

FILOCRAFT: ensino de filosofia e gamificação na escola

FILOCRAFT: philosophy teaching and gamification at school

Robert Segal

Faculdade Unyleya

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar um diálogo entre as experiências nas aulas de filosofia com alunos do Centro de Enriquecimento de Talentos e Altas Habilidades (CETAH), na Escola Solange Dreux, localizado em Niterói/RJ, as teorias de Gallo (2012), Rancière (2013), Sátilo e Wuensch (1997) sobre ensino-aprendizagem de filosofia, e também as ideias de Alves, Minho e Diniz (2014) acerca da gamificação na educação. Pois, com base numa reflexão sobre os trabalhos desenvolvidos nessa mesma escola, no projeto *Filocraft*, os resultados sugerem uma facilitação do processo de ensino-aprendizagem, mediante uma interface entre a filosofia e o jogo *Minecraft*, privilegiando o pensamento complexo, segundo Morin (2007a).

Palavras-chave: Ensino de filosofia. Gamificação na educação. Gamificação no ensino de filosofia. Filosofia e Minecraft. Filocraft.

Abstract: This paper aims to present a dialogue between the classroom experiences on philosophy with students of Centro de Enriquecimento de Talentos e Altas Habilidades (CETAH), at Escola Solange Dreux, located in the city of Niterói/RJ, Gallo (2012), Rancière (2013), Sátilo and Wuensch (1997) theories on the philosophy teaching-learning and also Alves, Minho, Diniz (2014) ideias about gamification in education. For, based on a reflection on the works developed in that same school, in the *Filocraft* project, the results suggest a facilitation of the teaching-learning process, through an interface between the philosophy and the game called *Minecraft*, favoring the complex thinking, according to Morin (2007a).

Keywords: Teaching philosophy. Gamification in education. Gamification in Philosophy teaching. Philosophy and Minecraft. Filocraft.

1 Introdução

A filosofia deve contribuir eminentemente para o desenvolvimento do espírito problematizador. A filosofia é, acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana (MORIN, 2010, p. 23).

Andando pelas livrarias do Brasil, pode-se ver vários títulos relacionados à filosofia, inclusive, em posição de destaque nas prateleiras e bancas de livros tidos como *bestsellers*. Atualmente, nesta lista, por exemplo, figuram obras como *O livro da filosofia* (BUCKINGHAM, 2010), *O pequeno tratado das grandes virtudes* (COMTE-SPONVILLE, 2016), *O mundo de Sofia* (GAARDER, 1995), *Felicidade: modos de usar* (CORTELLA; KARNAL; PONDÉ, 2019), *Filosofia: e nós com isso?* (CORTELLA, 2019) e *Por que fazemos o que fazemos?* (CORTELLA, 2016), *Guia do politicamente incorreto da filosofia* (PONDÉ, 2012), *Filosofia para corajosos* (PONDÉ, 2016) e *Filosofia do cotidiano* (PONDÉ, 2018), *Nietzsche hoje* (MOSÉ, 2018) e *A espécie que sabe* (MOSÉ, 2019).

Também podem ser vistos livros que abordam filosoficamente bandas musicais, filmes e séries de televisão, tais como *Metallica e a filosofia* (IRWIN, 2019), *Lost e a filosofia* (IRWIN, 2014), *Os Beatles e a filosofia* (BAUR; BAUR, 2014), *A Filosofia de Lost* (REGAZZONI, 2009), *A Guerra dos tronos e a filosofia* (JACOBI; IRWIN, 2012), *Jogos vorazes e a filosofia* (DUNN; MICHAUD, 2013), *O hobbit e a filosofia* (BASSHAM; BRONSON, 2012), *Star wars e a filosofia* (EBERL; DECKER, 2015), *The big ben theory e a filosofia* (KOWALSKI, 2013), entre tantos outros.

Sobre série de televisão, aliás, merecem citação *Black mirror* (BROOKER, 2011), *Merlí* (LOZANO, 2015) e *The good place* (SCHUR, 2016) que, às suas maneiras, abordam a filosofia ou servem de motivo para reflexões filosóficas.

Essa tendência aparentemente filosófica na sociedade brasileira contrasta com as iniciativas políticas que versam sobre a filosofia nas escolas, seja no sentido de retirar sua obrigatoriedade da matriz curricular do ensino médio, diluindo suas competências entre as outras disciplinas (BRASIL, PLC nº 6.003/2013) – num jogo de força com projetos que pretendem mantê-la como obrigatória nos três anos deste mesmo nível de ensino (BRASIL, PLS nº 2.579/2019) –, seja reduzindo seu tempo neste mesmo segmento, notavelmente, com o advento das últimas alterações na Lei nº 9.394/1996 e da recente

Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo texto retira a obrigatoriedade da disciplina do currículo escolar, deixando a sua promoção condicionada a critérios dos sistemas estaduais e municipais de educação, bem como aos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas (PPP), tendo como pano de fundo a divisão do currículo em itinerários formativos (de acordo, inclusive, com o último texto do art. 36 da LDB).

Disciplina suprimida de maneira paulatina da matriz curricular das escolas da educação básica, por força do Decreto-lei nº 869/1969, que institui Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) – sendo ainda considerada nociva aos interesses do projeto de segurança nacional, durante a ditadura civil-militar – a filosofia somente volta ao currículo escolar no ensino médio em decorrência do texto original da Lei nº 9.394/1996 (art. 36), por ocasião do Parecer CEB nº 15, da Resolução nº 8/1998 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), e, posteriormente, pelo teor da Lei nº 11.684/2008, cuja justificativa da inclusão do ensino de filosofia encontra-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), nos seguintes termos,

[...] com base na necessidade que as sociedades tecnológicas e o próprio sistema produtivo têm de que o indivíduo seja criativo, com iniciativa própria e capaz de adaptar-se a situações novas etc., o que demanda segundo o documento uma educação de cunho mais geral e humanista, que prepare indivíduos capazes de colaboração mútua e consciente nesse processo (ALVES, 2002, p. 96).

