



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – ICH



MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO

**UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

PEDRO ALVES LOPES

Brasília-DF
Março - 2025

PEDRO ALVES LOPES

UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Filosofia
da Universidade de Brasília, como parte
dos requisitos necessários à conclusão do
curso de Mestrado Profissional em
Filosofia – PROF-FILO.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Alessandro de Mello Basali

Brasília-DF
Março - 2025

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

LL864 Lopes, Pedro Alves
 Uma Proposta para o Ensino de Filosofia a partir das
Representações Sociais de Estudantes do Ensino Médio / Pedro
Alves Lopes; orientador Rogério Alessandro de Mello Basali.
Brasília, 2025.
 123 p.

 Dissertação(Mestrado em Filosofia) Universidade de
Brasília, 2025.

 1. Filosofia. 2. Educação. 3. Conceito. 4. Representações
Sociais. 5. Ensino Médio. I. Basali, Rogério Alessandro de
Mello , orient. II. Título.

PEDRO ALVES LOPES

UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DAS
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

BANCA EXAMINADORA

Dissertação aprovada em 31/03/2025 pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Filosofia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à conclusão do curso de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, conforme apreciação pela banca examinadora constituída por:

Prof. Dr. Rogério Alessandro de Mello Basali
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Filosofia – UnB
Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO
Orientador

Prof. Dr. Marcelo Lion Villela Souto
Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro - ISERJ
Examinador Externo

Prof. Dr. Pedro Erginaldo Gontijo
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Filosofia – UnB
Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO
Examinador Interno

Brasília, 31 de março de 2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao PROF-FILO UnB, pela oportunidade de participar deste excelente Programa de Pós-Graduação, no Mestrado Profissional em Filosofia, que representou uma oportunidade de realização pessoal e profissional.

Agradeço, em especial, ao meu orientador, Prof. Dr. Rogério Basali (UnB), que acreditou em mim e me inspirou com seu exemplo de gentileza e profissionalismo, além de sua paciência e orientação, com as quais pude superar os desafios enfrentados para chegar até aqui.

Agradeço à minha família, pelo apoio incondicional em todos os momentos e pelo estímulo, especialmente quando os obstáculos e dores do caminho me enfraqueciam.

Agradeço aos meus colegas da turma de mestrado, sempre solícitos e atentos em ajudar e apoiar em todos os momentos.

Violência – Losamv (pseudônimo de uma estudante)

não tinha cara, nem nome, muito menos endereço
anoiteço antes mesmo de chegar a noite

para esquecer das suas demonstrações de amor
se é só um beijo ou um toque mais ousado por que eu sinto dor?

se é somente o calor humano,
mesmo depois de tanto tempo, eu ainda me lembro de você.
novembro foi quando tudo isso começou

e agora todos os meses parece que é novembro novamente,
fico pensando se isso realmente aconteceu ou é coisa da minha cabeça

quando eu pedia pra parar e você não parava
quando eu gritava e você me calava
quando eu chorava e era pra engolir o choro
isso tudo era amor, né?

eles nunca vão entender que a nossa forma de amar é única
disco 190 mas apenas ouço
e logo percebo que isso seria ingratidão
com uma pessoa que já pediu tanto perdão

