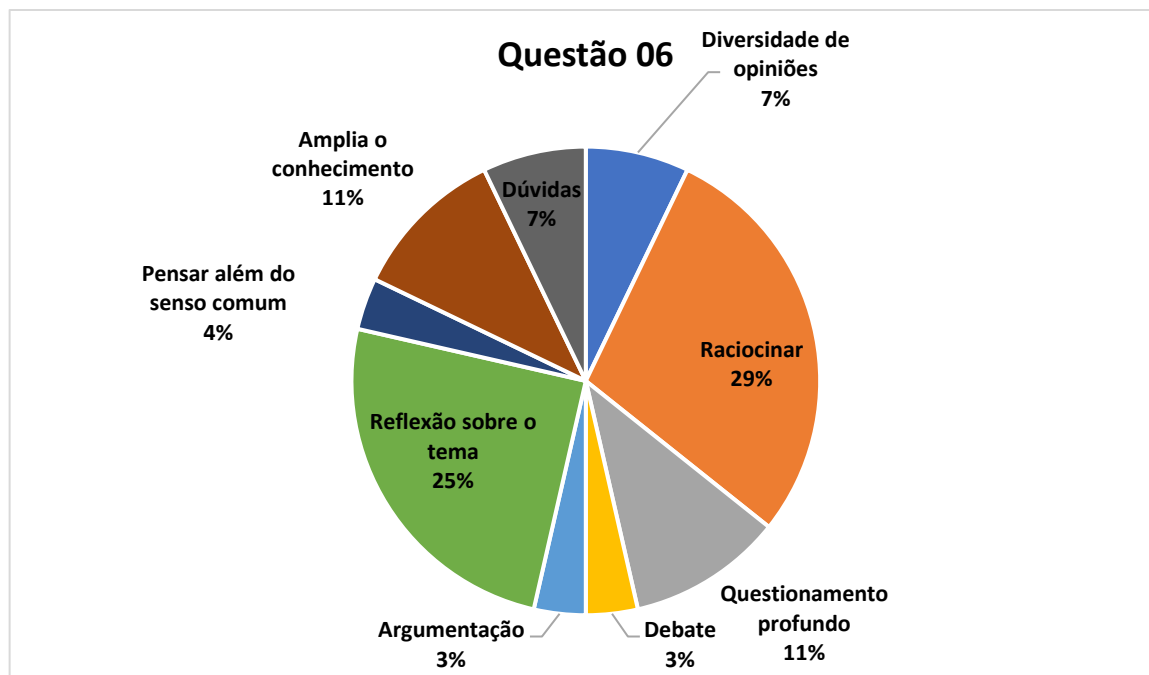
As demais categorias — Argumentação (5%), Diálogo (5%), Mente aberta (3%), Compreensão (3%) e Crítica (2%) —, embora menos mencionadas, reforçam a densidade formativa do método socrático enquanto prática de mediação. A argumentação emerge como consequência natural do questionamento e da reflexão, exigindo do estudante a organização lógica do pensamento. O diálogo sustenta todo o processo, enquanto a mente aberta indica a disposição para reconsiderar posições e analisar questões sob múltiplas perspectivas. Esses elementos são fundamentais tanto para a vivência filosófica quanto para a EAM de Feuerstein, na medida em que promovem a transcendência cognitiva, preparando o sujeito para lidar com situações complexas para além do contexto escolar.

Dessa forma, a análise evidencia que, na percepção dos estudantes, o método socrático não apenas estimula o pensamento crítico, mas configura-se como uma experiência filosófica mediada, na qual o questionamento, a reflexão e o diálogo operam conjuntamente na formação de sujeitos intelectualmente ativos, abertos ao exame racional e capazes de construir conhecimento de maneira significativa.

Concluída a análise da quinta questão, passaremos à questão seguinte que tratará das justificativas referentes à promoção da reflexão/experiência filosófica em sala de aula. A partir dela verificaremos se, na visão dos estudantes, o método socrático favorece a vivência filosófica.

A sexta pergunta que se encontra no questionário aplicado aos 28 estudantes, foi a seguinte: O método socrático promove a reflexão/experiência filosófica? Sim ou não? Por quê?

Gráfico 16 – Justificativas da Questão 06



Fonte: Elaborado pela autora

Nessa questão, buscou-se analisar a percepção dos estudantes sobre a própria experiência filosófica, analisando se ela poderia ser bem desenvolvida através do método socrático. Como já mencionado anteriormente, a maioria dos entrevistados (96%) concordaram que seria possível. E, ao justificarem suas respostas, apontaram 9 (nove) categorias que serão analisadas abaixo.

A categoria *Raciocinar*, mencionada por 29% dos estudantes, destaca-se como a mais recorrente e aponta para uma compreensão da filosofia como atividade essencialmente racional. Tal percepção remete diretamente ao projeto socrático, no qual filosofar significa examinar, argumentar e pensar de forma rigorosa sobre as próprias ideias. Ao afirmar que o método “ajuda a todos a pensar profundamente” (Estudante 22), o aluno reconhece que o diálogo socrático atua como um dispositivo que provoca o pensamento, retirando-o da passividade. Sob a ótica de Feuerstein, esse movimento revela uma mediação intencional voltada ao desenvolvimento das

funções cognitivas superiores, na medida em que o mediador orienta o raciocínio do estudante para além de respostas imediatas ou mecânicas.

Na sequência, a categoria *Reflexão sobre o tema*, mencionada por 25% dos entrevistados, reforça a dimensão filosófica do método socrático. A reflexão, entendida como o pensamento que se volta sobre si mesmo, é elemento constitutivo da maiêutica, pois exige que o sujeito examine os fundamentos de suas próprias posições. As falas dos estudantes — “vai fazer com que os alunos reflitam sobre o tema” (Estudante 15) e “a reflexão vem através da dúvida” (Estudante 4) — evidenciam a proximidade entre dúvida e reflexão, aspecto central tanto na tradição socrática quanto na EAM, em que o conflito cognitivo é visto como motor da aprendizagem significativa.

Mencionadas por 11% dos entrevistados, destacam-se as categorias *Questionamento profundo* e *Amplia o conhecimento*. Ambas sinalizam que, na visão dos entrevistados, há uma reflexão/experiência filosófica proporcionada pela metodologia socrática quando os estudantes são estimulados a questionar e analisar a realidade de uma forma mais profunda, evitando visões superficiais e carregadas de pré-conceitos. Essa atitude crítica fortalecida pelo método conduz, conseqüentemente, a uma ampliação dos conhecimentos da própria turma que não se conforma com respostas prontas, mas se dispõe a investigar e formular as próprias ideias e questões. Ao falar sobre o método, o Estudante 14 diz: “Ele ajuda o pensamento, fazendo perguntas e respostas dentro do tema, induzindo o questionamento mais profundo”.

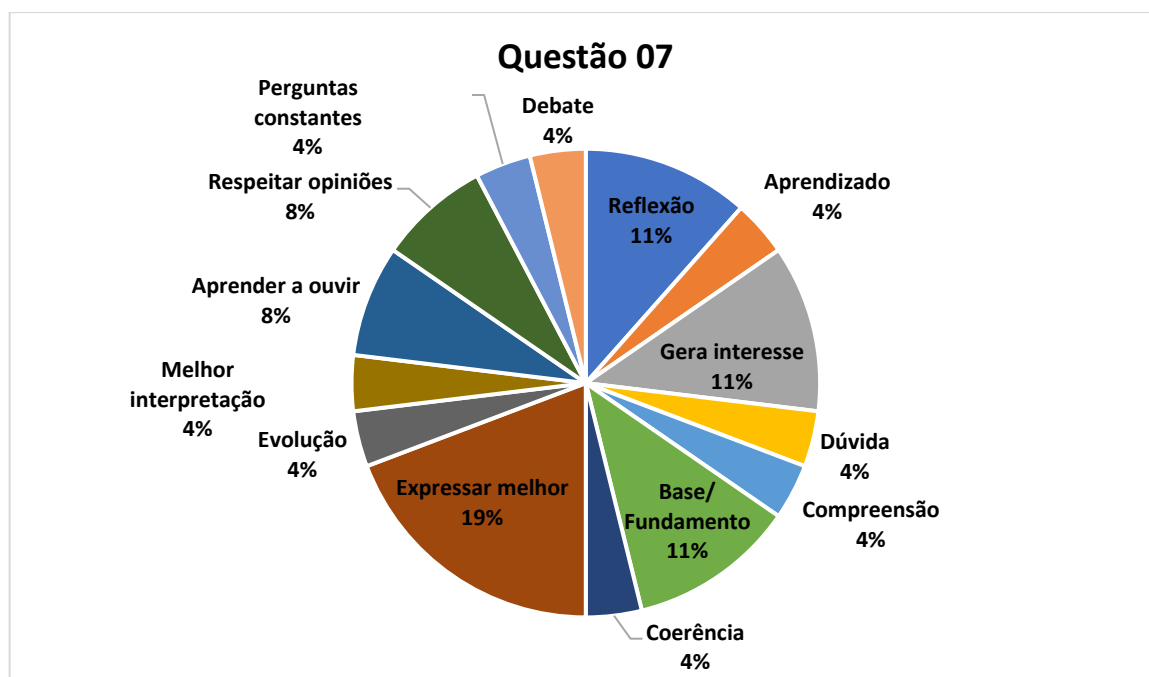
As categorias *Dúvidas* e *Diversidade de opiniões* foram mencionadas por 7% dos entrevistados cada uma, seguidas de *Pensar além do senso comum* (4%), *Argumentação* (3%) e *Debate* (3%). Embora tenham recebido poucas menções se comparadas às anteriores, elas apresentam elementos que favorecem a experiência filosófica, os quais foram citados nas questões já analisadas nesse estudo. É interessante destacar a categoria *Pensar além do senso comum*, pois ela já aponta para a capacidade crítica desses estudantes ao demonstrar que eles percebem no método uma oportunidade de pensamento autônomo em contraposição às ideias disseminadas sem reflexão, indicando a superação da doxa em direção a um pensamento mais fundamentado. Isso sinaliza que já são capazes também de diferenciar o conhecimento filosófico e científico do saber do cotidiano, que, embora possa ser útil em muitas situações, ainda é limitado e carece de fundamentação.

A fala do Estudante 21 — “porque é debatido sobre várias áreas da vida” — sintetiza de modo exemplar essa experiência filosófica mediada. Ela evidencia que a filosofia, quando trabalhada pelo método socrático, não se restringe a um conteúdo curricular, mas se articula com as múltiplas dimensões da existência humana. Nesse sentido, a mediação do professor possibilita que o estudante reconheça a filosofia como uma prática viva, que dialoga com suas experiências pessoais, sociais e culturais. Assim, tanto o método socrático quanto a EAM de Feuerstein convergem ao compreender a aprendizagem filosófica como um processo formativo integral, no qual pensar, refletir e questionar tornam-se modos de estar no mundo.

Analisada a questão anterior, passaremos à sétima questão.

A sétima pergunta que se encontra no questionário aplicado aos 28 estudantes, foi a seguinte: Você acredita que a sua argumentação melhorou a partir das aulas com o método socrático? Sim ou não? Por quê?

Gráfico 17 – Justificativas da Questão 07



Fonte: Elaborado pela autora

Essa questão teve como objetivo analisar se o método socrático favorece o desenvolvimento da argumentação, compreendida não apenas como habilidade discursiva, mas como prática racional fundamental à experiência filosófica. Os dados apresentados no Gráfico 07 indicam que a maioria dos discentes reconheceu avanços

em sua capacidade argumentativa, o que reforça a compreensão de que a argumentação pode ser cultivada por meio da mediação pedagógica. As justificativas fornecidas pelos estudantes deram origem a 14 categorias, distribuídas de forma relativamente equilibrada, revelando a complexidade do processo formativo envolvido.

A categoria *Expressar melhor* (19%) foi a que mais se destacou, indicando que o fato de esses estudantes necessitarem se posicionar diante das perguntas colocadas no diálogo socrático, aperfeiçoou a comunicação e a argumentação dos participantes. Corroborando essa interpretação, emergem as categorias *Reflexão* e *Base/Fundamento*, ambas mencionadas por 11% dos respondentes. Essas categorias remetem diretamente à dimensão filosófica da argumentação, pois indicam que os estudantes reconhecem a necessidade de examinar as questões de modo mais aprofundado antes de se posicionarem. A reflexão, nesse contexto, não é um ato isolado, mas um movimento contínuo de retorno sobre as próprias ideias, característico da maiêutica socrática. Novamente percebemos como a busca por fundamento revela a passagem da opinião (doxa) para uma forma mais elaborada de pensamento, sustentada por razões e justificativas. A fala do Estudante 14 — “fazendo respostas mais críticas e bem fundamentadas” — evidencia esse deslocamento em direção a uma argumentação mais consciente e crítica.

Sob a perspectiva da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) de Feuerstein, esse movimento revela a ação intencional do mediador, que cria situações-problema capazes de estimular a reorganização cognitiva e o desenvolvimento de funções mentais superiores, como a comunicação lógica e a expressão consciente do pensamento.

Outro estudante enfatizou que mesmo não participando ativamente das discussões percebeu que sua argumentação melhorou devido às perguntas realizadas: “Porque a minha argumentação foi melhorando a cada pergunta feita, mesmo eu não participando diretamente” (Estudante 23). Isso demonstra que apenas o ato de acompanhar o diálogo já favorece a argumentação, indicando que, no método socrático, a aprendizagem não ocorre apenas pela fala, mas também pela escuta reflexiva.