Tanto que, entre suas competências e habilidades, espera-se que os alunos sejam capazes de ler textos filosóficos, de diferentes estruturas e registros, elaborar por escritos o que se é apreendido, de modo reflexivo e debater de modo argumentativo as diversas posições que surgem em face de argumentos mais consistentes (BRASIL, PCNEM, s/d; OCEM, 2006).

Mas, nesta mesma oportunidade, cabe assinalar que a discussão acerca da pertinência do ensino de filosofia não diz respeito tão somente ao Brasil, em que pese contribuições relevantes de Alves (2002), Fávero et al. (2004), Gallo (2012), entre tantos outros, tendo em vista os debates suscitados por Galichet (2000), Langón (2000), Obiols (2003) e Ruffaldi (2003), respectivamente, no que concerne à referida problemática em países como França, Uruguai, Argentina e Itália.

Eis que é neste cenário que a filosofia assume relevância temática em obras literárias, filmes e séries de televisão, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, seu ensino constitui objeto de um jogo de forças – que, se por um lado, pretendem sua supressão ou

redução no currículo escolar do ensino médio, noutra, existem iniciativas de lá mantê-la, reconhecendo sua importância na formação dos sujeitos –, que este artigo se constrói, a partir da experiência nas atividades desenvolvidas no Centro de Enriquecimento de Talentos e Altas Habilidades (CETAH), na Escola Solange Dreux – uma instituição privada de educação especial –, situada na cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro, com início em fevereiro de 2019.

No caso, tais atividades foram realizadas numa turma agrupada de alunos do segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 8º ano), na faixa etária de 10 a 12 anos, diagnosticados com altas habilidades/superdotação, ou seja, pessoas que possuem habilidades gerais ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com as tarefas e elevados níveis de criatividade (RENZULLI, 2004) e que, dadas determinadas condições e estímulos, têm condições de expressar suas múltiplas inteligências: corporal-cinestésica, espacial, interpessoal, intrapessoal, linguística, lógico-matemática, musical e naturalista (GARDNER, 2000a, 2000b).

Ainda que o trabalho não tenha propriamente seu foco na discussão sobre altas habilidades/superdotação, importa trazer essas informações aos leitores, a fim de apresentar-lhes dados concernentes aos sujeitos protagonistas do processo ensino-aprendizagem, aos métodos de trabalho adotados, a escolha dos mesmos por parte do docente e os resultados gerais das atividades filosóficas na supracitada escola, até o presente momento.

E, com base nessas mesmas atividades, este mesmo trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão crítica a partir de um relato de experiência, considerando os métodos de trabalho e as notas advindas de sua implementação na escola, tomando o aporte teórico de Gallo (2012), Morin (2002, 2007, 2010), Rancière (2013), Sátiro e Wuensch (1997), sem, no entanto, descartar outras contribuições teóricas importantes no campo da educação filosófica.

Ademais, também considerando que as atividades filosóficas têm sido realizadas sob a perspectiva da gamificação na educação, inclusive filosófica, mediante o uso do jogo *Minecraft*, merecem referência as contribuições teóricas de Alves, Minho e Diniz (2014), Colombo (2017) e McGonigal (2012).

Como justificativa, o trabalho é desenvolvido num contexto de escassa produção de trabalhos que versem sobre a gamificação na educação aplicada ao ensino-aprendizagem de filosofia na escola, especialmente em se tratando de sua promoção no ensino

fundamental, o que é compreensível em se tratando de tendência muito recente (LINDNER; KUNTZ, 2014).

Isso porque,

O desenvolvimento de práticas gamificadas para os cenários de aprendizagem, especialmente os escolares, deve perpassar por uma exaustiva discussão dos referenciais teóricos que vem norteando essas estratégias, bem como a análise das experiências já existentes (algumas referenciadas neste artigo) e especialmente a interação dos professores com o universo dos jogos, a fim de construir sentidos, que subsidiem a avaliação crítica, reflexiva e definição de quais os momentos mais adequados para inserção no cotidiano escolar destas práticas (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p. 93).

Tanto que, para se ter uma dimensão desta escassez, ao se utilizar canais de busca tais como *Academia*, *Google*, *Researchgate* e *Scielo*, até o mês de dezembro de 2019, foram encontrados somente dois artigos: um, intitulado *Cybersofia: o ensino de filosofia entre o espaço virtual (digital) e o espaço real (a sala de aula)*, de Teixeira (2015), e o outro sob o nome de *Gamificação nas aulas de filosofia*, de Colombo (2017).

Desse modo, a relevância deste artigo consiste em apresentar mais contribuições empíricas e teóricas para aqueles que, desejando conhecer um pouco sobre uma experiência de ensino-aprendizagem de filosofia na educação básica e as reflexões críticas sobre seu papel na formação filosófica de jovens em idade escolar, também tenham em mente a produção de materiais práticos e teóricos acerca do tema.

A seguir, o trabalho encontra-se organizado em duas partes conexas entre si, além de sua própria conclusão e referência. Enquanto na primeira parte, a ênfase se dá na discussão teórica sobre o ensino de filosofia na educação básica, considerando sua relevância, seus possíveis métodos e resultados esperados, na segunda parte o foco está na apresentação do projeto denominado *Filocraft*, empregado no ensino-aprendizagem de filosofia na supracitada instituição de ensino.

1. Sobre o ensino de filosofia na escola: perspectivas teóricas relevantes

Considerando a filosofia como disciplina que compõe a matriz curricular da escola, cumpre recordar em que consiste propriamente o ensino de filosofia, o que enseja, inicialmente, uma filosofia do ensino de filosofia, com o objetivo de se elucidar: qual ensino de filosofia se está falando, quais os sujeitos que desenvolvem atividades de ensino e aprendizagem filosófica na escola, qual perspectiva educacional tem norteado as

atividades na mesma escola, quais os métodos de trabalho utilizados para a consecução dessas mesmas atividades e seus possíveis resultados.

