



FILOSOFIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA PROMOVER O PROCESSO DE RECONSTRUÇÃO PESSOAL E SOCIAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM DISCENTES DE 9º ANO

Natalia Hostins Schmittel ¹

Karen Franklin ²

RESUMO

O presente estudo investigou o impacto do ensino de Filosofia por meio de metodologias ativas em uma turma do 9º ano de uma escola pública situada em contexto de vulnerabilidade social. A pesquisa, de caráter qualitativo, buscou compreender como a leitura de textos, debates, rodas de conversa, registros escritos e dinâmicas coletivas podem promover a participação dos estudantes, o desenvolvimento do pensamento crítico e a construção de um ambiente de convivência mais respeitoso e colaborativo. A análise foi fundamentada no referencial de Filosofia para Crianças, considerando diferentes tipos de diálogos — anedótico, semicrítico e crítico — e nas contribuições de teóricos como Freire, Lipman, Vygotsky e Piaget, que ressaltam a importância da mediação, da reflexão coletiva e da construção do conhecimento a partir da experiência social. A observação direta das atividades e os registros semanais permitiram identificar mudanças na postura dos alunos, que passaram a expor opiniões com maior fundamentação, considerar diferentes perspectivas e dialogar de forma mais ética e cooperativa. Destaca-se ainda que estudantes tradicionalmente retraídos passaram a participar ativamente das discussões, demonstrando avanços no raciocínio crítico e na argumentação. Os resultados indicam que a inserção da Filosofia no Ensino Fundamental, quando mediada por estratégias que incentivam a participação e o debate, contribui não apenas para o aprendizado de conceitos abstratos, mas também para a formação socioemocional e ética dos adolescentes, fortalecendo vínculos, empatia e senso de responsabilidade coletiva. Dessa forma, o estudo evidencia o potencial da filosofia como ferramenta de transformação social e educativa, reafirmando sua relevância na construção de práticas pedagógicas inclusivas, reflexivas e integradas à realidade dos estudantes.

Palavras-chave: Filosofia, Metodologias Ativas, Pensamento Crítico, Interdisciplinaridade, Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal – Paraná, Bolsista do PIBID/CAPES, natalia.schmittel@ufpr.br;

² Professora orientadora: Professora titular, Universidade Federal - Paraná, Coordenadora do subprojeto PIBID Pedagogia/Filosofia- Filosofia na infância: diálogos entre filosofia e literatura infantil, karenfranklin@ufpr.br.



A escola contemporânea configura-se como um espaço marcado por desafios sociais, culturais e pedagógicos que impactam diretamente a convivência e o aprendizado de adolescentes. Entre esses desafios, destacam-se práticas de exclusão, intimidação entre pares e participação limitada nas atividades de sala de aula, evidenciando a necessidade de propostas educativas capazes de fortalecer vínculos, estimular a escuta e resgatar o diálogo como instrumento de formação integral dos estudantes.

Nesse contexto, a filosofia assume papel relevante, mostrando-se uma prática acessível e significativa já no Ensino Fundamental, especialmente no 9º ano, período em que os alunos apresentam maior capacidade de reflexão crítica e questionamento da realidade. Por meio de atividades como leitura, debate e reflexão coletiva, os adolescentes podem problematizar situações do cotidiano, elaborar argumentos fundamentados e conviver com a diversidade de pensamentos, desenvolvendo habilidades cognitivas e socioemocionais essenciais. Conforme Paulo Freire (1996), educar é um ato político que reconhece a capacidade dos sujeitos de refletirem criticamente sobre o mundo e de transformá-lo.

O presente estudo foi desenvolvido em uma escola pública com caráter qualitativo, visando compreender como a inserção de metodologias ativas e do diálogo filosófico pode transformar a dinâmica de uma turma do 9º ano. As atividades envolveram leitura de textos, rodas de conversa, registros escritos e dinâmicas coletivas, estimulando participação ativa, argumentação e aproximação entre teoria e prática. Observou-se que tais práticas favoreceram a construção de um ambiente escolar mais respeitoso, colaborativo e aberto à pluralidade de ideias.

A pesquisa se justifica pela necessidade de combater o preconceito de que a filosofia seria inacessível a estudantes jovens. Ao contrário, os resultados indicam que o ensino filosófico nesse nível escolar contribui para ampliar o repertório intelectual dos alunos, ao mesmo tempo em que fortalece competências socioemocionais e éticas, fundamentais à formação cidadã. Este trabalho, portanto, defende uma filosofia situada e transformadora, capaz de dialogar com a realidade concreta da escola e da comunidade, promovendo reflexão crítica, respeito e cooperação entre adolescentes.