Na sequência, também com 11%, surge a categoria *Gera interesse*, a qual já apareceu em várias das questões anteriores e sempre com uma porcentagem significativa. Nessa análise, vale ressaltar que o interesse pelas questões discutidas na aula é fundamental para que o estudante se sinta motivado a seguir uma

investigação procurando as próprias respostas e os seus fundamentos. Tanto em Sócrates quanto em Feuerstein, a aprendizagem pressupõe o envolvimento ativo do sujeito. A dúvida, nesse sentido, não paralisa, mas impulsiona o pensamento, como expressa o Estudante 4 ao afirmar que ela “gerou uma vontade maior de adquirir conhecimento”.

As categorias *Aprender a ouvir* e *Respeitar opiniões*, mencionadas por 8% dos estudantes cada, ressaltam a dimensão ética do diálogo filosófico. Argumentar, no método socrático, não é impor ideias, mas submeter o próprio pensamento ao exame coletivo. A escuta atenta e o respeito à diversidade de opiniões são condições para que o diálogo se mantenha fecundo.

Outras categorias apareceram mencionadas por 4% dos respondentes cada uma. São elas: *Debate*, *Aprendizado*, *Compreensão*, *Dúvida*, *Coerência*, *Perguntas constantes*, *Melhor interpretação* e *Evolução*. Embora tenham sido mencionadas por um número menor, essas categorias evidenciam elementos que fazem parte do processo argumentativo e que são também fundamentais na metodologia socrática. Ao abordar as categorias “coerência” e “perguntas constantes” no contexto do método socrático, é possível perceber como ambas se entrelaçam e fortalecem o desenvolvimento argumentativo dos estudantes. A coerência surge como um resultado da necessidade de organizar as ideias e construir raciocínios claros e fundamentados durante o diálogo. Ao serem incentivados a se posicionar e justificar suas respostas, os alunos são levados a articular argumentos coesos, evitando contradições e buscando uma linha lógica de pensamento.

Por sua vez, as perguntas constantes são uma das bases do método socrático. Elas estimulam a investigação e impedem que o debate seja limitado a respostas superficiais. O questionamento contínuo desafia os estudantes a revisitar suas próprias ideias, a considerar novas perspectivas e a aprofundar o entendimento sobre os temas discutidos. Assim, as perguntas constantes não apenas movimentam o diálogo, mas também favorecem a construção de uma argumentação mais coerente, pois cada resposta precisa ser pensada à luz de novas indagações que surgem ao longo da conversa filosófica.

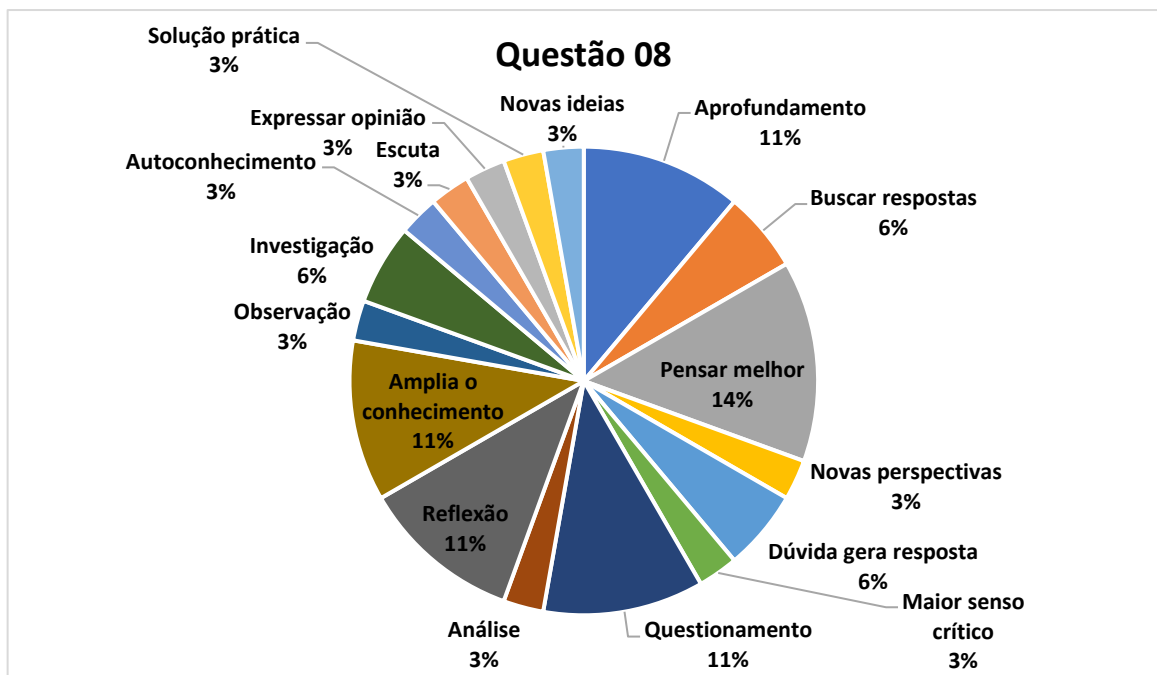
Dessa forma, os dados analisados indicam que o método socrático, compreendido como prática de mediação, favorece não apenas o desenvolvimento técnico da argumentação, mas a formação de sujeitos capazes de pensar com rigor, dialogar com abertura e fundamentar racionalmente suas posições. Em consonância

com a EAM de Feuerstein, a argumentação emerge como resultado de um processo intencional de mediação que transforma a maneira como os estudantes pensam, compreendem e se relacionam com o conhecimento.

A oitava pergunta, que se encontra no questionário aplicado aos 28 estudantes, foi a seguinte: A metodologia socrática favorece a análise conceitual, a investigação, o questionamento e a resolução de problemas? Sim ou não? Por quê?

Nessa questão, buscou-se investigar se o método socrático é capaz de promover a análise conceitual, a investigação, o questionamento e a resolução de problemas, compreendidos aqui como operações centrais da experiência filosófica. Antes de adentrar a análise das justificativas, é relevante considerar a dificuldade relatada pelos estudantes em responder à questão, decorrente da multiplicidade de dimensões avaliadas. Tal dificuldade, longe de indicar fragilidade, revela justamente a complexidade do processo reflexivo exigido, uma vez que a experiência filosófica não se deixa reduzir a um único aspecto, mas envolve um conjunto articulado de operações cognitivas e existenciais. Dessa forma, foram identificadas 17 categorias, mencionadas 36 vezes, distribuídas de maneira relativamente equilibrada, conforme apresentado no Gráfico 18.

Gráfico 18 – Justificativas da Questão 08



Fonte: Elaborado pela autora

*Pensar melhor* foi a categoria com maior destaque, mencionada por 14% dos entrevistados. Atrelada a ela temos a categoria *Reflexão* com 11% das menções. Ambas indicam que o método socrático favorece a análise conceitual quando instiga o pensamento crítico e reflexivo. Outro aluno ainda destacou que a metodologia não se restringe ao conhecimento intelectual e curricular. Para ele,

A categoria *Pensar melhor*, mencionada por 14% dos entrevistados, destacou-se como a mais recorrente. Associada a ela, aparece a categoria *Reflexão*, com 11% das menções. Ambas remetem diretamente ao núcleo do método socrático, no qual pensar significa examinar, problematizar e reformular conceitos à luz do diálogo. O “pensar melhor” não indica apenas maior clareza intelectual, mas um movimento de aprofundamento do pensamento, no qual o estudante é levado a revisar suas compreensões iniciais. Essa dinâmica se aproxima da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) de Feuerstein, na medida em que o mediador cria intencionalmente situações que provocam a reorganização do pensamento, favorecendo a modificabilidade cognitiva. As falas dos estudantes — “ter um novo ponto de vista” e “se aprofundar no assunto” (Estudante 1) — evidenciam esse deslocamento cognitivo, que não se limita ao conteúdo escolar, mas alcança a dimensão existencial, como aponta o Estudante 20 ao afirmar que o método conduz à reflexão sobre a própria vida.

Em seguida temos as categorias *Questionamento*, *Amplia o conhecimento* e *Aprofundamento*. Cada uma delas foi mencionada por 11% dos entrevistados cada uma, evidenciando que os alunos consideram que o método socrático promove a análise conceitual e o questionamento durante as aulas. Vinculadas a elas, encontramos as categorias *Investigação*, *Buscar respostas* e *Dúvida gera resposta*, as quais foram mencionadas por 6% dos respondentes cada uma. Essas demonstram que o método socrático não somente estimula a busca pelo conhecimento, mas também instiga a curiosidade e a problematização, possibilitando assim a investigação e a resolução de problemas. Deste modo, percebe-se que o questionamento, a investigação e o enfrentamento das próprias dúvidas são aspectos centrais da experiência filosófica proporcionada por essa metodologia, como atesta o Estudante 17: “A investigação é o foco principal da aula”. E o Estudante 1 ainda afirma: “Ela faz a gente ter um novo ponto de vista, pensar melhor, se aprofundar no assunto e buscar uma resposta”.

As demais categorias — Análise, Novas ideias, Solução prática, Expressar opinião, Autoconhecimento, Observação, Maior senso crítico e Novas perspectivas —, embora mencionadas por apenas um estudante cada (3%), apresentam elevado valor formativo. Elas indicam que o método socrático favorece não apenas habilidades cognitivas, mas também dimensões éticas e existenciais do pensamento. O autoconhecimento, por exemplo, remete diretamente ao imperativo socrático do conhece-te a ti mesmo, enquanto as novas perspectivas e ideias apontam para a abertura do pensamento e para a superação de visões dogmáticas. A resolução de problemas, nesse contexto, não se limita a soluções práticas imediatas, mas envolve a capacidade de analisar situações complexas e tomar decisões fundamentadas. Afinal, o método socrático “ajuda a abrir a mente e pensar sobre o que acontece na sua vida e também no mundo” (Estudante 11).

Assim, os dados indicam que a experiência filosófica proporcionada pelo método socrático, quando compreendida como prática de mediação, constitui-se como um processo em permanente construção, e não como um ponto de chegada. Tal processo, em concordância com a EAM de Feuerstein, promove a transformação do modo de pensar, sentir e agir dos estudantes, ampliando sua capacidade de compreender a si mesmos, o mundo e os problemas que dele emergem. Como sintetiza o Estudante 11, o método “ajuda a abrir a mente e pensar sobre o que acontece na sua vida e também no mundo”, reafirmando o caráter formativo, crítico e emancipador da experiência filosófica mediada.

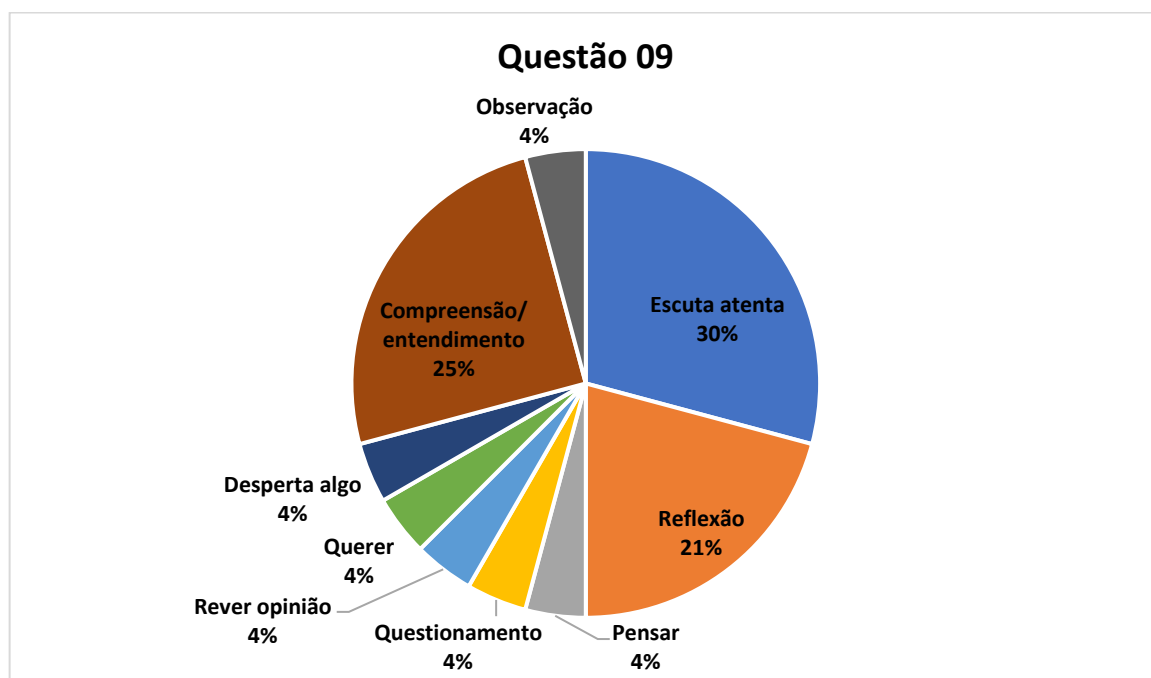
A nona pergunta, que se encontra no questionário aplicado aos 28 estudantes, foi a seguinte: Você acredita que, com o método socrático, mesmo aqueles alunos que não participam diretamente, mas ficam apenas na escuta, também desenvolvem a reflexão filosófica? Sim ou não? Por quê?

Essa questão buscou compreender a eficácia do método socrático considerando aqueles alunos que, por diferentes razões, não conseguem se engajar de forma verbal e visível nas aulas, seja respondendo às perguntas propostas, debatendo com os colegas ou formulando novos questionamentos. Tal análise ganha relevo quando situada no contexto concreto das salas de aula contemporâneas, marcadas pelo grande número de estudantes e pelo tempo reduzido destinado ao diálogo filosófico — neste caso, limitado a 50 minutos semanais. Essas condições tornam praticamente impossível assegurar a participação ativa de todos em um único

encontro, exigindo uma compreensão mais ampla do que se entende por participação e aprendizagem.