Assim, no tocante à primeira questão, cabe pensar a filosofia (*philosophia*) como uma empreitada, para nós, ocidentais, desde os antigos gregos – seja nos diálogos socráticos, segundo Platão (2015a), seja neste pensador, com base nas ideias de sua própria autoria (PLATÃO, 2007, 2010, 2015b, 2016a, 2016b) – motivadora de um pensar por si mesmo, ao passo que se pensa o filosofar (*philosophein*) como algo que exprime um desejo e um movimento pelo saber.

Mas, para que isso aconteça, tal como ocorreu com Sócrates, em *Fédon* (PLATÃO, 2015), é preciso que haja uma “morte” para um “(re)nascimento” daquele que deseja efetivamente saber, ainda que isso implique num sentimento de estar deslocado (*atopon*) em relação ao mundo e a si mesmo, em relação àquilo que se era e àquilo que se possa vir-a-ser (DOUAILLIER, 2003).

Daí que, o ensino de filosofia ser mais que um prolongamento sapiencial específico, isto é, que seja a possibilidade de um começo, produzido no ato de ensinar, no seu dia-a-dia (DOUAILLIER, 2003), que significa mais que ensinar certos conteúdos conceituais, mas, acima de tudo, construir um olhar problematizador e crítico (CERLETTI, 2003).

Entretanto, interessa saber se o ensino de filosofia assume um caráter *instrumental*, ou seja, a serviço de algo, ou se constitui uma forma de *resistência* à contínua aceleração e à opinião generalizada, típicas daqueles que parecem saber sobre todas as coisas (GALLO, 2012).

Na primeira hipótese, se coaduna perfeitamente àquilo que preconiza a Lei nº 9.394/1996 e os PCNs, naquilo que se tem como “filosofia maior”, entre a erudição ou o “exercício da cidadania”, deslocada da vida e do cotidiano, ou, numa segunda hipótese, em uma “filosofia menor”, como filosofia viva, produtiva e criativa (GALLO, 2012).

Mas, isso tudo implica uma relação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem de filosofia, o qual diz respeito à própria relação entre professor e aluno, cujo fim seja a potência do pensamento autônomo, problematizador, crítico e resistente, privilegiando-se a ausência de controle e, dessa maneira, a recusa de uma relação forjada, de um lado, num “mestre embrutecedor”, que explica a história da filosofia, adota uma perspectiva como única verdadeira e repete conceitos *a priori*, e noutro, de alunos ignorantes. Do mestre “explicador”, “embrutecedor”, ao “mestre ignorante” que se apresenta como um “um livro aberto”, à medida que proporciona ao aluno o que veem, o

que pensam por si mesmos e o que fazem com isso (RANCIÈRE, 2013), esta é a alternativa de resistência. Enfim, da lógica da explicação à pedagogia da aprendizagem (GALLO, 2012).

Tal problematização é pertinente à medida que se abre a possibilidade de se pensar os próprios sujeitos no *filosofar (philosophiein)*, no caso específico, o professor de filosofia e os adolescentes com altas habilidades/superdotação, num mundo globalizado, com conexões em redes virtuais, com repercussões sobre novas percepções sobre tempo e espaço (CASTELLS, 2016), em que a vida se mescla com um jogo (MCGONIGAL, 2012) e em que o jogo é tido como um exercício que prepara a criança para a vida adulta, desenvolvendo suas potencialidades (LOPES, 2005), de modo que seja considerada a intencionalidade educativa em situações de aprendizagem quanto ao jogo (KOSHIMOTO, 2011).

Outro aspecto importante diz respeito à perspectiva educacional adotada para as atividades na escola, inclusive, as filosóficas, que constituem objeto deste trabalho. E, neste ponto, restava a limitação quanto aos fundamentos teóricos e as práticas para um pensar filosoficamente na escola, com alunos do segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano), os quais, se por um lado, já não são mais crianças, por outro, ainda não se encontram no ensino médio.

Enquanto no plano da filosofia para ou com crianças (LIPMAN, 1990; LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 2014; KOHAN; LEAL, 2000), bem como no nível do ensino médio (GALLO; KOHAN, 2000; LIPMAN, 1990), há referências que possam contribuir teoricamente, e mesmo na construção de métodos de trabalho, como os livros didáticos (ARANHA, 2017; ARANHA; MARTINS, 2009; CHAUI, 2010; GALLO, 2014), inicialmente, havia dificuldade de se localizar textos que pudessem orientar os trabalhos sobre o ensino de filosofia no segmento em tela.

Mas, tal limitação pode ser superada com recurso às contribuições didáticas de Nogueira (2011a, 2011b, 2011c, 2014, 2018), Nogueira e Silva (2014), Sátiro e Wuensch (1997), tendo em vista uma interface entre a gamificação no ensino de filosofia, com Colombo (2017).

Pois, é com base nesses pressupostos teóricos, em especial em Gallo (2012), Rancière (2013) e Sátiro e Wuensch (1997), que o projeto *Filocraft* tem sido desenvolvido desde fevereiro de 2019.

2. Filosofia + Minecraft = Filocraft

O projeto *Filocraft* surge dentro de um projeto maior de ensino-aprendizagem de filosofia, desenvolvido por mim na mencionada escola da educação básica, a partir de fevereiro de 2019, com alunos do segundo segmento do ensino fundamental, chamado *Philosophy Maker*, considerando o Projeto Político Pedagógico do Centro de Enriquecimento de Talentos e Altas Habilidades (CETAH), na Escola Solange Dreux, que privilegia o uso de metodologias pedagógicas ativas, inclusive tendo como referencial a perspectiva STEAM, cuja sigla, é conhecida internacionalmente como ligada à ciência (*science*), tecnologia (*technology*), engenharia (*engineering*), artes (*arts*) e matemática (*mathematics*), em espaços que não somente a sala de aula, tais como oficinas e laboratórios de realização de atividades que envolvam projetos gráficos, impressões em 3D, corte, montagem etc., naquilo que se convencionou chamar de *Space Maker*, inspirados nos Laboratórios de Fabricação desenvolvidos originalmente pelo Massachusetts Institute of Technology (MIT), a partir da visão do “faça você mesmo” (*do it yourself*) e com o intuito de democratizar as invenções (BLIKSTEIN, 2013).