CONTEXTO SOCIAL DA ESCOLA

A instituição de ensino está situada no bairro Uberaba, uma região periférica de Curitiba, e reúne uma comunidade escolar marcada por desafios sociais característicos de áreas urbanas em situação de vulnerabilidade. Entre eles, destacam-se a desigualdade socioeconômica, as dificuldades relacionadas à permanência e ao engajamento dos estudantes, bem como a incidência de situações de violência simbólica entre pares, manifestadas em episódios de bullying e conflitos de convivência.

Grande parte dos estudantes vive em contextos familiares que enfrentam instabilidade financeira, ausência de políticas públicas efetivas e precariedade nos serviços básicos. Essa realidade impacta diretamente o rendimento escolar e a motivação para os estudos, gerando desinteresse e evasão.

Nesse cenário, projetos pedagógicos inovadores tornam-se fundamentais para fortalecer vínculos, estimular a participação e criar oportunidades de ressignificação do espaço escolar como ambiente de aprendizagem e de convivência saudável (Freire, 1996). Nesse sentido, o PIBID, ao inserir a Filosofia de maneira lúdica e interativa, buscou justamente preencher essa lacuna, oferecendo aos jovens instrumentos para refletirem criticamente sobre sua própria realidade e sua posição no mundo.

METODOLOGIA

A turma participante era composta por aproximadamente 27 alunos, sendo 15 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades variando entre 14 e 20 anos. O perfil da turma era bastante heterogêneo, apresentando alta rotatividade de estudantes que entravam e saíam ao longo do período.

Durante a execução do projeto no PIBID, adotou-se uma abordagem pedagógica pautada em metodologias ativas, que se concretizaram por meio de diferentes estratégias, como a aprendizagem baseada em problemas, a gamificação, a aprendizagem colaborativa, a instrução por pares, o estudo de casos e a simulação de papéis. Essas práticas colocam o estudante no centro do processo educativo, estimulando o protagonismo, o engajamento, a



reflexão crítica e a construção do conhecimento a partir da experiência. Em contraste com o modelo tradicional, no qual o aluno assume uma postura passiva diante do conteúdo, as metodologias ativas favorecem a participação efetiva, a cooperação, a análise de situações reais e a aplicação prática dos saberes construídos. Dessa forma, buscam desenvolver competências como o pensamento crítico, a argumentação, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e conectado à realidade dos estudantes. As dinâmicas das aulas foram organizadas de forma a favorecer a participação ativa e a reflexão crítica. As atividades geralmente iniciavam com uma leitura coletiva, na qual os alunos acompanhavam o texto selecionado e eram convidados a destacar trechos que chamassem atenção ou suscitasse dúvidas. Durante a leitura, as mediadoras utilizavam perguntas abertas, seguindo o método socrático que inspirou Lipman (1994) no ensino de Filosofia para Crianças, incentivando os estudantes a expressarem interpretações e relacionarem o conteúdo com situações do cotidiano. Em seguida, promoviam-se debates em pequenos grupos, permitindo que cada aluno compartilhasse ideias e ouvisse diferentes perspectivas. As discussões eram registradas no quadro e nas anotações pessoais, possibilitando a comparação de pontos de vista e a reflexão sobre argumentos divergentes. Em algumas aulas, atividades como dramatizações, simulações eram realizadas, nas quais os alunos representavam personagens ou cenários relacionados ao tema estudado, tornando a experiência mais concreta e interativa.

As observações semanais permitiram analisar o engajamento dos alunos, identificando aqueles mais participativos, os que precisavam de incentivo e os que inicialmente permaneciam passivos. Gradualmente, essas práticas estimulam uma postura mais colaborativa, com os estudantes assumindo maior responsabilidade pelo próprio aprendizado e pelo respeito às opiniões alheias.

A pesquisa foi desenvolvida com caráter qualitativo, alinhada à perspectiva de Ludke e André (1986), que destacam o papel do professor como pesquisador e a importância da reflexão sobre a própria prática. Essa abordagem também se conecta aos princípios defendidos por Gil (2002), que ressalta a relevância da análise qualitativa para compreender em profundidade as atitudes, percepções e interações em contextos educacionais. Para a coleta de dados, foram utilizados diversos instrumentos, como relatórios semanais coletivos e individuais das pibidianas, materiais e conhecimentos adquiridos nos cursos de preparação que



antecederam a ida à escola pelo PIBID, observações diretas em sala de aula e questionários aplicados aos professores, a fim de compreender como o projeto estava sendo percebido por terceiros sem envolvimento direto. Além disso, houve a reaplicação de atividades realizadas ao longo do ano, o que possibilitou a comparação entre os resultados obtidos no início e no final do projeto.