A identificação de nove categorias distintas, mencionadas 24 vezes, revela não apenas diferentes modos de vivenciar a aula de filosofia, mas também aponta para efeitos do método socrático que ultrapassam a fala imediata. O silêncio, longe de significar ausência de pensamento, pode ser compreendido como um espaço de elaboração interior, no qual o aluno é afetado pelas questões levantadas no diálogo coletivo. Sob essa perspectiva, o método socrático não se reduz à troca explícita de argumentos, mas configura-se como uma experiência formativa que alcança também aqueles que escutam, observam e refletem.

Gráfico 19 – Justificativas da Questão 09



Fonte: Elaborado pela autora

A categoria mais recorrente, *Escuta atenta*, mencionada por 30% dos entrevistados, evidencia essa dimensão. Ao escutar atentamente as discussões em torno das questões propostas, os estudantes são conduzidos, ainda que silenciosamente, ao exercício do pensamento filosófico. Como afirma um dos alunos, “mesmo que eles não estejam comentando, estão refletindo mentalmente”. Tal afirmação remete diretamente à concepção socrática de que o pensamento é provocado pela pergunta e pelo confronto de ideias, independentemente de sua

expressão imediata. A escuta, nesse sentido, não é passiva, mas constitui um modo legítimo de participação no diálogo.

Associadas à escuta atenta, as categorias *Compreensão/entendimento* e *Reflexão* reforçam a ideia de que a aprendizagem filosófica pode ocorrer de forma interna e mediada. Mesmo sem se manifestar publicamente, o estudante pode compreender o conteúdo discutido e refletir sobre ele, reelaborando suas próprias concepções. “Muitas pessoas não falam porque são tímidas, mas se prestam atenção na aula, essa pessoa consegue compreender do mesmo jeito” (Estudante 20). Outro estudante ainda reforça: “Mesmo que não participem eles acabam pensando no que está sendo falado” (Estudante 26). A timidez, apontada como um dos fatores que inibem a fala, não impede o processo cognitivo, mas revela a necessidade de reconhecer diferentes ritmos e modos de apropriação do conhecimento. Nesse ponto, a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), de Feuerstein, oferece um aporte teórico fundamental: aprender não significa apenas responder ou participar visivelmente, mas internalizar processos de pensamento a partir de uma mediação intencional que atribui significado às experiências vividas.

Merece destaque também a fala do Estudante 21: “É como ouvir um podcast, uma conversa entre duas ou mais pessoas que debatem e expressam o pensamento, querendo ou não, isso pode influenciar na sua opinião ou se questionar”. A comparação feita pelo estudante entre a aula e a escuta de um podcast é particularmente elucidativa. Ao ouvir um diálogo entre pessoas que debatem ideias, o sujeito é inevitavelmente levado a se posicionar, questionar-se e, por vezes, rever suas próprias opiniões. Tal experiência aproxima-se tanto do método socrático quanto da EAM, na medida em que o aprendiz é exposto a um ambiente intelectual estimulante, no qual o pensamento é mobilizado mesmo sem intervenção direta. O diálogo observado torna-se, assim, um diálogo interior, no qual o estudante confronta suas convicções com as ideias apresentadas.

As demais categorias registraram cada uma 4% das menções: *Pensar*, *Questionamento*, *Rever opinião*, *Querer*, *Desperta algo* e *Observação*. Embora tenham sido citadas por apenas um aluno cada, refletem aspectos presentes no método socrático e sugerem que os estudantes identificaram que essa metodologia pode favorecer a reflexão filosófica.

As categorias menos mencionadas — Pensar, Questionamento, Rever opinião, Querer, Desperta algo e Observação —, embora apareçam com menor frequência, possuem grande densidade filosófica. Elas indicam que os alunos percebem no método socrático a capacidade de despertar o desejo de compreender, provocar o questionamento e favorecer a revisão de pontos de vista. Tais elementos são centrais tanto na tradição socrática quanto na proposta de Feuerstein, pois apontam para uma concepção de educação voltada à transformação do sujeito, e não apenas à transmissão de conteúdos.

Desse modo, os dados sugerem que o método socrático, especialmente quando compreendido à luz da EAM, produz efeitos formativos que não se limitam à participação verbal. A escuta, a reflexão silenciosa e a observação atenta configuram-se como formas autênticas de envolvimento filosófico, revelando que aprender a pensar é, antes de tudo, um processo interior, mediado pelo diálogo e pela problematização contínua do mundo e de si mesmo.

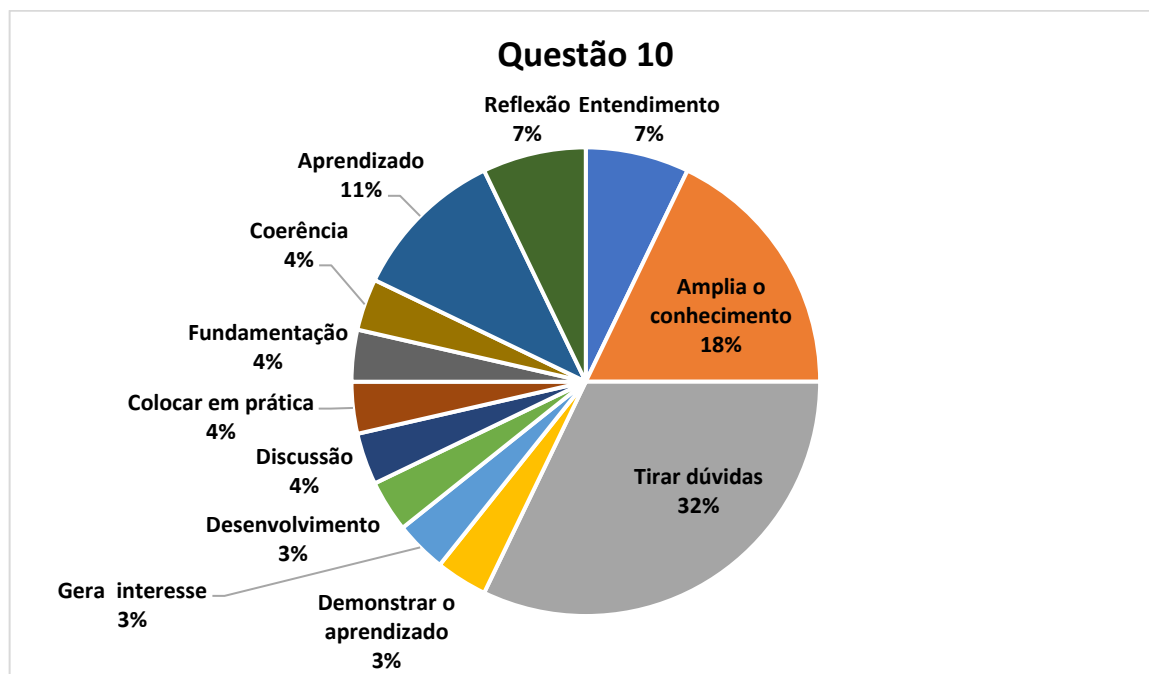
A décima pergunta, que se encontra no questionário aplicado aos 28 estudantes, foi a seguinte: Você acredita que, para o desenvolvimento da aprendizagem, é necessário que o aluno seja estimulado a fazer perguntas sobre os temas em discussão? Sim ou não? Por quê?

Nesta questão, a análise dos dados permite uma leitura filosófica que apresenta o lugar central do questionamento no processo de construção do conhecimento, especialmente quando compreendido à luz do método socrático e da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) de Feuerstein. Ao investigar se os estudantes reconhecem a pergunta como um passo fundamental na busca do conhecimento, o estudo revela não apenas percepções pedagógicas, mas concepções implícitas sobre o próprio ato de conhecer.

O fato de a maioria dos estudantes reconhecer a importância do questionamento indica que a vivência do método socrático em sala de aula produziu deslocamentos significativos na compreensão do aprender. A identificação de 13 categorias distintas, totalizando 29 menções, expressa a pluralidade de sentidos atribuídos à pergunta, o que, do ponto de vista filosófico, já indica um movimento de apropriação ativa da experiência. Essa diversidade confirma o valor do método socrático como prática mediadora, pois rompe com uma concepção transmissiva de ensino e favorece a emergência do pensamento crítico e reflexivo.

Logo abaixo do Gráfico 20 apresentaremos a análise pormenorizada das 13 categorias elencadas pelos estudantes.

Gráfico 20 – Justificativas da Questão 10



Fonte: Elaborado pela autora

A categoria de maior destaque foi *Tirar dúvidas*, mencionada por 32% dos respondentes, revelando, contudo, um limite importante na compreensão do papel da pergunta. Para esses estudantes, o questionamento aparece predominantemente como um instrumento de esclarecimento posterior, isto é, como recurso para sanar incertezas após a exposição do conteúdo. Filosoficamente, essa concepção ainda se mantém próxima de uma lógica reprodutiva do conhecimento, na qual a pergunta surge como complemento e não como princípio do pensar. Diferentemente disso, no método socrático, a pergunta constitui o ponto de partida da investigação, pois é por meio dela que as certezas são colocadas em suspenso e os pré-conceitos são desestabilizados.

Essa constatação reforça a necessidade de aprofundar, em sala de aula, a compreensão do questionar como gesto inaugural do conhecimento. A ironia socrática, primeira etapa do método, evidencia justamente esse movimento: ao interrogar, Sócrates não busca respostas prontas, mas provoca o reconhecimento da ignorância e inaugura um caminho de investigação. De modo convergente, a EAM de

Feuerstein compreende a pergunta como um instrumento mediador essencial, capaz de orientar o pensamento, atribuir significado à experiência e promover a autonomia cognitiva. Assim, questionar não é apenas tirar dúvidas, mas criar condições para a transformação das estruturas do pensamento.

Além disso, quando os alunos compreendem que questionar é um passo inicial em direção ao conhecimento, valorizam mais a participação ativa nas discussões e percebem a importância do diálogo para desenvolver o próprio pensamento crítico. E isso cria um ambiente favorável à aprendizagem coletiva e a experiência filosófica.

As categorias *Amplia o conhecimento (18%)*, *Aprendizado (11%)*, *Reflexão (11%)* e *Entendimento (11%)* apontam para uma compreensão mais aprofundada do papel da pergunta. Nelas, o questionamento aparece como força que impulsiona o pensamento para além do já dado, favorecendo o aprofundamento conceitual e a ampliação dos horizontes de sentido. Sob uma perspectiva filosófica, essas categorias indicam que alguns estudantes reconhecem a pergunta como motor da reflexão, capaz de abrir novas possibilidades de interpretação e de promover uma relação mais ativa com o conhecimento.

As categorias menos frequentes — *Coerência (4%)*, *Fundamentação (4%)*, *Colocar em prática (4%)*, *Discussão (4%)*, *Desenvolvimento*, *Gera interesse (4%)* e *Demonstrar o aprendizado (4%)* —, embora quantitativamente discretas, possuem grande densidade conceitual. Elas revelam que o questionamento é percebido como meio de organizar o pensamento, justificar posições e desenvolver habilidades intelectuais. A afirmação do Estudante 7, ao associar a pergunta à coerência e à fundamentação das ideias, aproxima-se diretamente do exercício socrático de exame rigoroso das opiniões. No diálogo socrático, perguntar é exigir razões, testar argumentos e evitar contradições, promovendo, assim, o amadurecimento intelectual.

À luz da EAM de Feuerstein, essas percepções podem ser interpretadas como sinais de que o questionamento atua como mediação cognitiva, ajudando o aluno a estruturar o pensamento, estabelecer relações e transferir aprendizagens para novas situações. A pergunta, nesse contexto, deixa de ser um simples recurso didático e passa a ser um instrumento formativo, capaz de desenvolver funções cognitivas superiores.

Conclui-se, portanto, que os dados evidenciam o potencial do método socrático como prática mediadora no ensino de filosofia. Apesar das limitações

apontadas ao longo do estudo, o método mostrou-se eficaz ao estimular o engajamento dos estudantes, promover a reflexão e favorecer a construção do conhecimento. Quando articulado à perspectiva da EAM, o método socrático revela-se não apenas como técnica de ensino, mas como experiência formativa que ensina a pensar, questionar e fundamentar, elementos essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual.

## 5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como ponto de partida a constatação, apresentada na introdução, de que o ensino de Filosofia no ensino médio enfrenta desafios específicos que não podem ser resolvidos apenas pela adoção de metodologias classificadas como ativas, nem pela mera transmissão de conteúdos historicamente constituídos, a educação bancária ou pedagogia de armazém como nomeou Sofiste. Partiu-se da compreensão de que todo ato de aprender é, por natureza, ativo, exigindo do estudante atenção, questionamento e envolvimento contínuo, ao mesmo tempo em que requer do professor uma mediação intencional, consciente e filosoficamente fundamentada. Nesse sentido a problemática central que orientou este trabalho — como os estudantes percebem a aplicação do método socrático enquanto mediação da aprendizagem de Filosofia, especialmente no que se refere ao engajamento, à criticidade e à experiência do filosofar — encontrou, ao longo da investigação, respostas consistentes e teoricamente sustentadas.