Além da própria especificidade dos alunos, quanto às suas habilidades, cabe salientar que os mesmos, na faixa etária de 10 a 13 anos – e, portanto, pertencentes a uma interseção geracional entre a chamada *Geração Z* (MCCRINDLE; WOLFINGER, 2010) e a *Geração Alpha* (BORRULL, 2019), ou da *iGen*, em alusão ao *i-Phone* (TWENGE, 2018) –, são nativos digitais, já possuindo domínio das ferramentas tecnológicas dos aparelhos celulares, superconectados às redes sociais virtuais, passando em média, mais de seis horas por dia enviando mensagens e focadas nos jogos *on-line*, e com um modo pensamento prático e imediato.

Tais características têm sido fundamentais para se pensar problemas concernentes à forma e ao conteúdo do ensino, evitando-se equívocos metodológicos (RODRIGO, 2009), considerando as próprias características dos alunos hiperconectados, num contexto de mudanças constantes (HARARI, 2018), e tendo em vista a perspectiva educacional vislumbrada, adotando-se o jogo (*game*) como elemento facilitador das atividades filosóficas no Centro de Enriquecimento de Talentos e Altas Habilidades (CETAH), na Escola Solange Dreux.

Sobre o método, aliás, vale dizer que, para a consecução do ensino de filosofia na referida escola, mister tem sido a adoção de trabalhos na perspectiva STEAM, haja vista

a proposta pedagógica daquela instituição de ensino e, conforme já dito, as características de seu alunado.

Entretanto, já alertado para o fato de que “um equívoco comum ao especialista consiste em atribuir aos outros o mesmo grau de interesse que ele próprio possui por sua área de conhecimento” (RODRIGO, 2009, p. 33), o primeiro passo foi no sentido de, mediante uma carta de apresentação, oferecer aos alunos algumas informações sobre quem sou eu, onde moro, quanto anos possuo, quais são meus gostos para música, filmes, séries de televisão, esportes, artes, livros etc.

Feito isso, abriu-se à possibilidade dos alunos em se auto-identificarem, momento em que, entre tantas descobertas possíveis, se reafirmou o pressuposto de que os mesmos fazem parte da *iGen* (TWENGE, 2018) e que conhecem e apreciam o jogo *Minecraft*, que permite a construção de um mundo virtual por intermédio de blocos (cubos), produzido pela empresa Mojang Specifications, cujo lançamento data do ano de 2009.

Esse foi, como assinala Rodrigo (2009), o orifício, a abertura, o canal de acesso pelo qual os alunos que até então não tinham contato com a filosofia, pudessem ser convidados a ingressar neste campo, tendo como pilares o pensamento filosófico (GALLO, 2012), a emancipação do pensamento (RANCIÈRE, 2013) e o pensamento complexo (MORIN, 2007), a partir da *gamificação* como utilização mecânica de jogos em atividades que não estejam propriamente dentro do contexto de jogos (MCGONIGAL, 2012) e que favoreçam a motivação e o estímulo ao comportamento dos indivíduos com engajamento coletivo (BUSARELLO, 2016).

Em relação ao pensamento filosófico, a opção pela filosofia como resistência (GALLO, 2012) ao hedonismo, da incitação às necessidades imediatas, urgência dos prazeres, do consumo sem espera, da viagem sem diversão e da ausência de renúncia (LIPOVETSKY, 2004), à substituição da coletividade e solidariedade pelo individualismo (BAUMAN, 2001), à cegueira moral (BAUMAN; DONSKIS, 2014), à transformação do cidadão em bem de consumo (BAUMAN, 2008), e à banalização de violências como o *bullying* no ambiente escolar (BAUMAN; LEONCINI, 2018), tem sido a opção filosófica em sala de aula, mas para além dela.

Trata-se de uma escolha de conduta intencional, considerando que,

Como professores de Filosofia, somos também educadores e, se queremos ser autenticamente educadores, devemos nos comprometer com o questionamento e a investigação necessários para a formação das novas gerações e para a transformação da ordem social (SÁTIRO; WUENSCH, 1997, p. 5).

Superado o problema da motivação dos alunos, merecem atenção os aspectos formais do ensino de filosofia, constituídos pela problematização para se assumir uma postura filosófica, conceituação para se saber do que se fala e argumentação para saber se o que se diz é verdadeiro (RODRIGO, 2009).

Na esteira da experiência de Colombo (2017), foram apresentados aos alunos os métodos de trabalho e de avaliação, considerando a gamificação aplicada à filosofia em sala de aula. E, depois, de verificadas as limitações e possibilidades do jogo *Minecraft*, os alunos finalmente puderam se envolver nas atividades.

No caso específico do *Filocraft*, inicialmente num faz-de-conta, os alunos são convidados a realizar uma expedição marítima, assumindo, como personagens – mas, sempre protagonistas –, o papel de cientistas marinhos que navegam pelo Oceano Atlântico, pesquisando o comportamento dos tubarões, e, em dado momento, descobrem uma ilha, na qual chegando, se depararam com diversas experiências cotidianas.

Esse é o mote para uma jornada filosófica, inclusive numa perspectiva ambiental (MORIN, 2002, 2003, 2007, 2010, 2011) e, ao construir uma cidade ideal no jogo *Minecraft*, os alunos são convidados a refletir sobre cada experiência e elemento que se agrega a esta mesma cidade: a própria ideia de “descobrimento” de uma ilha, no Oceano Atlântico, entre o Brasil e o continente africano; os nativos que lá se encontram, antes mesmo dos exploradores, no caso, os alunos; a construção dos mais diversos elementos que passam a compor a paisagem da ilha, tais como uma escola, uma universidade, um centro de ciência, condomínios residenciais, casas, central de tratamento de lixo, centros religiosos etc.

E é justamente neste instante que os alunos são convidados a criar diversos conceitos.

“*O que é descobrimento?*”: Pergunta que se coloca quando os alunos, personificando exploradores marinhos, encontram uma ilha fictícia, no *Minecraft*.