Buscamos analisar o desempenho dos alunos perante o próprio processo de aprendizagem, observando o desenvolvimento alcançado ao longo do primeiro ano de aplicação do projeto. Como o estudo ocorreu ao final do ano letivo, a frequência escolar estava bastante reduzida e a turma apresentava alta rotatividade, o que impossibilitou a reaplicação das atividades com todos os 27 estudantes. Diante desse cenário, optou-se por trabalhar com um subgrupo de cinco discentes, que se voluntariaram para participar e mantiveram assiduidade nas últimas semanas de atividades, permitindo a reaplicação das propostas e a comparação com os registros anteriores.

Embora houvesse limitações nos dados disponíveis para análise, devido à redução da turma e à necessidade de trabalhar apenas com um subgrupo, a observação qualitativa possibilitou um olhar aprofundado sobre a evolução da participação, do engajamento e do desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Essa análise dialoga com as reflexões de Vygotsky (2001) acerca da mediação social na aprendizagem, com as contribuições de Piaget (1976) sobre o conflito cognitivo e a negociação de significados, com a perspectiva freireana (1996) da educação dialógica e da construção coletiva do conhecimento, bem como com as práticas socráticas de questionamento crítico e diálogo formativo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Daniel (2008), no âmbito da Filosofia para Crianças, é possível identificar diferentes tipos de diálogos, que se distinguem pelo nível de elaboração do pensamento e pela qualidade da argumentação dos estudantes. O **diálogo anedótico** caracteriza-se pela exposição de experiências pessoais e relatos cotidianos, funcionando como ponto inicial para a reflexão filosófica. O **diálogo monológico** apresenta falas centradas em si mesmas, com pouca abertura ao coletivo, mas ainda capazes de revelar indícios importantes do raciocínio individual. Já o





diálogo investigativo evidencia a busca por compreensão mais aprofundada, marcada por questionamentos, problematizações e tentativas de análise conceitual. O **diálogo semicrítico** representa uma transição, pois os estudantes começam a justificar suas ideias e a recorrer a exemplos ou comparações, ainda que de forma incipiente. Por fim, o **diálogo crítico** constitui o nível mais elaborado, no qual os participantes organizam argumentos de maneira fundamentada, demonstram abertura ao contraditório e desenvolvem competências essenciais ao exercício filosófico, como análise, avaliação e construção coletiva de conceitos.

Um exemplo concreto desses diferentes tipos de diálogos ocorreu durante a discussão sobre a justa medida de Aristóteles. Um estudante fez uma pergunta que destoava do tema, questionando uma das pibidianas sobre quem, na sua opinião, era o melhor jogador do mundo. O diálogo dele teve um tom mais anedótico, tratando o assunto de maneira casual e descontraída. Ela respondeu que era a jogadora Marta. Surpreso, o estudante iniciou uma refutação, argumentando que Marta não possuía títulos de Copa do Mundo e defendeu Neymar como o melhor jogador, embora este também não tenha conquistado títulos de melhor jogador do mundo nem Copa do Mundo. Entretanto, é importante ressaltar que Marta possui vários títulos de melhor jogadora do mundo, evidenciando seu reconhecimento internacional e desempenho excepcional.

Nesse momento, uma das meninas que geralmente não participava das aulas se sentiu tão confortável que, sem levantar a mão, interrompeu o estudante com uma fala calorosa, iniciando um diálogo semicrítico. Ela defendeu Marta e apontou a questão da misoginia, suscitando reflexões sobre gênero, reconhecimento e valores culturais. Essa situação exemplifica como a prática filosófica em sala pode permitir que alunos que habitualmente se mantêm retraídos participem de debates significativos, passando de comentários anedóticos para argumentos fundamentados e reflexivos.

Além disso, foram incorporadas atividades que estimulavam a participação coletiva, como simulações de conselhos de classe, dramatizações de dilemas éticos, role-playing e debates estruturados em pequenos grupos, permitindo que os alunos explorassem diferentes perspectivas. Desafiando os estudantes a justificar suas opiniões, identificar contradições em seus próprios argumentos e construir conhecimento de forma colaborativa.