Retomando as hipóteses formuladas na introdução, pode-se afirmar que ambas foram corroboradas pelos resultados da pesquisa. A primeira hipótese, segundo a qual a aplicação do método socrático contribuiria para o desenvolvimento da reflexão crítica, da autonomia intelectual e da capacidade argumentativa dos estudantes, mostrou-se legítima à luz dos dados coletados e da análise do processo vivenciado em sala de aula. A segunda hipótese, que destacava a centralidade do professor como mediador da aprendizagem — inspirado simultaneamente na postura socrática e na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) de Feuerstein — mostrou-se não apenas adequada, mas fundamental para a compreensão dos impactos observados durante a aplicação do método.

Do ponto de vista metodológico, a caracterização da pesquisa como aplicada, de natureza quanti-qualitativa, com delineamento de revisão bibliográfica articulada a um estudo de caso exploratório-analítico e configurada também como pesquisa-ação, revelou-se alinhada aos objetivos propostos. Tal opção metodológica possibilitou articular teoria e prática, investigação e intervenção pedagógica, respeitando a complexidade do contexto escolar real no qual a pesquisa foi desenvolvida. A atuação da professora-pesquisadora como mediadora do processo permitiu não apenas observar os efeitos do método socrático, mas também refletir

criticamente sobre a própria prática docente, em concordância com os pressupostos da pesquisa-ação.

A escolha do questionário semiestruturado como instrumento de coleta de dados revelou-se coerente com a abordagem quanti-qualitativa adotada. As questões fechadas permitiram identificar tendências gerais acerca da percepção dos estudantes em relação ao método, enquanto as respostas abertas possibilitaram captar nuances subjetivas, justificativas e reflexões que enriqueceram a análise. Essa combinação de dados colaborou para uma compreensão mais ampla do fenômeno investigado, evitando reducionismos e permitindo que a voz dos estudantes se manifestasse como parte central da pesquisa.

Os resultados evidenciaram que os estudantes percebem positivamente a aplicação do método socrático como mediação da aprendizagem em Filosofia. A maioria dos discentes reconheceu que a metodologia adotada favoreceu o engajamento, a atenção durante as aulas e o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre os temas trabalhados. Tal constatação dialoga diretamente com a crítica apresentada na introdução à chamada educação bancária ou “pedagogia de armazém”, na qual o aluno ocupa uma posição passiva diante do conhecimento. Ao contrário dessa lógica, o método socrático mostrou-se capaz de criar um ambiente em que o estudante é constantemente convocado a pensar, questionar e confrontar suas próprias ideias.

Dessa forma, confirma-se a tese defendida ao longo do trabalho de que o filosofar não se reduz à assimilação de doutrinas ou conceitos prontos, mas consiste na vivência de uma metodologia filosófica específica. Conforme destacado por Sofiste, é a metodologia que coloca o filosofar em ação, e não apenas o conteúdo em si. A experiência realizada em sala de aula demonstrou que o método socrático, ao privilegiar o diálogo investigativo, a problematização e a análise conceitual rigorosa, favorece a experiência filosófica mesmo em um contexto marcado por limitações estruturais, como carga horária reduzida, heterogeneidade das turmas e dificuldades de leitura e interpretação.

A opção pelo modelo dos seminários socráticos do Grupo Paideia revelou-se um elemento decisivo para o sucesso da experiência. Ao priorizar a leitura prévia de textos e a condução do diálogo por meio de perguntas orientadoras, evitou-se que as discussões se transformassem em debates superficiais ou em simples trocas de opiniões. Essa estrutura favoreceu que os estudantes permanecessem engajados

com a problemática central, desenvolvendo a capacidade de ouvir atentamente, argumentar, identificar pressupostos e reformular suas posições, habilidades já destacadas por Sofiste como fundamentais ao ensino de Filosofia.

Ao mesmo tempo, a pesquisa evidenciou que o método socrático não elimina a necessidade do domínio conceitual por parte do professor. Pelo contrário, reafirma-se a ideia, já apresentada na introdução, de que o professor mediador não é aquele que abdica do conteúdo, mas aquele que, justamente por possuir um conhecimento sólido, é capaz de conduzir o diálogo, avaliar argumentos, identificar contradições e orientar os estudantes na busca pela verdade. Essa constatação reforça a crítica às interpretações equivocadas das metodologias ativas que, por vezes, esvaziam o papel do professor em nome de um protagonismo discente mal compreendido.

A articulação com a teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), de Reuven Feuerstein, apresentou-se particularmente favorável para aprofundar a compreensão do papel do professor no método socrático. Os critérios universais da mediação — intencionalidade, significado e transcendência — manifestaram-se de modo claro durante a aplicação do método em sala de aula. A intencionalidade esteve presente na seleção dos textos, na formulação das perguntas e na condução do diálogo; o significado surgiu à medida que os estudantes conseguiam relacionar os conceitos filosóficos às suas próprias experiências e inquietações; e a transcendência revelou-se quando os alunos passaram a transferir o modo de pensar desenvolvido nas aulas para outras situações de aprendizagem.

Nesse aspecto, a aproximação entre Sócrates e Feuerstein, proposta ao longo do terceiro capítulo, encontra na prática pedagógica analisada sua confirmação empírica. Assim como Sócrates se apresentava como parceiro de ideias, auxiliando seus interlocutores a fazer emergir conhecimentos que não sabiam possuir, o mediador feuersteiniano atua no sentido de potencializar as funções cognitivas do estudante, acreditando na sua capacidade de modificabilidade cognitiva estrutural. Os dados da pesquisa indicam que, quando a mediação é intencional e significativa, os estudantes se percebem mais capazes, mais confiantes e mais dispostos a enfrentar desafios intelectuais.

Outro aspecto relevante evidenciado pelos resultados diz respeito à participação discente. A pesquisa confirmou a percepção, já mencionada na introdução a partir da experiência pessoal da pesquisadora, de que mesmo os

estudantes que participam predominantemente pela escuta atenta são profundamente impactados pelo diálogo socrático. A aprendizagem filosófica, nesse contexto, não se limita à fala, mas envolve um processo interno de reflexão, autoexame e reelaboração conceitual. Essa constatação amplia a compreensão de participação em sala de aula, reconhecendo o valor cognitivo da escuta ativa e do acompanhamento atento da investigação coletiva.

Não obstante os resultados positivos, a pesquisa também evidenciou limites e desafios inerentes à aplicação do método socrático no contexto do ensino médio. O desconforto inicial diante do questionamento constante, a resistência de alguns estudantes à exposição de suas ideias e as dificuldades relacionadas à leitura de textos mais densos exigem do professor mediador sensibilidade pedagógica e perseverança. Tais desafios, contudo, não invalidam a metodologia, mas reforçam a necessidade de uma formação docente sólida e de um compromisso contínuo com a mediação da aprendizagem.

Como produto educacional desta pesquisa, foi elaborada uma sequência didática composta por oito aulas, apresentada nos anexos da dissertação. Esse material busca sistematizar a experiência vivenciada, oferecendo subsídios para outros professores de Filosofia interessados em aplicar o método socrático em sala de aula. Entretanto, conforme destacado ao longo do trabalho, tal produto não deve ser compreendido como um manual fechado ou uma receita pronta, mas como uma proposta aberta, passível de adaptações e recriações conforme o contexto escolar, a realidade dos estudantes e o estilo do professor.

Ao retomar os objetivos geral e específicos delineados na introdução, pode-se afirmar que esta pesquisa alcançou seu propósito principal ao analisar a percepção dos estudantes sobre a aplicação do método socrático como ferramenta de mediação da aprendizagem em Filosofia. Foram igualmente contemplados os objetivos de conceituar o método socrático, demonstrar a necessidade da mediação no processo educativo, elaborar materiais didáticos de apoio e avaliar a vivência da experiência do filosofar a partir das respostas e reflexões dos alunos.

Ao longo desse estudo, ficou evidente que o método socrático permanece atual e relevante quando se trata dos desafios contemporâneos da educação. Seu emprego, tanto nas faculdades de Direito quanto nas Artes Liberais nos Estados Unidos, revela-se um instrumento potente para fomentar a reflexão crítica, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. A experiência de instituições como o

Thomas Aquinas College ilustra como a alternância entre leitura, discussão e escuta ativa pode transformar livros em verdadeiras “palestras vivas”, sendo o texto uma voz a ser debatida, interpretada e ressignificada.

No contexto brasileiro, observa-se uma crescente valorização desse método, não apenas no ensino jurídico, mas também na educação básica, impulsionada pelo Mestrado Profissional em Filosofia e por iniciativas como as do Instituto Newman de Educação Clássica. Essas experiências reforçam que a mediação ativa do professor é indispensável: longe de anular o protagonismo dos estudantes, o docente assume o papel de mediador dialógico, lançando questões, ouvindo atentamente e guiando o grupo rumo à maturidade conceitual. A aprendizagem, nesse sentido, é vista como um estado de prontidão e envolvimento constante, no qual todo ato de conhecer é, por essência, ativo. Ou seja, a mente do aluno deve estar em estado de alerta durante todo o processo de ensino-aprendizagem, o que é diferente de apenas colocar “a mão na massa”, fazendo experiências práticas sem a devida mediação do professor, o que pode comprometer seriamente o entendimento do estudante sobre a própria vivência.

Em síntese, este estudo reafirma a relevância do método socrático como metodologia filosófica capaz de promover uma aprendizagem significativa, crítica e reflexiva no ensino médio. Ao articular teoria clássica, fundamentos contemporâneos da mediação e prática pedagógica situada, a pesquisa contribui para o debate sobre o ensino de Filosofia e para a formação de professores comprometidos com o desenvolvimento integral dos estudantes. Mais do que uma técnica didática, o método socrático revela-se, à luz desta investigação, como uma atitude filosófica e pedagógica que resgata o sentido do filosofar na escola e reafirma o papel do professor como mediador indispensável do processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, os resultados alcançados nesta pesquisa abrem espaço para investigações futuras que aprofundem a relação entre método, mediação e experiência do pensar além de uma análise mais aprofundada da aprendizagem através de instrumentais que possam mensurar o nível de desenvolvimento intelectual dos discentes em comparação com outros que não tenham vivenciado a metodologia. Pesquisas de acompanhamento poderiam ainda analisar em que medida a permanência prolongada em práticas dialógicas transforma a disposição dos estudantes diante do saber, da verdade e do outro, permitindo compreender a aprendizagem filosófica como um processo ético-intelectual de longo prazo.

Além disso, estudos futuros poderiam explorar a aplicação do método socrático em diferentes níveis de ensino e em distintas áreas do conhecimento, interrogando seus limites e possibilidades enquanto metodologia filosófica para além da disciplina de Filosofia. Além disso, seria interessante comparar o método socrático com outros métodos dialógicos. Do mesmo modo, estudos voltados à formação inicial e continuada de professores podem aprofundar a reflexão sobre a postura socrática do educador, compreendendo-a como um ethos pedagógico que exige domínio conceitual, escuta atenta e compromisso com a formação da autonomia intelectual do estudante. Tais investigações contribuiriam para consolidar o método socrático não apenas como prática didática, mas como horizonte filosófico-educativo capaz de ressignificar o ensino e a aprendizagem na educação básica.

## REFERÊNCIAS

ALAIN. **Ideias**: introdução à filosofia de Platão, Descartes, Hegel, Comte. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ARISTÓFANES. **As nuvens**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

ASPIS, Renata Pereira Lima. **O ensino de filosofia para jovens como experiência filosófica**. 2004. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

ASPIS, Renata Pereira Lima. **Professor de filosofia**: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/kqstMxcRZhW8YgYzJtrY4Cm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 ago. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Ciências humanas e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3) Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf). Acesso em: 6 ago. 2021.

CHAUI, Marilena. **Iniciação à Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016.

CHAUI, Marilena. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DE JESUS CAFÉ, Laércio; SIMÕES, Regina Maria Rovigati. A importância do pensamento socrático para o ensino de filosofia na Educação Básica. **Revista Triângulo**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 69–75, 2022. DOI: 10.18554/rt.v15i2.6242. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6242>. Acesso em: 10 jan. 2026.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L. H. **Além da inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis: Vozes, 2014.

FEUERSTEIN, R.; LEWIN-BENHAM, A. **Como se dá a aprendizagem**: aprendizagem mediada no ensino fundamental I – teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2021.

FILHO, Bolzani. Imagens de Sócrates. **KLÉOS**, São Paulo, n. 18, p. 11-31, 2014.

GARCIA, S.; MEIER, M. **Mediação da Aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e Vygotsky. 3. ed. Curitiba: Edição do autor, 2008.

HIGHET, Gilbert. **A Arte de Ensinar**. Campinas: Kírion, 2018.

MELO, Francisco Cleano Lima. **Metodologia do Ensino da Filosofia no Ensino Médio, na Perspectiva da Maiêutica Socrática**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

MJELDE, Liv. **Experiência e significado de mentoria: da abordagem socrática à nova ciência da aprendizagem**. Boletim Técnico do Senac, [s. l.], v. 46, n. 2, 2020. DOI: 10.26849/bts.v46i2.828. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/828>. Acesso em: 20 ago. 2025.

REALE, Giovanni. **Sofistas, Sócrates e socráticos menores**. São Paulo: Loyola, 2009.

GOMES, C. M. A. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HARRIS, William. **Athenian Literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1989.

INSTITUTO NEWMAN DE ARTES LIBERAIS. **O instituto**. Brasil, INAR, 2021. Disponível em: <https://www.institutonewman.com.br/sobre/>. Acesso em: 20 ago. 2024.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MONDOLFO, Rodolfo. **Sócrates**. Buenos Aires: Editorial Universitária de Buenos Aires, 1960.

MORRISON, Donald R. (org.). **Sócrates**. São Paulo: Editora Ideias & Letras, 2016.