“Achar aquilo que não se sabia da existência”, “encontrar o que estava lá, mas sobre o qual nunca se prestou a atenção”, eis algumas respostas possíveis ao “descobrimento” quando se potencializa a “admiração”, o “espanto”, a “perplexidade” (*thaumatzein*), àquilo que já se encontra banalizado, naturalizado.

Aliás, conforme contribuição de Aristóteles, em sua *Metafísica*,

Foi, com efeito, pela admiração que os homens, assim hoje como no começo, foram levados a filosofar, sendo primeiramente abalados pelas dificuldades mais óbvias, e progredindo em seguida pouco a pouco até resolverem problemas maiores: por exemplo, as mudanças da Lua, as do Sol e dos astros

e a gênese do Universo. [...] Pelo que, se foi para fugir à ignorância que filosofaram, claro está que procuraram a ciência pelo desejo de conhecer, e não em vista de qualquer utilidade (ARISTÓTELES, 1984, p. 14).

Portanto, a admiração (*thaumatzein*) constitui condição essencial para o pensamento filosófico, inclusive na escola, remetendo os alunos ao patamar da ciência (*episteme*), ao pensamento crítico – de “o que é?”, “por que é?”, “como é?” –, ao invés das meras opiniões (*doxa*), ou seja, o padrão mais raso de entendimento humano, haja vista o aprisionamento dos seres humanos ao imediatismo e hedonismo da sociedade adepta do consumismo, como quem habita o fundo da caverna de Platão, deslumbrando com as imagens que se encontram à sua frente (SARAMAGO, 2000).

Tanto que, partindo do pressuposto de que “o aprendizado não pode ser circunscrito aos limites de uma aula, da audição de uma conferência, da leitura de um livro” (GALLO, 2012, p. 47), simultaneamente, em que se tem pretendido a construção de conceitos, sem abrir mão de sua conexão à vida cotidiana, as “viagens filosóficas” no *Filocraft* – de jovens em idade escolar que, assumindo a posição de exploradores, se lançam numa viagem de incertezas – têm ocorrido numa interface com visitas guiadas e caminhadas pela cidade de Niterói.

Neste ponto, observar e se admirar com o mundo constitui proposta chave no projeto de filosofia até então desenvolvido, considerando as próprias múltiplas inteligências dos alunos, especialmente a inter e a intrapessoal (GARDNER, 2000a, 2000b).

Além da pergunta “*O que é descobrimento?*”, uma vez que se tenham descoberto nativos na ilha no jogo *Minecraft*, “*Matar ou não matar os nativos que lá já estão?*”, “*Colonizá-los?*” e “*Escravizá-los?*” passam a ser as questões motivadoras para se abordar o ser humano, a vida e os direitos humanos.

“Não se pode matar os nativos por causa dos direitos humanos” [aluno].

“Mas, os que são os direitos humanos?” [professor].

“São direitos das pessoas, como a vida, o ir e vir...” [aluno]

“E esses direitos existem desde sempre ou foram uma construção histórica?” [professor]

Eis um diálogo vivido no projeto, com a participação dos alunos e de seu professor, este último sob a perspectiva não “daquele que sabe”, mas como aquele que está aberto a descobrir (GALLO, 2012).

E, ao assumir a aula de filosofia como uma “oficina de conceitos” (GALLO, 2012) – por isso, a ideia *maker* com a filosofia na escola –, o que se pretende é privilegiar questões como “o que você”, “o que pensa disso” e “o que faz com isso”, com aqueles que juntos

exploram um “livro aberto” e partilham de uma relação dialógica, em detrimento da ordem explicadora de alguém (o professor) que supostamente tudo sabe, de um lado, e seus alunos, que hipoteticamente, nada sabem, de outro (RANCIÈRE, 2013), sem, no entanto, abrir mão da responsabilidade inerente a um professor de filosofia e da consciência de que nossa consciência de que nossos atos provavelmente possa influenciar os alunos (SÁTIRO; WUENSCH, 1997).

Além disso, “*O que é conhecimento?*”, “*O que é ciência e para o que ela serve?*”, “*Quais os limites e as possibilidades das descobertas científicas?*” passam a ser questões norteadoras de mais diálogos filosóficos, uma vez que, em meio a criações e inovações cibernéticas desenvolvidas no âmbito da escola, cumpre perguntar como surge o conhecimento e considerando a ciência, quais seus limites e possibilidades, sobretudo, numa interface com a ética.

Sem mergulhar nos conceitos mais elaborados, desde Platão (2007, 2015a), Aristóteles (1984), Descartes (1996), Espinosa (2015), Kuhn (2013) e Popper (2013), entre outros – o que, devido às suas próprias peculiaridades histórico-filosóficas, ficariam para o ensino médio (GALLO, 2012; LIPMAN, 1990; RODRIGO, 2009) –, a proposta de trabalho diz respeito à exploração da origem do conhecimento, a partir do diálogo sobre a relação entre mundo físico e metafísico, mente e corpo, razão e sensações etc., possibilitando o protagonismo dos próprios alunos no processo de construção dos conceitos.

Outrossim, tendo com fundamento as teorias de Adorno (2010) e Morin (2002), importa dialogar acerca dos limites e das possibilidades éticas das descobertas científicas, considerando a questão referente à (ausência de) objetividade e neutralidade no pensamento científico e tecnológico.

Pois, estas também são questões norteadoras para a construção de conceitos e a própria emancipação intelectual dos alunos, para além de métodos explicadores de típicas pedagogias embrutecedoras, em que um pretense mestre conhecedor transmite saberes aos seus alunos ignorantes (RANCIÈRE, 2013).

Contudo, isso somente é possível na perspectiva ativa, em que a sala de aula se torna um espaço em que os alunos não sejam meros espectadores, mas, ao contrário, ativos, produtores, criadores, com a possibilidade de seguirem seus próprios percursos (GALLO, 2012).

Por isso, à luz da resistência e da emancipação do pensamento, estas mesmas múltiplas possibilidades dizem respeito ao terceiro pilar do *Filocraft*: o pensamento complexo.