Ao longo do tempo, essas atividades estimulam maior envolvimento, promovendo



diálogos críticos e semicríticos. Alunos que antes se mantinham retraídos passaram a expor suas opiniões de maneira fundamentada, enquanto lideranças anteriormente centradas em pequenos grupos precisaram se adaptar às novas configurações coletivas, aprendendo a negociar posições e incluir colegas antes excluídos. Esse processo evidenciou a importância de estratégias pedagógicas que favoreçam a cooperatividade, empatia e construção coletiva do conhecimento, aproximando a prática da escola de conceitos defendidos por Freire (1996) sobre educação dialógica.

Um exemplo marcante ocorreu quando uma estudante, durante uma atividade de deliberação, compartilhou sua dificuldade familiar e a possibilidade de transferência de escola. Essa fala gerou empatia na turma, que até então mantinha relações restritas a subgrupos fechados. A situação permitiu observar como a filosofia, quando trabalhada de forma prática e conectada à vida dos alunos, pode abrir espaços de diálogo, acolhimento e reflexão ética, fortalecendo vínculos e ampliando a compreensão sobre diferentes realidades.

Outras atividades, como debates sobre dilemas morais do cotidiano, permitiram que os alunos explorassem valores como justiça, solidariedade, honestidade e respeito, articulando-os à própria experiência de vida. Por exemplo, discussões sobre regras da escola, jogos de cooperação e pequenas negociações de conflitos em sala de aula mostraram que os estudantes passaram a perceber a importância de escuta ativa e argumentação fundamentada, habilidades essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico (Dewey, 1938/2005).

A mediação foi decisiva nesse processo, pois atuou como facilitadora do diálogo, oferecendo apoio para que os alunos formulassem argumentos, refletissem sobre consequências de atitudes e respeitassem diferentes pontos de vista. Esse acompanhamento contínuo permitiu que a turma evoluísse em níveis de diálogo mais complexos, alternando entre comentários humorísticos, semicríticos e reflexões críticas fundamentadas. Observou-se que essa prática não apenas aumentou o engajamento, mas também contribuiu para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, ético e colaborativo.

Por fim, essas experiências evidenciam que a filosofia em contexto escolar pode ir além do ensino de conceitos teóricos, funcionando como ferramenta de transformação social e pessoal, ao permitir que os alunos comprehendam melhor suas próprias atitudes, respeitem as diferenças e aprendam a lidar com dilemas éticos e sociais do cotidiano. Esse impacto é



particularmente relevante em turmas que, inicialmente, apresentavam comportamentos de exclusão, intimidação e passividade, mostrando o potencial das metodologias ativas e do ensino filosófico para promover uma cultura de diálogo, reflexão e empatia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência confirmou que a Filosofia, quando ensinada por meio de metodologias ativas, pode se tornar uma ferramenta poderosa para transformar não apenas o aprendizado, mas também as relações sociais em sala de aula. O diálogo filosófico cria oportunidades para que os alunos ressignifiquem suas vivências, desenvolvam empatia e habilidades de escuta ativa, aspectos especialmente relevantes em escolas situadas em contextos de vulnerabilidade social.

Entretanto, os limites metodológicos devem ser reconhecidos. A escolha de apenas cinco alunos compromete a generalização dos resultados e exige cautela na interpretação, já que a pesquisa qualitativa privilegia a singularidade das trajetórias, sem oferecer indicadores quantitativos amplos. Mesmo assim, os indícios encontrados – aumento da participação, maior engajamento e fortalecimento do senso crítico – são significativos e sugerem caminhos promissores para práticas pedagógicas futuras.

A análise dos cinco alunos selecionados revelou avanços distintos nos níveis de diálogo. Enquanto o **Aluno A**, embora ainda majoritariamente anedótico, passou a expressar suas opiniões com mais frequência e a considerar comentários de colegas; o **Aluno B** manteve-se no nível monológico, mas começou a apresentar maior abertura para integrar pontos de vista divergentes. Já o **Aluno C** progrediu para diálogos de caráter investigativo, demonstrando curiosidade e interesse em aprofundar os temas discutidos, e o **Aluno D** consolidou um diálogo semicrítico, articulando argumentos com clareza e firmeza. Por fim, o **Aluno E** destacou-se ao atingir o nível crítico, construindo coletivamente sentidos e interpretações a partir das interações em sala de aula.

No comparativo entre atividades iniciais e finais, observou-se evolução no vocabulário filosófico, maior disposição para ouvir colegas e maior elaboração nas respostas escritas,



evidenciando o potencial das metodologias ativas para desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais de forma integrada.