NATIONAL PAIDEIA CENTER. **Our story**. Asheville: NPC, 2024. Disponível em: <https://paideia.org/pages/our-story>. Acesso em: 15 fev. 2025.

NEUMAYR, John W. **Why the Discussion (Socratic) Method?** Disponível em: <https://www.thomasaquinas.edu/a-liberating-education/discussion-method/why-discussion-socratic-method>. Acesso em: 23 set. 2024.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

PEREIRA, Luís Fellipe Magalhães. **O método socrático no ensino jurídico brasileiro**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2018.

PLATÃO. **A República**. Belém: UFPA, 2016.

PLATÃO. **Cármides & Lisis**. Belém: UFPA, 2015.

PLATÃO. **Defesa de Sócrates**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

PLATÃO. **Teeteto**. Belém: UFPA, 1973.

PLATÃO. **Laques & Eutífron**. Belém: UFPA, 2015.

PLATÃO. **Mênon**. Rio de Janeiro: Loyola: Ed. PUC-Rio, 2001.

ROCHA, Gabriel Rodrigues. **Caminhos possíveis do diálogo Lísis de Platão**. Porto Alegre: Intuitio, 2013.

SOFISTE, Juarez Gomes. **Sócrates e o ensino da filosofia: Investigação Dialógica: uma pedagogia para docência de filosofia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SOUSA, Francisca Evanice Mourão Lima de. **O diálogo como metodologia filosófica para o ensino de filosofia**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

VILLAR, Cláudia Mariela. **El legado socrático: Algunas influencias em educación**. 1997. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata, Buenos Aires, 1997.

XAVIER, Eldon Cavalcante. **A construção do diálogo socrático como exercício da atividade filosófica em sala de aula a partir de uma leitura kierkegaardiana**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

XENOFONTE. **Ditos e feitos memoráveis de Sócrates**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

## APÊNDICE A – MATERIAL ESTRUTURADO – 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

### MATERIAL ESTRUTURADO – 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

*Sequência didática elaborada para aplicação do Método Socrático em Sala de Aula.*

#### Aula 01: Introdução à Filosofia – O que é Filosofia?

**Objetivo:** Desenvolver a reflexão filosófica, percebendo o nível de conhecimento sobre a filosofia; caracterizar o problema filosófico.

**Materiais:** letra de música, som, impressões.

#### METODOLOGIA: 1ª Etapa

- **Vivência:** o professor convida os alunos a subirem nas mesas e/ou cadeiras, conforme seja mais confortável para cada um, e inicia o diálogo sobre a situação que estão vivenciando, colocando as perguntas (listadas abaixo) para a turma e questionando suas respostas, caso seja necessário, acrescentando novas questões a partir das respostas apresentadas.

Lista de perguntas para o professor aplicar com a turma (Estas perguntas são o ponto de partida, mas o professor não deve se limitar a elas, pois a cada colocação dos alunos, novas questões podem e devem ser levantadas tendo em vista o objetivo da aula. Por isso, chamaremos essa lista de: Lista de perguntas iniciais - LPI).

#### LISTA DE PERGUNTAS INICIAIS

**OBSERVAÇÃO:** O professor pode memorizar a lista de perguntas; levar a lista para a aula e ler; ou ainda colocá-las em cartas que seriam entregues aos alunos para tornar esse momento mais lúdico.

1. Você imaginou fazer essa atividade em sua primeira aula de Filosofia? Como está sendo essa experiência?
2. Esse tipo de atividade é comum em suas aulas? Sempre acontecem?
3. Você costuma pensar sobre o modo como as suas aulas acontecem? Como elas deveriam ser?
4. Você costuma parar para pensar em tudo o que acontece no seu dia? Ou só vai seguindo sua rotina?
5. Será que dá para pensar em tudo o que nos acontece durante o dia? Por que, algumas vezes, paramos para pensar sobre determinados fatos?
6. Você faz ideia da relação entre essa atividade e a filosofia? O que tem a ver subir nas mesas/cadeiras com filosofia? (Aguardar as respostas, pedir que levante a mão quem já estudou filosofia no ensino fundamental [em alguns

- locais somente as escolas particulares têm a disciplina no fundamental] e motivá-los a responder à pergunta a partir da experiência que tiveram.
7. Como é a visão de cima das mesas e cadeiras? Vemos da mesma forma quando estamos sentados? O que muda?
  8. E se eu disser que a filosofia é como a mesa ou a cadeira na qual subimos? O que acham disso?
  9. Por que vocês acham que fizemos essa experiência hoje?
  10. Quem já estudou filosofia antes? Você saberia dizer o que é filosofia?

**PROFESSOR:** Em seguida, orientar que todos desçam e sentem-se. Comunicar que irão aprofundar um pouco mais o que significa Filosofia. Convidá-los a escutar e/ou ler a letra da música “Tô” de Tom Zé.

### METODOLOGIA: 2ª Etapa

**PROFESSOR:** Coloca a música para tocar e/ou entrega a letra para os alunos. Reforça a importância de ficar atento à letra.

- Música “Tô” de Tom Zé

Tô

Tô bem de baixo, pra poder subir  
 Tô bem de cima pra poder cair  
 Tô dividindo pra poder sobrar  
 Desperdiçando pra poder faltar  
 Devagarinho pra poder caber  
 Bem de leve pra não perdoar  
 Tô estudando pra saber ignorar  
 Eu tô aqui comendo para vomitar

Eu tô te explicando pra te confundir,  
 Eu tô te confundindo pra te esclarecer,  
 Tô iluminado pra poder cegar,  
 Tô ficando cego pra poder guiar.

Suavemente pra poder rasgar  
 Com o olho fechado pra te ver melhor  
 Com alegria pra poder chorar  
 Desesperado pra ter paciência  
 Carinhoso pra poder ferir  
 Lentamente pra não atrasar  
 Atrás da vida pra poder morrer  
 Eu tô me despedindo pra poder voltar

Eu tô te explicando pra te confundir,

Eu tô te confundindo pra te esclarecer,  
Tô iluminado pra poder cegar,  
Tô ficando cego pra poder guiar.

Compositor: Tom Zé e Elton Medeiros

(Zé; Medeiros, 1976).

Após escutarem e/ou lerem a música, o professor inicia o diálogo com as perguntas listadas abaixo:

### LISTA DE PERGUNTAS INICIAIS

1. Algo parece estranho na letra da música? Se sim, o que seria?
2. Você notou que a música é cheia de paradoxos, apresentando situações contraditórias?
3. Podemos dizer que essas situações contraditórias são exatamente o que nos faz parar e pensar nesses assuntos?
4. E, se dissermos que, a filosofia é um chamado para a gente parar e pensar sobre as diversas situações que vivemos no dia a dia e que, muitas vezes, vivemos apenas no automático, sem refletir sobre elas?
5. Pelo que experimentamos até agora: o que é filosofia?

### METODOLOGIA: 3ª Etapa

**PROFESSOR:** Entrega o poema “No meio do caminho”. Em seguida, comunicar: vamos continuar nossa experiência filosófica através da leitura atenta desse pequeno poema. O professor pode ler ou solicitar que um aluno leia para a turma.

“No meio do caminho”, Carlos Drummond de Andrade

No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma pedra.

(Drummond de Andrade, 1930).

## LISTA DE PERGUNTAS INICIAIS

1. O que seria essa pedra no caminho? (Respostas variadas podem surgir, mas sempre surge a palavra PROBLEMA. É nela que o professor deverá focar.)
2. O que acontece quando nos deparamos com um problema?
3. Agora vamos aprofundar um pouco mais: podemos dizer que qualquer problema é um problema filosófico? Sim ou não? Por quê?
4. Dê alguns exemplos de problema filosófico?

## AUTOAVALIAÇÃO

**PROFESSOR:** De preferência, para otimizar o tempo, entregar a autoavaliação impressa para o aluno colar no caderno. Procurar reservar sempre de 5 minutos do final de cada aula para realizar a autoavaliação. Pode ser usada a sequência de perguntas a seguir em cada aula ou reelaborar as perguntas para as aulas seguintes. Utilizar apenas uma ou duas perguntas por aula.

1. Quais foram os principais conceitos ou ideias discutidos durante a aula?
2. Participei ativamente da discussão, fazendo perguntas e oferecendo respostas relevantes? ( ) Sim ( ) Não Por quê?
3. Utilizei o pensamento crítico para analisar e questionar as ideias apresentadas? ( ) Sim ( ) Não Por quê?
4. Escutei atentamente os pontos de vista dos meus colegas, mesmo quando discordava deles? ( ) Sim ( ) Não Por quê?
5. Como avalio a qualidade das minhas contribuições (foram bem fundamentadas e coerentes)? Por quê?
6. Quais habilidades ou conhecimentos preciso desenvolver para melhorar minha participação em discussões futuras? Por quê?

**Aula 02: Espanto e Admiração**

**Objetivo:** Perceber como a reflexão filosófica acontece a partir do próprio cotidiano; desenvolver habilidades de pensamento crítico.

**Materiais:** Imagens das obras, textos impressos.

**METODOLOGIA: 1ª Etapa**

**PROFESSOR:** Fixar as imagens das esculturas hiper-realistas de Ron Muek e do grafite em 3D de Edgar Mueller no quadro, em tamanhos que sejam visíveis por toda a turma.

**Imagem 01**

*Máscara II (2001-2002), Ron Muek*

(Muek, 2001-2002)

**Imagem 02**

*Menina (2006), Ron Muek*

(Mueck, 2006)

**Imagem 03**

*Fenda (2008), Edgar Mueller*

(Müller, 2008).

### LISTA DE PERGUNTAS INICIAIS

1. O que podemos observar nessas imagens? É algo comum? É algo estranho? Causa espanto?
2. Por que essas imagens nos causam certo espanto, estranhamento ou admiração?
3. Quando nos deparamos com algo estranho ou admirável qual costuma ser nossa atitude, nossa reação?

### METODOLOGIA: 2ª Etapa

**PROFESSOR:** Entregue os textos para a turma com o auxílio de um aluno para otimizar o tempo. Em seguida, convida a todos para a leitura dos textos. Se possível, escolher dois alunos para a leitura do texto I e mais dois para a leituras dos textos seguintes.

#### Texto I

**Teeteto:** Pelos deuses, Sócrates, causa-me grande admiração o que tudo isso possa ser, e só de considerá-lo chego a ter vertigens.

**Sócrates:** Estou vendo, amigo, que Teodoro não ajuizou erradamente tua natureza, pois a admiração é a verdadeira característica do filósofo. Não tem outra origem a filosofia” (Platão, 1988. p. 21).

#### Texto II

“[...] os homens começaram a filosofar, agora como na origem, por causa da admiração, na medida em que, inicialmente, ficaram perplexos diante das dificuldades mais simples; em seguida, progredindo pouco a pouco, chegaram a enfrentar

problemas sempre maiores, por exemplo, os problemas relativos aos fenômenos da Lua e aos do Sol e dos astros, ou os problemas relativos à geração de todo o Universo. Ora, quem experimenta uma sensação de dúvida ou de admiração reconhece que não sabe [...]" (Aristóteles, 2002. p. 11).

### **Texto III**

“Possuir espírito filosófico é ser capaz de admirar-se dos acontecimentos habituais e cotidianos, é ser capaz de propor-se como objeto de reflexão o que há de mais geral e de mais comum, ao passo que ter espírito científico é admirar-se a propósito de fenômenos selecionados e raros, sendo problema único reduzi-los a outros fenômenos já conhecidos” (Schopenhauer, 1960. p. 85).

### **LISTA DE PERGUNTAS INICIAIS**

1. Qual tema é comum aos três textos?
2. O que Platão fala sobre a admiração? E Aristóteles? E Schopenhauer? (Esperar a resposta sobre cada filósofo para poder passar ao seguinte.)
3. No final do texto II, Aristóteles faz a seguinte afirmação: “Ora, quem experimenta uma sensação de dúvida ou de admiração reconhece que não sabe...” O que podemos dizer sobre essa frase?
4. Há relação entre filosofia e cotidiano? Qual?

### Aula 03: A Atitude Filosófica

**Objetivos:** Reconhecer a atitude filosófica; desenvolver a habilidade de investigar e questionar princípios filosóficos de forma crítica e reflexiva; demonstrar uma atitude filosófica aberta ao questionamento e à investigação contínua.

**Materiais:** textos impressos.

### METODOLOGIA: 1ª Etapa

**PROFESSOR:** Entregue os textos com o auxílio de um aluno para otimizar o tempo. Em seguida, convida a turma para a leitura do Texto. Após a discussão do primeiro texto, entregue o segundo e convida a turma para a leitura.

#### Texto

O ser que pergunta

Normalmente perguntamos sem refletir sobre o próprio perguntar, sem indagar pelo significado dessa operação da inteligência que se acha na raiz de todo conhecimento e de toda ciência. E ao perguntar por perguntar, convertamos essa operação, que nos parece tão banal, tão cotidiana, em tema filosófico, a partir do momento em que passamos a considerá-la do ponto de vista da crítica radical.

Se compararmos, nesse aspecto, o comportamento humano com o do animal, verificaremos que o animal não pergunta, não indaga, limitando-se a responder.

Mas, por que o animal não pergunta? Não pergunta porque não precisa perguntar. E por que não precisa perguntar? Porque, para viver e reproduzir-se, dispõe do instinto que o torna capaz de fazer, embora inconsciente e sonambulicamente, tudo o que é necessário para sobreviver e assegurar a sobrevivência de sua espécie.

O animal não pergunta, limita-se a responder a estímulos e provocações do contexto em que se encontra, a responder imediatamente, fugindo do perigo, quando é ameaçado, e atacando a presa quando está com fome.