Um pensamento que resista à disjunção cartesiana que divide o conhecimento em partes estanques, que pouco ou nada se comunicam, separa o sujeito do objeto e distancia o homem do ambiente. Que, se por um lado, remete ao mundo empírico, da incerteza, da incapacidade de se ter certeza de tudo, da recusa de formulação de uma única lei e, portanto, de uma ordem absoluta (MORIN, 2007a).

Ademais a proposta consiste em compreender em que medida a filosofia se constitui num campo específico do saber humano, ao mesmo tempo em que se relaciona aos outros, tais como história, geografia, matemática, línguas etc. E, é com base nisso, que se abre a possibilidade da exploração de discursos outros que não eurocêntricos, lançando luz às epistemologias do sul, como potência de pensamento crítico que leve em consideração as mais variadas experiências de países da América Latina, inclusive o Brasil, e da África, como línguas, aspectos culturais, perspectivas filosóficas, história colonial, cotidiano etc., cujas repercussões têm se dado nos planos econômico, político e sociocultural (SANTOS; MENESES, 2010).

Se, numa via, a filosofia se constitui um campo autônomo, único e imprescindível ao ser humano, noutra, assume a forma de método de conhecimento polissêmico que origina, alimenta e faz fluir, ao mesmo tempo, os conhecimentos individuais e os saberes coletivos (MORIN, 2003, 2008), tal como se tem produzido, até o momento, no projeto *Filocraft*.

Conclusão

Trabalhar com a filosofia na escola não tem sido tarefa fácil, contemporaneamente, mesmo numa sociedade em que esse campo do saber ganha um *status* de “pop”, tendo em vista o sucesso de livros, filmes e séries de televisão. As empreitadas parlamentares para retirá-la das salas de aula têm sido um desafio constante, num jogo de força com outras iniciativas políticas que, reconhecendo sua relevância na formação dos jovens, pretendem a sua manutenção na matriz curricular do ensino médio das escolas.

Mas, entre o que se tem e o que se deseja, desde seu retorno ao currículo escolar, a filosofia tem encontrado algum espaço para suas atividades, graças ao engajamento de gestores e, sobretudo, de professores da educação básica.

No caso específico do ensino fundamental, a filosofia no âmbito escolar tem dependido mais dos gestores das instituições de ensino, sensibilizados com o desenvolvimento intelectual e ético de crianças e adolescentes, à luz das perspectivas educacionais ligadas

às competências cognitiva, intrapessoal e interpessoal, esperadas entre os jovens do século XXI. E esta tem sido a opção do Centro de Enriquecimento de Talentos e Altas Habilidades (CETAH), na Escola Solange Dreux, razão pela qual a filosofia ainda integra seu currículo no ensino fundamental.

No entanto, as dificuldades de se trabalhar com a filosofia na escola também decorrem de aspectos sociais, uma vez que se considere a pluralidade de identidades e culturas que se comunicam naquele contexto. Trata-se de um lugar em que pessoas com as mais variadas visões de mundo e especificidades dividem um mesmo espaço e, no que diz respeito às aulas de filosofia, constitui um obstáculo a ser superado, em especial quando se propõe a construção de conceitos, entres os quais, aqueles já naturalizados por crianças e dos adolescentes, ou que ainda não foram problematizados.

Contudo, se, por um lado, pode haver alguma resistência a ser superada, por outro, a potência de uma educação que privilegie o pensamento filosófico autônomo, emancipador e libertador, consiste na própria razão de ser da máxima exploração possível de métodos e experiências na escola, superando o paradigma da educação exploradora, fundada em supostas hierarquias de saberes, entre o professor e os alunos.

Sobre hierarquias, aliás, é propósito do projeto em questão colocar em xeque as bases colonizadoras do pensamento, a fim de trazer à tona outras vozes, inclusive no concernente à filosofia. Daí que, as filosofias latino-americanas e africanas surgem como alternativas às tradicionais teorias filosóficas, de origem europeia, a ser abordada em sala de aula, por mais que estas últimas permaneçam relevantes.

E, com isso, se num instante a filosofia se constitui como campo autônomo do conhecimento, noutro, possui abertura para se conectar às outras áreas, tais como artes, ciências, geografia, história, línguas, matemática, música etc., potencializando reflexões críticas sobre os limites éticos e as possibilidades da ciência nos dias atuais; a organização de determinados territórios, considerando, a partir da experiência brasileiras as agudas assimetrias socioeconômicas; a potência das ideias deconolizadoras, inclusive para nosso modo de pensar, sobre nós mesmos e o mundo; os símbolos e significados linguísticos, bem como as possibilidades de retórica e argumentação, na escola, como preparação para a vida pública num mundo maior; a consciência lógica, mas não restrita à ela, que permita raciocinar e argumentar sobre fatos, verdades e falseamentos; considerar a estética em conexão com a ética, e vice-versa, entre outras.

Estes são pressupostos fundados na potência do pensamento, na emancipação intelectual e no pensamento complexo e que são adotados nas próprias experiências filosóficas no CETAH, inclusive, no projeto *Filocraft* que, a partir das concepções *maker* e da *gamificação* na educação, tem pretendido facilitar o processo de ensino e aprendizagem de filosofia com adolescentes com altas habilidades/superdotação, hiperconectados às redes sociais virtuais e nativos digitais.

Como processo colaborativo de ensino-aprendizagem do pensar filosoficamente, *Filocraft* se tem prestado – e os resultados sugerem isso, até o momento –, para que os alunos tenham a oportunidade de, ao mesmo tempo, pensar de modo autônomo e construir coletivamente conceitos filosóficos, compreendendo seus próprios significados.

Referência

ALVES, Dalton José. **A filosofia no Ensino médio**: ambigüidades e contradições da LDB. Campinas: Autores Associados, 2002.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. **Gamificação**: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria et al. (org.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 77-97. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/gamificacao_na_educacao_011120181605.pdf. Acesso em 28/11/2019.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **Filosofar com textos**: temas e história da filosofia. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2017. Coleção vereda digital.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. 4. Ed. São Paulo: Moderna, 2009.