Para complementar a análise da turma, foram aplicados questionários aos professores da escola, buscando compreender percepções externas sobre as mudanças promovidas pelo projeto. As respostas revelaram diversas transformações comportamentais e acadêmicas: sete de oito docentes relataram redução de conflitos em sala de aula, com menos discussões e brigas e maior capacidade dos alunos de negociar diferenças; todos notaram um incremento no respeito entre pares, evidenciado pela atenção às falas dos colegas durante debates e maior colaboração; seis perceberam engajamento acadêmico, destacando o aumento do interesse nas atividades, participação nas leituras e elaboração de respostas mais detalhadas; cinco professores ressaltaram apoio à expressão individual, observando que alunos antes retraídos passaram a se manifestar com mais frequência e segurança ao argumentar; e quatro docentes apontaram avanços na reflexão ética, percebendo que os estudantes passaram a considerar as consequências de suas atitudes e valorizar diferentes perspectivas, refletindo sobre dilemas morais e sociais.

Esses relatos reforçam que a intervenção não apenas impactou a turma observada, mas também produziu efeitos perceptíveis para os docentes, ampliando o alcance das práticas pedagógicas aplicadas. Assim, os resultados indicam que a Filosofia com metodologias ativas pode funcionar como uma ferramenta significativa de transformação, não apenas no plano cognitivo, mas também no desenvolvimento de habilidades sociais, empatia, colaboração e senso crítico, confirmando a relevância do diálogo filosófico como instrumento educativo em contextos diversos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que o trabalho com a filosofia na educação básica, especialmente no contexto da adolescência, pode gerar transformações significativas no ambiente escolar e no processo formativo dos jovens. As dinâmicas de leitura, debate e diálogo filosófico, inspiradas no método socrático e em referenciais como Lipman (1994),



mostraram que os alunos não apenas se apropriaram de conceitos abstratos, mas também foram capazes de relacioná-los às suas vivências cotidianas. Esse processo potencializou a escuta, a cooperação e a reflexão crítica, fortalecendo vínculos e estimulando uma postura mais ativa diante do conhecimento.

Ao mesmo tempo, o estudo trouxe à tona desafios metodológicos, como a questão da generalização dos resultados em virtude do recorte da turma e da frequência reduzida no final do ano letivo. Reconhecer tais limitações, contudo, não diminui a relevância da experiência, mas antes reafirma a importância de pesquisas qualitativas que se debruçam sobre o processo e não apenas sobre o produto. Nesse sentido, a observação próxima da realidade escolar e das práticas vividas foi fundamental para compreender nuances que dificilmente seriam captadas em abordagens estritamente quantitativas.

Outro ponto de destaque foi a constatação de que o ensino de filosofia rompe com a ideia ainda presente em muitos espaços de que a filosofia é um saber restrito à comunidade acadêmica ou aos níveis mais avançados de escolarização. Pelo contrário, a experiência mostrou que os jovens possuem uma curiosidade filosófica genuína, que precisa ser reconhecida e estimulada. Negar esse direito é não apenas subestimar as suas capacidades, mas também reforçar preconceitos que afastam a filosofia de seu caráter originário: o exercício do pensar, acessível a todos e todas.

Portanto, investir na presença da Filosofia no currículo escolar, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental, significa não apenas democratizar o acesso ao pensamento crítico, mas também criar condições para que crianças e jovens desenvolvam sensibilidade ética, capacidade argumentativa e abertura ao diálogo. O rompimento com o preconceito de que a Filosofia pertence apenas à universidade constitui, assim, um gesto de valorização da juventude em formação e de afirmação do papel transformador da educação.

AGRADECIMENTOS



REFERÊNCIAS

- DANIEL, Marie-France. Filosofia para crianças: o modelo de Matthew Lipman em discussão. Porto Alegre: **Artmed**, 2008.
- DEWEY, John. Democracia e educação. São Paulo: **Nacional**, 1959.
- FRANKLIN, Karen. Uma viagem pela Filosofia: O Encontro. Curitiba: **CRV**, 2021.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: **Paz e Terra**, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: **Atlas**, 2002.
- GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: **Vozes**, 2015.
- LIPMAN, Matthew; SHARP, Ann Margaret; OSCANYAN, Frederick S. Filosofia na sala de aula. Tradução de Diana Luisa; revisão de Fernando Falcone. São Paulo: **Nova Alexandria**, 1994.
- LIPMAN, Matthew. O pensar na educação. 2. ed. Petrópolis: **Vozes**, 1990.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: **EPU**, 1986.
- VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: **Martins Fontes**, 2007.