Em contraste, o homem pergunta. E, por que pergunta? Porque precisa perguntar. Mas, por que precisa perguntar? Precisa perguntar porque não sabe e precisa saber, saber o que é o mundo em que se encontra e no qual deve viver. Para poder viver, e viver é conviver, com as coisas e com os outros homens, precisa saber como as coisas e os outros homens se comportam, pois sem esse conhecimento não poderia orientar sua conduta em relação às coisas e aos homens. Para o ser humano o conhecimento não é facultativo, mas indispensável, uma vez que sua sobrevivência dele depende.

Ora, o que está na origem do conhecimento, tanto filosófico quanto científico? Na origem desse conhecimento está a capacidade, ou melhor, a necessidade de perguntar, de indagar, o que são as coisas e o que é o homem. (Corbisier, 1983, p. 125-127).

**LISTA DE PERGUNTAS INICIAIS**

1. Com base no texto de Corbisier, responda: por que o animal, para viver, não precisa perguntar?
2. Em contraste com o animal, por que o ser humano precisa perguntar?
3. Por que geralmente perguntamos sem refletir sobre o próprio ato de perguntar?
4. Você concorda que o conhecimento é indispensável para a sobrevivência humana? Por quê?
5. Segundo o texto, qual a origem do conhecimento filosófico?
6. Você concorda que o conhecimento inicia através da pergunta? Por quê?
7. De acordo com seus conhecimentos, qual a diferença entre instinto e conhecimento? Explique.

## Aula 04: A atitude crítica

**Objetivos:** Compreender o conceito de atitude crítica; avaliar argumentos de forma racional; aplicar a atitude crítica em diferentes contextos.

**Materiais:** textos impressos

## METODOLOGIA

### Texto I

A primeira característica da atitude filosófica é negativa, isto é, um dizer não aos "pré-conceitos", aos "pré-juízos", a os fatos e às ideias da experiência cotidiana, ao que "todo mundo diz e pensa". Em outras palavras, é tomar distância de nossas crenças para poder interrogar quais são suas causas e qual é seu sentido.

A segunda característica da atitude filosófica é positiva, isto é, uma interrogação sobre o que são as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os comportamentos, os valores; sobre quem somos. É também uma interrogação sobre o porquê e o como disso tudo e de nós próprios.

A face negativa e a face positiva da atitude filosófica constituem o que chamam os de atitude crítica.

Crítica provém do grego e tem três sentidos principais: 1. capacidade para julgar, discernir e decidir corretamente; 2. exame racional, sem preconceito e sem prejulgamento de todas as coisas; 3. atividade de examinar e avaliar detalhadamente uma ideia, um valor, um costume, um comportamento, uma obra artística ou científica. A atitude filosófica é uma atitude crítica porque apresenta esses três significados da noção de crítica (Chaui, 2016, p. 21).

## LISTA DE PERGUNTAS INICIAIS

1. O que significa dizer "não aos pré-conceitos" na prática?
2. Por que é importante tomar distância de nossas crenças para interrogar suas causas e sentidos?
3. Como a interrogação positiva contribui para a compreensão filosófica?
4. De que maneira a face negativa e a face positiva da atitude filosófica se complementam?
5. Como podemos aplicar a capacidade de julgar, discernir e decidir corretamente em nossas vidas?
6. O que diferencia um exame racional, sem preconceito e prejulgamento, de um exame comum?
7. Quais são os desafios de avaliar detalhadamente uma ideia ou comportamento sem preconceitos?
8. Pode-se dizer que a crítica filosófica é aplicável em qualquer área do conhecimento? Por quê?

**Aula 05: A atitude reflexiva**

**Objetivos:** Compreender o conceito de reflexão; desenvolver habilidades de autorreflexão; aplicar a reflexão em diversos contextos.

**Materiais:** textos impressos, caixa de som.

**METODOLOGIA: 1ª Etapa**

**PROFESSOR:** Entrega a letra da música para os alunos e coloca a música para tocar. Insiste na importância de todos ficarem atentos.

**Texto I**

Pensamento  
Cidade Negra

Você precisa saber  
O que passa aqui dentro  
Eu vou falar pra você  
Você vai entender  
A força de um pensamento  
Pra nunca mais esquecer

Pensamento é um momento  
Que nos leva a emoção  
Pensamento positivo  
Que faz bem ao coração  
O mal não  
O mal não  
O mal não

Sendo que para você chegar  
Terá que atravessar  
A fronteira do pensar  
A fronteira do pensar

E o pensamento é o fundamento  
Eu ganho o mundo sem sair do lugar  
Eu fui para o Japão  
Com a força do pensar  
Passei pelas ruínas  
E parei no Canadá  
Subi o Himalaia  
Pra no alto cantar  
Com a imaginação que faz  
Você viajar todo o mundo.  
Estou sem lenço e o documento

Meu passaporte é visto em todo lugar

Acorda meu Brasil pro lado bom de pensar  
 Detone o pesadelo pois o bom  
 Ainda virá  
 Você precisa saber  
 O que passa aqui dentro  
 Eu vou falar pra você  
 Você vai entender  
 A força de um pensamento  
 Pra nunca mais esquecer  
 Custe o tempo que custar  
 Que esse dia virá  
 Nunca pense em desistir, não  
 Te aconselho a prosseguir  
 O tempo voa rapaz.  
 Pegue seu sonho rapaz  
 A melhor hora e o momento  
 É você quem faz

Recitem

Poesias e palavras de um rei  
 Faça por onde que eu te ajudarei  
 Recitem  
 Poesias e palavras de um rei  
 Faça por onde que eu te ajudarei  
 Recitem  
 Poesias e palavras de um rei  
 Faça por onde que eu te ajudarei

Recito em poesia  
 Palavras de um rei  
 Faça por onde que eu te ajudarei  
 Recito em poesia  
 Palavras de um rei  
 Faça por onde que eu te ajudarei

(CIDADE NEGRA. Pensamento. 1995)

### LISTA DE PERGUNTAS INICIAIS

1. O que o autor quer dizer com "a força de um pensamento"?
2. Por que é importante "atravessar a fronteira do pensar"?
3. O que significa ganhar o mundo sem sair do lugar através do pensamento?
4. Qual é a relação entre emoção e pensamento conforme descrito na música?
5. Como podemos aplicar a ideia de que "o pensamento é o fundamento" em nossas vidas diárias?

**METODOLOGIA: 2ª Etapa**

**PROFESSOR:** Entrega o segundo texto com o auxílio de um aluno e convida todos à leitura.

**Texto II**

“Para o rigor da investigação, o pensamento filosófico deve ser reflexivo, isto é, tem de voltar-se para si mesmo. Reflexão origina-se da palavra flexão, que significa ‘curvar ou dobrar’. [...]

Pensamento reflexivo, então, é aquele que se dobra sobre si mesmo, isto é, pensa-se a si próprio. Refletir é pensar de maneira rigorosa sobre o próprio pensamento. Quer dizer, o pensamento investiga a si mesmo, avaliando se as ideias estão claras, se as conexões estão bem-feitas, se as conclusões são válidas.

Se a reflexão filosófica é pensamento sobre pensamento, isto é, pensamento que se dobra sobre si (e podemos pensar sobre vários assuntos), tudo pode ser objeto da filosofia. Podemos refletir filosoficamente sobre os pensamentos envolvidos naquilo que dizemos, desejamos ou fazemos. Podemos, por exemplo, refletir sobre as ações humanas, os desejos, as teses científicas e as teorias sociais. Podemos refletir sobre a percepção, o tempo, a música, a arte, a vida, a angústia, a felicidade, a maldade, o trabalho, o conhecimento, a política, a ciência e o prazer, ou até mesmo sobre o que é pensar ou sobre o próprio refletir” (Melani, 2016. p. 20).

**LISTA DE PERGUNTAS INICIAIS**

1. O que é reflexão?
2. Como o conceito de reflexão, derivado de 'curvar ou dobrar', se aplica ao pensamento filosófico?
3. Em que medida podemos dizer que a clareza das ideias e a validade das conclusões dependem da reflexão?
4. Por que tudo pode ser objeto de reflexão filosófica, segundo o autor?
5. Qual é a diferença entre refletir filosoficamente sobre uma ação humana e simplesmente pensar sobre ela?
6. Como a reflexão filosófica pode contribuir para o nosso entendimento de conceitos como angústia, felicidade ou maldade?

**Aula 06: Investigação Conceitual**

**Objetivos:** Compreender a natureza dos conceitos filosóficos; perceber a importância dos conceitos para a reflexão filosófica; desenvolver uma atitude crítica em relação aos conceitos existentes.

**Materiais:** textos impressos.

## METODOLOGIA: 1ª Etapa

**PROFESSOR:** O professor anuncia que irão mergulhar em mais uma característica fundamental da filosofia através da leitura do diálogo *Teeteto* e convida dois alunos para que leiam o texto. Após a leitura, seguir com a discussão através da Lista de Perguntas Iniciais (LPI). Após essa primeira etapa temos a sugestão de mais um texto, porém o professor pode avaliar se usará os dois na mesma aula ou apenas um deles.

### Texto I

*Sócrates* — Mas o que te perguntei, Teeteto, não foi isso: do que é que há conhecimento, nem quantos conhecimentos particulares pode haver; minha pergunta não visava a enumerá-los um por um; o que desejo saber é o que seja o conhecimento em si mesmo. Será que não me explico bem?

*Teeteto* — Ao contrário; exprimes-te com muita precisão.

*Sócrates* — Considera também o seguinte: se alguém nos perguntasse a respeito de alguma coisa vulgar e corriqueira, por exemplo: o que é lama, e lhe respondêssemos que há a lama dos oleiros, a dos construtores de fornos e a dos tijoleiros, não nos tornaríamos ridículos?

*Teeteto* — É provável.

*Sócrates* — Para começar, por imaginarmos que nosso interlocutor compreende o que dizemos quando falamos em lama, muito embora acrescentemos que se trata da lama de fabricantes de bonecas ou a de qualquer outro artesão. Ou achas que alguém entenderá o nome de alguma coisa, se desconhece sua natureza?

*Teeteto* — De forma alguma.

*Sócrates* — Não compreenderá, pois, o conhecimento do sapateiro quem não souber o que seja conhecimento.

*Teeteto* — Sem dúvida.

*Sócrates* — Logo, não compreenderá a arte do sapateiro nem qualquer outra arte, quem não souber o que seja conhecimento.

*Teeteto* — Exato.

*Sócrates* — É, por conseguinte, ridícula a resposta de quem é perguntado o que seja conhecimento, sempre que acrescenta o nome de determinada arte. Falou em conhecimento de alguma coisa; porém não foi isso que lhe perguntaram.

*Teeteto* — Realmente (Platão, 2001. p. 42).

## LISTA DE PERGUNTAS INICIAIS

1. O que é conhecimento? (Esperar as respostas e ir conduzindo o diálogo de acordo com a qualidade das respostas recebidas, propondo novas perguntas a partir delas.)
2. No texto, Teeteto definiu o que é conhecimento?
3. Como Sócrates reagiu às respostas apresentadas por Teeteto?
4. Que tipo de resposta Sócrates esperava?

**METODOLOGIA: 2ª Etapa**

**PROFESSOR:** Entrega o segundo texto com o auxílio de um aluno e convida todos à leitura.

**Texto II**

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. [...] Criar conceitos sempre novos é o objeto da filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência. [...] Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam. **Nietzsche** determinou a tarefa da filosofia quando escreveu: “os filósofos não devem mais contentar-se em aceitar os conceitos que lhes são dados, para somente limpá-los e fazê-los reluzir, mas é necessário que eles comecem por fabricá-los, criá-los, afirmá-los, persuadindo os homens a utilizá-los. Até o presente momento, tudo somado, cada um tinha confiança em seus conceitos, como num dote miraculoso vindo de algum mundo igualmente miraculoso”, mas é necessário substituir a confiança pela desconfiança, e é dos conceitos que o filósofo deve desconfiar mais, desde que ele mesmo não os criou [...]. Platão dizia que é necessário contemplar as Ideias, mas tinha sido necessário, antes, que ele criasse o conceito de Ideia. Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos? [...] (Deleuze; Guattari, 1992).

**LISTA DE PERGUNTAS INICIAIS**

1. O que significa dizer que o filósofo é "amigo do conceito"?
2. Por que a filosofia é definida como a disciplina de criar conceitos?
3. Qual é a importância de criar conceitos novos na filosofia?
4. O que é o filósofo e qual é o seu papel na filosofia?
5. O que quer dizer a seguinte afirmação: “Não há céu para os conceitos”?
6. Por que é preciso substituir a confiança pela desconfiança dos conceitos?
7. Há algo em comum entre desconfiar dos conceitos dados e não aceitar as opiniões como certas e verdadeiras?

## Aula 07: O que é filosofia? Etimologia da palavra

Objetivos: Refletir sobre o conceito de filosofia e suas características a partir do significado de sua etimologia.

**Atenção:** nessa aula não usaremos nenhum texto como base.

### METODOLOGIA: 1ª Etapa

**PROFESSOR:** Coloca no quadro a palavra “ETIMOLOGIA” seguida do ponto de interrogação, convidando a turma a responder à questão. E à medida que respondem, o professor anota no quadro a definição e explica a importância de entender a origem das palavras. Em seguida, escreve a palavra “FILOSOFIA” e segue a lista de perguntas colocada abaixo, esquematizando os significados.