ARISTÓTELES. **Metafísica**: livro I e II. In: IDEM. Metafísica; Ética a Nicômaco; Poética. São Paulo: Abril Cultural, 1984, p. 8-43.

BASSHAM, Gregory; BRONSON, Eric. **O hobbit e a filosofia**: para quando você tiver perdido seus anões, seu mago e seu caminho. Tradução de Joana Faro. São Paulo: Best Seller, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

_____. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt; DONSKIS, Leonidas. **Cegueira moral**: a perda da sensibilidade na modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BAUMAN, Zygmunt; LEONCINI, Thomas. **Nascidos em tempos líquidos**: transformações no terceiro milênio. Tradução de Joana Angélica D'Avila Melo. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BAUR, Michael; BAUR, Steven. **Os Beatles e a filosofia**: nada que você pense que não pode ser pensado. São Paulo: Madras, 2014.

BLIKSTEIN, Paulo. **Digital fabrication and 'making' in education**: the democratization of invention. In J. Walter-Herrmann & C. Büching (Eds.), *FabLabs: of machines, makers and inventors*. Bielefeld: Transcript Publishers, 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/281495128_Digital_Fabrication_and_'Making'_in_Education_The_The_Democratization_of_Invention>. Acesso em: 11/12/2019.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.> Acesso em: 28/11/2019.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 28/11/2019.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Volume 3: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 12/12/2019.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Parte IV: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, s/d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 12/12/2019.

_____. **Projeto de Lei da Câmara dos Deputados (PLC) nº 6.003**, de 2013 (Dep. Fed. Izalci Lucas Ferreira). Altera os arts. 9º, 35 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1111123&filename=Tramitacao-PL+6003/2013>. Acesso em: 12/12/2019.

_____. **Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 2.579**, de 2019 (Sen. Romário Faria). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a inclusão da filosofia e da sociologia como componentes curriculares obrigatórios nos três anos do ensino médio. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7946294&ts=1567535564118&disposition=inline>>. Acesso em: 12/12/2019.

BORRULL, Alba Solé. **O que a geração alfa, a 1ª a ser 100% digital**. BBC Brasil, 29/05/2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-48438661>>. Acesso em: 14/12/2019.

BROOKER, Charlie. **Black mirror**. Netflix Brasil, 2011. Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/70264888>>. Acesso em: 12/12/2019.

BUCKINGHAM, Will. *O livro da filosofia*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2010.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification**: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4455428/mod_resource/content/1/Gamification.pdf>. Acesso em: 28/11/2019.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: economia, sociedade e cultura. Volume 1. Tradução de Roneide Venâncio Majer. 17. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

CERLETTI, Alejandro A. **Ensino da filosofia e filosofia do ensino filosófico**. In: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (org.). Filosofia do ensino de filosofia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 61-69.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 14. Ed. São Paulo: Ática, 2010.

COLOMBO, Angélica Antonechen. **Gamificação nas aulas de filosofia**. XVI SBGames, Curitiba, PR, Brazil, p. 998-1001, November 2nd-4th, 2017. Disponível em: <<https://www.sbgames.org/sbgames2017/papers/CulturaShort/174964.pdf>>. Acesso em: 28/11/2019.

COMTE-SPONVILLE, André. **O pequeno tratado das grandes virtudes**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Filosofia**: e nós com isso? São Paulo: Nobilis Vozes, 2019.

_____. **Por que fazemos o que fazemos?** São Paulo: Planeta do Brasil, 2016.

CORTELLA, Mário Sérgio; KARNAL, Leandro; PONDÉ, Luiz Felipe. **Felicidade**: modo de usar. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DUAILLIER, Stéphane. **A filosofia que começa**: desafios para a filosofia no próximo milênio. In: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (org.). Filosofia do ensino de filosofia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 17-30. Coleção filosofia na escola, vol. VII.

DUNN, Georges A.; MICHAUD, Nicolas. **Jogos vorazes e a filosofia**: uma crítica da traição pura. São Paulo: Best Seller, 2013.

EBERL, Jason T.; DECKER, Kevin S. **Star Wars e a filosofia**: abra sua mente para uma nova galáxia. Tradução de Felipe Vieira; Monique D'Orazio. São Paulo: Universo do Livro, 2015.

ESPINOSA, Benedictus de. **Ética**. Tradução do Grupo de Estudos Espinosanos; coordenação de Marilena Chauí. São Paulo: EdUSP, 2015.

FÁVERO, Altair Alberto et. al. **O ensino da filosofia no Brasil**: um mapa das condições atuais. Caderno Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22830.pdf>>. Acesso em: 12/12/2019.

GALICHET, François. **A didática da filosofia na França**: debates e perspectivas. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. (org.). Filosofia no ensino médio. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 49-63. Coleção filosofia na escola, vol.VI.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar. (org.). **Filosofia no ensino médio**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Coleção filosofia na escola, vol.VI.

GALLO, Sílvio. **Filosofia**: experiência do pensamento. São Paulo: Scipione, 2014.

_____. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia**. Tradução de João Azenha Junior. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1995.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre; Artmed, 2000a.

_____. **Inteligência**: um conceito reformulado. Tradução de Adalgisa Campos da Silva. São Paulo: Objetiva, 2000b.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. Tradução de Paulo Geiger. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

IRWIN, William. **Metallica e a filosofia**: curso intensivo de cirurgia cerebral. Tradução de Marcos Malvezzi. São Paulo: Madras, 2019.

_____. **Lost e a filosofia**: a ilha tem suas razões. Tradução de Marcos Malvezzi. São Paulo: Madras, 2014.

JACOBI, Henry; IRWIN, Michael. **A guerra dos tronos e a filosofia**: a lógica golpeia mais profundamente que as espadas. São Paulo: Best Seller, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 13-43.

KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina (org.). **Filosofia para crianças em debate**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Coleção filosofia na escola, vol. IV.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira; Nelson Boeira. 12. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. Coleção Debates, vol. 115.

LANGÓN, Mauricio. **Apresentação da educação filosófica no Uruguai**. In: GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (org.). Filosofia no ensino médio. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 64-77. Coleção filosofia na escola, vol.VI.