### LISTA DE PERGUNTAS INICIAIS

1. Alguém sabe o que significa a palavra filosofia? (Deixe os alunos explorarem suas ideias livremente)
2. "O que vocês acham que a palavra filosofia pode significar se separarmos suas partes? 'Philos' e 'Sophia'." (Espere os alunos responderem e em seguida, explique que *philos* significa "amor" ou "amizade" e *sophia* significa "sabedoria".)
3. Se filosofia é o 'amor à sabedoria', o que isso pode significar na prática? Como alguém demonstra amor pela sabedoria? (Incentive os alunos a darem exemplos e a se conectarem com experiências próprias.)
4. Por que vocês acham que os antigos gregos valorizavam tanto a sabedoria que criaram um termo como filosofia? Esse conceito ainda é importante hoje?
5. "Depois de tudo o que discutimos, como vocês descreveriam a filosofia em suas próprias palavras?" (Incentive os alunos a escreverem e compartilharem suas respostas. Finalize explicando como a etimologia reflete a essência da filosofia e como esse amor pela sabedoria é atemporal.)

## Aula 08: Sócrates e o método socrático

**Objetivos:** Compreender o método socrático; analisar conceitos filosóficos; desenvolver habilidades de questionamento; aplicar o método socrático a situações contemporâneas.

**Materiais:** textos impressos.

## METODOLOGIA

### Texto I

#### Diálogo com Eutífron

Vejamos agora um trecho de um dos diálogos de Platão, *Eutífron*, que constitui um modelo exemplar do método dialético. Na cena inicial, à porta do tribunal de Atenas, Sócrates encontra *Eutífron*, conhecido como grande entendido em temas religiosos. O filósofo conta que movem contra ele uma ação em que é acusado de corromper os jovens inventando novos deuses e desacreditando os antigos.

*Eutífron*, por sua vez, comenta que veio ao tribunal por ter apresentado uma acusação de homicídio contra o próprio pai. Conta que a vítima era um servo que, embriagado, degolou outro servo. O pai prendeu o homicida em um fosso, sem ter maiores cuidados com ele, enquanto esperava orientação do encarregado de justiça. Só que o servo assassino não aguentou o cativo e faleceu de frio e inanição.

Eutífron julga, então, que seu pai teria se tornado um homicida também, por omissão, e que, ao acusá-lo, estava agindo de maneira piedosa, isto é, conforme o dever para com os deuses. E o diálogo prossegue:

Sócrates: – Por Zeus, Eutífron, julgas saber com tanta precisão a opinião dos deuses a respeito do que é e não é piedoso, que não receies que, havendo as coisas sucedido como afirmas, possas cometer uma crueldade movendo esse processo contra teu pai?

Eutífron: – Assim, Sócrates, eu não teria utilidade e Eutífron não se distinguiria do mais comum dos homens se não tivesse conhecimento de todas essas coisas com precisão.

S.: – Perceberás, por conseguinte, meu caro Eutífron, quão proveitoso para mim seria tornar-me teu discípulo, especialmente antes da ação judicial [...]

[...]

S.: – Explica-me, então, o que consideras piedoso e ímpio [não piedoso].

E.: – Digo que é piedoso isso mesmo que farei agora, pois em se tratando de homicídios ou roubos sacrílegos, ou qualquer outro crime, a piedade impõe o castigo do culpado, seja este pai, mãe ou outra pessoa qualquer; não agir assim é ímpio. [...]

[...]

S.: – Pode ser que o seja, mas também existem muitas outras coisas, Eutífron, consideradas piedosas.

E.: – Evidentemente que sim.

S.: – Recorda, porém, que não te pedi para demonstrar-me uma ou duas dessas coisas, dessas que são piedosas, mas que me explicasses a natureza de todas as coisas piedosas. Porque disseste, salvo engano, que existe algo característico que faz com que todas as coisas ímpias sejam ímpias, e todas as coisas piedosas, piedosas. Recordas-te?

E.: – Recordo-me.

S.: – Pois bem, esse caráter distintivo é o que desejo que me esclareças, a fim de que, analisando-o com atenção e servindo-me dele como parâmetro, possa afirmar que tudo o que fazes, ou um outro, de igual maneira é piedoso, enquanto aquilo que se distingue disso não o é.

E.: – Se é isso o que queres, dir-te-ei imediatamente.

S.: – Em verdade, é só isso que desejo.

E.: – É piedoso tudo aquilo que é agradável aos deuses, e ímpio o que a eles não agrada.

S.: – Ótimo, Eutífron respondeste agora como eu esperava que o fizesses, se o que afirmas é correto, embora eu não o saiba. Mas é evidente que me mostrarás que o que declaras é a pura verdade.

E.: – Sim, claro.

S.: – Muito bem, consideremos o que vamos dizer. Uma coisa e um homem que são agradáveis aos deuses são piedosos, ao passo que uma coisa e um homem detestados pelos deuses são ímpios. [...]

E.: – Sim.

[...]

S.: – E não afirmaste também, Eutífron, que os deuses lutam entre si, que apresentam diferenças e detestam uns aos outros?

E.: – Sim, afirmei.

S.: – Mas quais são essas divergências que causam esses ódios e essas cóleras, estimado amigo?

[...]

S.: – Então, qual seria o assunto que, por não ser passível de decisão, causaria entre nós inimizade e nos tornaria reciprocamente irritados? Pode ser que não esteja a teu alcance, mas considera, pelo que estou dizendo, se se trata do justo e do injusto, do belo e do feio, ou do bom e do mau. Com efeito, não é por causa disso que, justamente devido às nossas diferenças e por não poder conseguir uma decisão unânime, nos convertemos em inimigos uns dos outros [...]?

E.: – De fato, Sócrates, eis aqui a divergência mais frequente e também as causas que lhe dão origem.

S.: – Não acontecem igualmente as mesmas divergências entre os deuses e pelos mesmos motivos?

E.: – Com toda a certeza.

[...]

S.: – E não é verdade que aquilo que cada um deles julga bom e justo é também o que ama, e que o contrário lhe desagrade?

E.: – Sim.

S.: – Mas são as mesmas coisas, como afirmas, que uns reputam justas e outros injustas. De suas divergências acerca disso é que se originam as guerras e as discórdias entre eles, não é?

E.: – De fato.

S.: – Temos de afirmar, por conseguinte, que as mesmas coisas são amadas pelos deuses e que lhes são ao mesmo tempo agradáveis e desagradáveis.

E.: – Parece que sim.

S.: – O que significa, Eutífron, que algumas coisas poderão ser ao mesmo tempo piedosas e ímpias.

E.: – É possível.

S.: – Então, estimado amigo, não respondeste à minha pergunta. Pois pedi que me explicasses o que é [...] piedoso e ímpio. Porém vimos que o que agrada a alguns deuses pode desagradar a outros; portanto, querido Eutífron, não seria de espantar que aquilo que fazes ao castigar teu pai fosse agradável para Zeus, mas detestável para Cronos e Urano [...] e, da mesma maneira, agradável e desagradável para uns e outros deuses que divergem a respeito disso. (Platão, 2004, p. 39-44)

### LISTA DE PERGUNTAS INICIAIS

(As questões de 1 a 8 foram extraídas do livro Fundamentos de Filosofia de Gilberto Cotrim)

1. O que Eutífron está convencido de conhecer e o parágrafo que expressa esse convencimento?
2. O suposto motivo de Sócrates para querer aprender com seu interlocutor e o parágrafo que retrata esse interesse?
3. A questão investigada por Sócrates nesse início do diálogo?
4. Qual a primeira resposta de Eutífron à questão?
5. Qual o problema identificado nessa primeira resposta?
6. Qual a segunda resposta de Eutífron à questão?
7. Qual o problema identificado nessa segunda resposta?
8. Qual a etapa da dialética socrático-platônica desenvolvida nesse trecho? Justifique.
9. Como podemos aplicar o método socrático para questionar nossas próprias crenças e valores?
10. Que lições podemos aprender com o diálogo entre Sócrates e Eutífron sobre o julgamento moral?

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Loyola, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Iniciação à Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016. p. 21.

CIDADE NEGRA. **Pensamento**. 1995. Música. Letra e informações disponíveis em Vagalume. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/cidade-negra/pensamento.html>. Acesso em: 5 abr. 2025.

CORBISIER, Roland. **Introdução à Filosofia**. Rio Janeiro, civilização Brasileira, 1983.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de Filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. **No meio do caminho**. In: Alguma poesia. Texto online em Escritas.org. Disponível em: <https://escritas.org/PT/t/9468/no-meio-do-caminho>. Acesso em: 5 abr. 2025.

MELANI, Ricardo. **Diálogo: primeiros estudos em Filosofia**. 2. ed. São Paulo, Moderna, 2016.

MUECK, Ron. **Esculturas hiper-realistas: MUECK, Ron**. Biografia e obras em Wikipedia. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ron\\_Mueck](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ron_Mueck). Acesso em: 6 abr. 2025.

MÜLLER, Edgar. **The Crevasse (obra de street art em 3D)**. 2008. Pintura anamórfica no pavimento, Dun Laoghaire, Irlanda, Festival of World Culture. Informações e imagens disponíveis em Design is Yummy. Disponível em: <https://designisyummy.com/en/art/3d-concrete/>. Acesso em: 6 abr. 2025.

PLATÃO. **Diálogos: Eutífron**. Diálogos. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

PLATÃO. **Diálogos: Teeteto e Crátilo**. 3. ed. Belém: EDUFPA, 2001.

PLATÃO. **Teeteto**. Belém: UFPA, 1988.

SCHOPENHAUER, Arthur. **A necessidade metafísica**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1960.

ZÉ, Tom; MEDEIROS, Elton. **Tô**. 1976. Música. Letra publicada em Vagalume. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/tom-ze/to.html>. Acesso em: 5 abr. 2025.

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

**TÍTULO: O MÉTODO SOCRÁTICO COMO METODOLOGIA PARA A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA NA EEMTI MARCONI COELHO REIS EM CASCAVEL - CE**

### QUESTIONÁRIO

1. Em relação a todas as disciplinas, você considera importante a forma como o professor conduz a aula para que haja engajamento dos alunos?

( ) Sim ( ) Não

Por quê?

---

---

---

---

---

2. Ainda em relação a todas as disciplinas, a forma como o professor conduz a aula (metodologia), faz diferença no aprendizado?

( ) Sim ( ) Não

Por quê?

---

---

---

---

---

3. Nos diálogos socráticos, vemos como Sócrates conduz a discussão, questionando a todos em torno de determinado tema, você considera decisiva a atitude dele para que as pessoas cheguem ao conhecimento?

( ) Sim ( ) Não

Por quê?

---

---

---

---

---

4. O método socrático mantém os alunos engajados e atentos durante a aula?

( ) Sim ( ) Não

Por quê?

---

---

---

---

---

5. O método socrático contribui para que o aluno desenvolva sua capacidade crítica e reflexiva?

( ) Sim ( ) Não

Por quê?

---

---

---

---

---

6. O método socrático promove a experiência/reflexão filosófica?

( ) Sim ( ) Não

Por quê?

---

---

---

---

---

7. Você acredita que a sua argumentação melhorou a partir das aulas com o método socrático?

( ) Sim ( ) Não

Por quê?

---

---

---

---

---

8. A metodologia socrática favorece a análise conceitual, a investigação, o questionamento e a resolução de problemas?

( ) Sim ( ) Não

Por quê?

---

---

---

---

---

9. Você acredita que, com o método socrático, mesmo aqueles alunos que não participam diretamente, mas ficam apenas na escuta, também desenvolvem a reflexão filosófica?

( ) Sim ( ) Não

Por quê?

---

---

---

---

---

10. Você acredita que, para o desenvolvimento da aprendizagem, é necessário que o aluno seja instigado a fazer perguntas sobre os temas em discussão?

( ) Sim ( ) Não

Por quê?

---

---

---

---

---

## APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

### AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPEAQ, que a ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL MARCONI COELHO REIS contém toda infraestrutura necessária em suas instalações para realização da pesquisa intitulada **“MÉTODO SOCRÁTICO: UMA METODOLOGIA PARA A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL MARCONI COELHO REIS EM CASCAVEL - CE”** a ser realizada pela pesquisadora MARIA EDILMA SABOIA SANTOS.

Cascavel, 08 de março de 2024.

---

IARA VALENTE DO NASCIMENTO NOGUEIRA  
(Diretora responsável pela instituição de ensino)

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



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

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

**Ao: Dr. Fernando Antônio Frota Bezerra**  
Coordenador do CEP/UFC/PROPEQ

**Em: 08/03/2024.**

Solicitamos a V.Sa. apreciação e análise, junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPEQ, do projeto intitulado **“MÉTODO SOCRÁTICO: UMA METODOLOGIA PARA A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL MARCONI COELHO REIS EM CASCAVEL - CE”** Os pesquisadores possuem inteira responsabilidade sobre os procedimentos para realização dessa pesquisa, bem como estão cientes e obedecerão aos preceitos éticos de pesquisa, pautados na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Atenciosamente,

---

**MARIA EDILMA SABOIA SANTOS**  
Pesquisadora Principal

---

**Prof. Dr. JOSÉ CARLOS SILVA DE ALMEIDA**  
Orientador

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



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

O seu filho ou o menor sob sua responsabilidade está sendo convidado pela pesquisadora Maria Edilma Saboia Santos a participar de uma pesquisa intitulada: **“O MÉTODO SOCRÁTICO COMO METODOLOGIA PARA A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA NA EEMTI MARCONI COELHO REIS EM CASCAVEL - CE”**.