LINDNER, Luís H.; KUNTZ, Viviane H. **Gamificação de redes sociais voltadas para educação**. In: FADEL, Luciane Maria et al. (org.). Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 227-256. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/gamificacao_na_educacao_011120181605.pdf>. Acesso em 28/11/2019.

LIPMAN, Matthew. **A filosofia vai à escola**. Tradução de Maria Elenice Brzezinski; Lúcia Maria Silva Kremer. 3. Ed. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew; OSCANYAN, Frederick S.; SHARP, Ann Margareth. **Filosofia na sala de aula**. Tradução de Ana Luiza Fernandes Falcone. 2. Ed. São Paulo: Nova Alexandria, 2014.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação**: criar, fazer, jogar. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MCCRINDLE, Mark; WOLFINGER, Emily. **The a, b, c of x, y, z: understanding the global generations.** New South Waler, Aus: University of South Wales Press, 2010.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo: por que os games os tornam melhores e como eles podem mudar o mundo.** Tradução de Eduardo Rieche. São Paulo: Best Seller, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução de Eloá Jacobina. 17. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Ciência com consciência.** Tradução de Maria D. Alexandre; Maria Alice Sampaio Dória. 13. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **O método 1: a natureza da natureza.** Tradução de Ilana Heineberg. 2. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução de Eliane Lisboa. 3. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra pátria.** Tradução de Paulo Neves. 6. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NOGUEIRA, Nonato. **Filosofia e cidadania: a moral da questão.** 8º ano do ensino fundamental. Fortaleza: EdJovem, 2018.

_____. **Filosofia e cidadania: pensar é preciso para agir melhor.** 6º ano do ensino fundamental. Fortaleza: EdJovem, 2014.

_____. **Filosofia: investigando o mundo da prática.** 9º ano do ensino fundamental: Fortaleza: EdJovem, 2011a.

_____. **Filosofia: investigando a ciência e a lógica.** 7º ano do ensino fundamental. Fortaleza: EdJovem, 2011b.

_____. **Filosofia: investigando o pensar.** 6º ano do ensino fundamental. Fortaleza: EdJovem, 2011c.

NOGUEIRA, Nonato; SILVA, José Ferreira da. **Filosofia e cidadania.** 7º ano. Fortaleza: EdJovem, 2014.

OBIOLS, Guillermo A. **O ensino de filosofia na Argentina: apresentação, problemas e perspectivas.** In: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (org.). *Filosofia do ensino de filosofia.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 115-133. Coleção filosofia na escola, vol. VII.

PLATÃO. **Diálogos I: Teeteto (ou do conhecimento), Sofista (ou do ser), Protágoras (ou sofistas).** Tradução, textos complementares e notas de Edson Bini. Bauru, SP: Edipro, 2007.

_____. **Diálogos II: Górgias (ou da retórica), Eutidemo (ou da disputa), Hípias maior (ou do belo), Hípias menor (ou do falso).** Tradução e notas de Edson Bini. 2. Ed. São Paulo: Edipro, 2016a.

_____. **Diálogos III: socráticos – Fedro (ou do belo), Eutífron (ou da religiosidade), Apologia de Sócrates, Críton (ou do dever), Fédon (ou da alma).** Tradução, textos complementares e notas de Edson Bini. 2. Ed. São Paulo: Edipro, 2015a.

_____. **Diálogos IV:** Parmênides (ou das formas), Político (ou da realeza), Filebo (ou do prazer), Lísis (ou da amizade). Tradução, textos complementares e notas de Edson Bibi. 2. Ed. São Paulo: Edipro, 2015b.

_____. **Diálogos V:** O Banquete, Mênon (ou da virtude), Timeu, Crítias. Tradução, textos complementares e notas de Edson Bini. Bauru, SP: Edipro, 2010.

_____. **Diálogos VI:** Crátilo (ou da correção dos nomes), Cármides (ou da moderação), Laques (ou da coragem), Ion (ou da Ilíada), Menexeno (ou oração fúnebre). Tradução e notas de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2016b.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica.** Tradução de Leonidas Hegenberg; Octanny Silveira da Mota. 2. Ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RENZULLI, Joseph. **O que é essa coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos?:** uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Educação, Porto Alegre, RS, ano XXVII, n. 1 (52), p. 75-131, jan./abr. 2004. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>>. Acesso em: 09/12/2019.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula:** teoria e prática para o ensino médio. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

RUFFALDI, Enzo. **O ensino de filosofia na Itália.** In: GALLO, Sílvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio (org.). Filosofia do ensino de filosofia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 134-150. Coleção filosofia na escola, vol. VII.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul.** 2. Ed. Lisboa: Almedina, 2010.

SARAMAGO, José. **A caverna.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SÁTIRO, Angélica; WUENSCH, Ana Míriam. **Pensando melhor:** iniciação ao filosofar – manual do professor. São Paulo: Saraiva, 1997.

TEIXEIRA, Vanderson R. **Cibersofia:** o ensino de filosofia entre o espaço virtual (digital) e o espaço real (a sala de aula). UEL, XVI Semana de Educação, VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2015. Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/PERSPECTIVAS%20FILOSOFICAS/CIBERSOFIA%20O%20ENSINO%20DE%20FILOSOFIA%20ENTRE%20O%20ESPACO%20VIRTUAL%20\(DIGITAL\)%20E%20O%20ESPACO%20REAL%20\(A%20SALA%20DE%20AULA\).pdf](http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/PERSPECTIVAS%20FILOSOFICAS/CIBERSOFIA%20O%20ENSINO%20DE%20FILOSOFIA%20ENTRE%20O%20ESPACO%20VIRTUAL%20(DIGITAL)%20E%20O%20ESPACO%20REAL%20(A%20SALA%20DE%20AULA).pdf)>. Acesso em: 28/11/2019.

TWENGE, Jean M. **IGen:** por que as crianças superconectadas de hoje estão crescendo menos rebelde, mais tolerantes, menos felizes e completamente despreparadas para a idade adulta. Tradução de Thaís Costa. São Paulo: NVersos, 2018.