Nesse estudo pretendemos aplicar e analisar o método socrático como forma de mediação da aprendizagem a fim de desenvolver efetivamente uma experiência do filosofar a partir de uma metodologia filosófica. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade do professor de filosofia de buscar uma metodologia que seja capaz de manter o aluno ativo, engajado com a problemática trabalhada em sala de aula e que possibilite a reflexão filosófica. Além disso, para formarmos sujeitos críticos, pensantes necessitamos adotar um método que favoreça esse desenvolvimento.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): utilizaremos o método socrático nas aulas de filosofia por meio da leitura de textos e discussões e, em seguida, faremos a aplicação de um questionário estruturado, com perguntas e alternativas de respostas, para a obtenção de dados e tabulação dos mesmos.

O seu filho ou o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. E você poderá retirar o seu consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A participação de seu filho ou o menor sob sua responsabilidade é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a)

pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Ele não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo apresenta risco mínimo, pois seu filho ou o menor sob sua responsabilidade responderá apenas um questionário no final da pesquisa. Os possíveis riscos são cansaço ao responder às perguntas e certo incômodo ou constrangimento por relatar experiências próprias. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Ela trará benefícios para seu filho ou o menor sob a sua responsabilidade e para a área da educação, pois nas aulas de filosofia, o professor precisa possibilitar uma verdadeira experiência filosófica. O método socrático se baseia no questionamento, na pergunta e na dialética para analisar e buscar a verdade, questionando as certezas cotidianas para chegar ao entendimento, ao conceito. Faz o sujeito questionar a si mesmo e suas certezas, fazendo-o perceber que não tem a posse do conhecimento instantaneamente, mas que ele é fruto de todo um processo investigativo que almeja atingir a verdade e parte exatamente do reconhecimento da própria ignorância. Assim, podemos dizer que permitirá tanto o desenvolvimento de uma metodologia filosófica para auxiliar o professor em sua tarefa de mediar a aprendizagem bem como desenvolverá a capacidade crítica e reflexiva dos nossos discentes. Além de cultivar uma postura de humildade e respeito diante dos seus interlocutores. O nome ou o material que indique a participação de seu filho ou menor sob a sua responsabilidade não será liberado sem a sua permissão do responsável. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Endereço d(os, as) responsável(is) pela pesquisa:

<p><b>Nome: Maria Edilma Saboia Santos</b> <b>Instituição: Universidade Federal do Ceará - UFC</b> <b>Endereço: Rua Dr. Abdenago Rocha Lima, s/n, Campus do Pici, Pici, Fortaleza - CE</b> <b>Telefones para contato: (85) 99968-0906</b></p>
---

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

O abaixo assinado \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ anos, RG: \_\_\_\_\_, declara que é de livre e espontânea vontade que autoriza seu filho ou o menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura

Nome do pesquisador

\_\_\_\_\_ Data

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura

Nome da testemunha

\_\_\_\_\_ Data

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura

(se o voluntário não souber ler)

Nome do profissional que aplicou o TCLE

\_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (no caso do menor)

Você está sendo convidado(a) como participante da pesquisa: **“O MÉTODO SOCRÁTICO COMO METODOLOGIA PARA A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA NA EEMTI MARCONI COELHO REIS EM CASCAVEL - CE”**. Nesse estudo pretendemos aplicar e analisar o método socrático como forma de mediação da aprendizagem a fim de desenvolver efetivamente uma experiência do filosofar a partir de uma metodologia estritamente filosófica. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a necessidade do professor de filosofia de buscar uma metodologia filosófica que seja capaz de manter o aluno ativo, engajado com a problemática trabalhada em sala de aula e que possibilite a reflexão filosófica. Além disso, para formarmos sujeitos críticos, pensantes necessitamos adotar uma metodologia filosófica que favoreça esse desenvolvimento. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): utilizaremos o método socrático nas aulas de filosofia por meio da leitura de textos e discussões e, posteriormente, faremos a aplicação de um questionário estruturado, com interrogações e alternativas de respostas, para a obtenção de dados e tabulação dos mesmos. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, pois você responderá apenas um questionário no final da pesquisa. Os possíveis riscos são cansaço ao responder às perguntas e certo incômodo ou constrangimento por relatar experiências próprias. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Ela trará benefícios para você e para a área da educação, pois nas aulas de filosofia, o professor precisa possibilitar uma verdadeira experiência filosófica. O método socrático se baseia no questionamento, na pergunta e na dialética para analisar e buscar a verdade, questionando as certezas cotidianas para chegar ao entendimento, ao conceito. Faz o sujeito questionar a si mesmo e suas certezas, fazendo-o perceber que não tem a posse do conhecimento instantaneamente, mas que ele é fruto de todo um processo investigativo que almeja

atingir a verdade e parte exatamente do reconhecimento da própria ignorância. Assim, podemos dizer que permitirá tanto o desenvolvimento de uma metodologia filosófica para auxiliar o professor em sua tarefa de mediar a aprendizagem bem como desenvolverá a capacidade crítica e reflexiva dos nossos discentes. Além de cultivar uma postura de humildade e respeito diante dos seus interlocutores. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)

Endereço d(os, as) responsável (is) pela pesquisa:

**Nome: Maria Edilma Saboia Santos**

**Instituição: Universidade Federal do Ceará - UFC**

**Endereço: Rua Dr. Abdenago Rocha Lima, s/n, Campus do Pici, Pici, Fortaleza - CE**

**Telefones para contato: (85) 99968-0906**

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

## ANEXO A – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



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

### FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

<b>1. Projeto de Pesquisa:</b> MÉTODO SOCRÁTICO: UMA METODOLOGIA PARA A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL MARCONI COELHO REIS EM CASCAVEL - CE			
<b>2. Número de Participantes da Pesquisa:</b> 46			
<b>3. Área Temática:</b>			
<b>4. Área do Conhecimento:</b> Grande Área 7. Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
<b>5. Nome:</b> MARIA EDILMA SABOIA SANTOS			
<b>6. CPF:</b>		<b>7. Endereço (Rua, n.º):</b> Av. João Moreira de Paula, 3842 Cohab CASCAVEL CEARA 62850000	
<b>8. Nacionalidade:</b> BRASILEIRO		<b>9. Telefone:</b>	<b>10. Outro Telefone:</b>
			<b>11. Email:</b> edilmadjo@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: ____ / ____ / ____		_____ Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
<b>12. Nome:</b> UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ		<b>13. CNPJ:</b>	<b>14. Unidade/Orgão:</b> Instituto de Cultura e Arte
<b>15. Telefone:</b> (85) 3366-9224		<b>16. Outro Telefone:</b>	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela Instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta Instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
<b>Responsável:</b> _____		<b>CPF:</b> _____	
<b>Cargo/Função:</b> _____			
Data: ____ / ____ / ____		_____ Assinatura	
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			

## ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – APROVADO PELO COMITÊ DE ÉTICA DA PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPESQ - UFC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** MÉTODO SOCRÁTICO: UMA METODOLOGIA PARA A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL MARCONI COELHO REIS EM CASCAVEL - CE

**Pesquisador:** MARIA EDILMA SABOIA SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 79584624.4.0000.5054

**Instituição Proponente:** Instituto de Cultura e Arte

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.847.169

#### **Apresentação do Projeto:**

A pesquisa intitulada "Método Sócrático: uma metodologia para a mediação da aprendizagem de filosofia na Escola de Ensino Médio

em Tempo Integral Marconi Coelho Reis em Cascavel - Ce", tem como objetivo aplicar e analisar o método sócrático como forma de mediação da

aprendizagem de filosofia a fim de desenvolver efetivamente uma experiência do filosofar a partir de uma metodologia estritamente filosófica. Todo

ato de aprender é necessariamente ativo. Por isso, aquele que aprende precisa estar em situação de alerta o tempo todo, questionando a si mesmo

e ao conteúdo que se coloca diante dele através de seus interlocutores, sejam esses o professor e os colegas ou os textos que estes têm acesso.

Desta forma, para desenvolver o filosofar, faz-se necessário buscar uma metodologia filosófica que seja capaz de manter o aluno ativo, engajado

com a problemática trabalhada em sala de aula e que possibilite a reflexão filosófica. É nessa perspectiva que pretendemos aplicar e analisar o

método sócrático como forma de mediação da aprendizagem de filosofia no ensino médio. Para tanto, tomamos o pensamento de Sócrates e

Reuven Feuerstein como bases teóricas fundamentais. Ao desenvolver a pesquisa realizaremos

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 6.847.189

uma extensa revisão bibliográfica seguida da aplicação da metodologia em sala de aula. Após esse período, faremos a coleta de dados por meio de questionários estruturados com os alunos participantes do estudo. Espera-se demonstrar que a metodologia favorecerá o desenvolvimento da experiência filosófica na escola, considerando como imprescindíveis a função do professor enquanto mediador deste processo de aprendizagem e a participação ativa do estudante enquanto responsável pelo próprio aprendizado.

#### Objetivo da Pesquisa:

##### Objetivo Primário:

Aplicar e analisar o método socrático como forma de mediação da aprendizagem de filosofia na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Marconi

Coelho Reis a fim de desenvolver efetivamente uma experiência do filosofar a partir de uma metodologia estritamente filosófica.

##### Objetivo Secundário:

- Compreender e conceituar o método socrático;
- Diferenciar método socrático clássico e método socrático moderno;
- Demonstrar a necessidade de um mediador no processo de ensino-aprendizagem;
- Elaborar materiais que facilitem a realização da dialética socrática em sala de aula;
- Aplicar e avaliar a metodologia socrática como instrumento de mediação da aprendizagem.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto indica:

##### Riscos:

Este estudo apresenta risco mínimo, pois você responderá apenas um questionário no final da pesquisa. Os possíveis riscos são cansaço ao responder às perguntas e certo incômodo ou constrangimento por relatar experiências próprias.

##### Benefícios:

Nas aulas de filosofia, o professor precisa possibilitar uma verdadeira experiência filosófica. O método socrático se baseia no questionamento, na pergunta e na dialética para analisar e buscar a verdade, questionando as certezas cotidianas para chegar ao entendimento, ao conceito. Faz o sujeito questionar a si mesmo e suas certezas, fazendo-o perceber que não tem a posse do

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: [comepe@ufc.br](mailto:comepe@ufc.br)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 8.847.169

conhecimento instantaneamente, mas que ele é fruto de todo um processo investigativo que almeja atingir a verdade e parte exatamente do reconhecimento da própria ignorância. Assim, podemos dizer que permitirá tanto o desenvolvimento de uma metodologia filosófica para auxiliar o professor em sua tarefa de mediar a aprendizagem bem como desenvolverá a capacidade crítica e reflexiva dos nossos discentes além de cultivar uma postura de humildade e respeito diante dos seus interlocutores.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A metodologia da pesquisa, assim como a análise dos riscos e benefícios não entram em desacordo com os princípios éticos a serem observados na realização de pesquisas na área. Seguem especificações do encaminhamento metodológico:

O projeto compreende uma pesquisa aplicada, com delineamento de revisão bibliográfica e estudo de caso do tipo exploratório-intervencionista.

Envolve a pesquisa e coleta de dados por meio de abordagens quanti e qualitativas através de procedimentos experimentais de teste de produtos educacionais, além de levantamento em campo e enquadramento das práticas do projeto no tipo "Pesquisa-Ação".

E como faremos o uso do método socrático em sala de aula? Desenvolveremos o projeto com os alunos da 1ª série da Escola de Ensino Médio em

Tempo Integral Marconi Coelho Reis, em Cascavel-Ce, pois esses estudantes, em sua maioria, estarão tendo o primeiro contato com a Filosofia e

por isso poderão estar mais abertos à vivência da experiência filosófica. Aplicaremos a metodologia socrática dentro das próprias aulas previstas no

calendário escolar da instituição, a qual corresponde a 1 hora aula semanal, de modo que possamos averiguar, no final do processo, se será

possível mesmo a aplicação satisfatória desta metodologia dentro da grade curricular da escola. (...) Como a pesquisa é de natureza quanti e qualitativa, o questionário a ser aplicado é formado por dez perguntas objetivas com alternativas de

"Sim" ou "Não" e com a pergunta subjetiva "Por quê", pois queremos entender as motivações existentes para cada resposta dada. Diante

disso, o método escolhido para analisar os dados coletados será a análise de conteúdo de Bardin. Tendo em vista que, segundo o pensamento de

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: [comese@ufc.br](mailto:comese@ufc.br)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 8.847.189

Laurence Bardín (1977), é possível, por meio de categorias, quantificar as respostas coletadas por meio de gráficos que avaliam de forma precisa e científica o que se procura na pesquisa realizada. Além de permitir ao pesquisador perceber aquilo que se encontra nas entrelinhas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória encontram-se de acordo com as exigências deste Comitê.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2299117.pdf	12/03/2024 12:01:55		Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	12/03/2024 11:52:15	MARIA EDILMA SABOIA SANTOS	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	12/03/2024 11:15:32	MARIA EDILMA SABOIA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	12/03/2024 11:13:19	MARIA EDILMA SABOIA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	12/03/2024 11:13:00	MARIA EDILMA SABOIA SANTOS	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	CARTA_SOLICITANDO.pdf	12/03/2024 11:09:06	MARIA EDILMA SABOIA SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO.pdf	12/03/2024 11:06:04	MARIA EDILMA SABOIA SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	LOCAL.pdf	12/03/2024 11:04:17	MARIA EDILMA SABOIA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	12/03/2024 11:02:12	MARIA EDILMA SABOIA SANTOS	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 8.847.189

Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	12/03/2024 10:57:35	MARIA EDILMA SABOIA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	12/03/2024 10:57:08	MARIA EDILMA SABOIA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 24 de Maio de 2024

---

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

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: [comepe@ufc.br](mailto:comepe@ufc.br)