RESUMO

O tema desta dissertação é uma proposta para o ensino de Filosofia a partir das Representações Sociais. O estudo das Representações Sociais foi orientado pelo modo como Serge Moscovici trata o conceito de “representação social” na perspectiva da psicologia social contemporânea. Buscou-se trabalhar o modelo das Oficinas de Conceitos, proposto por Silvio Gallo, que se divide em quatro momentos didáticos: sensibilização, problematização, investigação e conceituação. Esse modelo desenvolve uma pedagogia do conceito aplicável aos estudantes do Ensino Médio e pode ser uma forma eficiente de trabalhar o ensino de Filosofia nessa etapa de ensino. Esse método centra-se na Oficinas de Conceitos e suas quatro dimensões, promovendo envolvimento, motivação, engajamento e busca de conceito como reflexão pessoal. A intervenção filosófica foi realizada por meio de uma sequência didática, que seguiu os quatro momentos didáticos de Silvio Gallo, partindo das representações sociais dos estudantes de duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio do Centro de Ensino Médio 04 de Ceilândia, em 2024, sobre a violência. O momento da investigação filosófica teve como base um texto de Hannah Arendt, a partir de sua obra *Sobre a violência*. Além disso, o estudo incluiu um capítulo com uma análise crítica da proposta da BNCC para o ensino de Filosofia. Para fundamentar a compreensão sobre os temas e as discussões, esta pesquisa se apoiou em ideias de Silvio Gallo, Serge Moscovici, Christian Laval, Jan Masschelein e Maarten Simons, Ronaldo Manzi e na própria Base Nacional Comum Curricular. As reflexões propostas possibilitam contribuições significativas para a presença da Filosofia no Ensino Médio. As perspectivas de Gallo, Masschelein e Simons, Manzi e Laval auxiliaram na reflexão crítica sobre as relações entre o ensino de Filosofia e a BNCC. Nesse sentido, o estudo sobre o ensino de Filosofia com a Oficina de Conceitos, a partir das representações sociais, aliado à análise crítica da proposta da BNCC e o texto de Hannah Arendt, podem contribuir para o desenvolvimento de atividades que estimulem uma postura mais reflexiva e crítica por parte dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia. Educação. Conceito. Representações Sociais. Ensino Médio.

RESUMEN

El tema de esta disertación es una propuesta de enseñanza de la Filosofía basada en las Representaciones Sociales. El estudio de las representaciones sociales se orientó por el tratamiento que Serge Moscovici hace del concepto de “representación social” desde la perspectiva de la psicología social contemporánea. El objetivo es trabajar el modelo de Talleres de Conceptos, propuesto por Silvio Gallo, que se divide en cuatro momentos didácticos: sensibilización, problematización, investigación, conceptualización. Este modelo desarrolla una pedagogía del concepto aplicable a los estudiantes de Educación Secundaria y puede ser una forma eficaz de trabajar la enseñanza de Filosofía en esta etapa educativa. Este método se centra en el Taller de Conceptos y sus cuatro dimensiones, promoviendo la implicación, la motivación, el compromiso y la búsqueda de conceptos como reflexión personal. La intervención filosófica se llevó a cabo mediante una secuencia didáctica que siguió los cuatro momentos didácticos de Silvio Gallo, partiendo de las representaciones sociales de los estudiantes de dos clases del último año de secundaria de tercer año del Centro de Ensino Médio 04 de Ceilândia, en 2024, sobre la violencia. El momento de indagación filosófica se basó en un texto de Hannah Arendt extraído de su obra *Sobre la violencia*. Además, el estudio incluyó un capítulo en el que se analizó críticamente la propuesta del BNCC para la enseñanza de la filosofía. Para fundamentar la comprensión de los temas y las discusiones, esta investigación se apoyó en las ideas de Silvio Gallo, Serge Moscovici, Christian Laval, Jan Masschelein y Maarten Simons, Ronaldo Manzi y en la propia la Base Nacional Común Curricular para apoyar su comprensión de los temas y debates. Las reflexiones aquí propuestas aportan contribuciones significativas a la enseñanza de la filosofía en secundaria. Las perspectivas de Gallo, Masschelein y Simons, Laval y Manzi ayudaron nos ayudan en la reflexión crítica sobre las relaciones entre la enseñanza de la filosofía y la BNCC. En este sentido, el estudio de la enseñanza de la filosofía con el Talleres de Conceptos basados en las representaciones sociales, junto con el análisis crítico de la propuesta del BNCC y el texto de Hannah Arendt pueden contribuir al desarrollo de actividades que fomenten una actitud más reflexiva y crítica por parte de los alumnos.

PALABRAS CLAVE: Filosofía. Educación. Concepto. Representaciones Sociales. Enseñanza Secundaria.

ABSTRACT

The theme of this master's thesis is a proposal for teaching philosophy based on Social Representations. The study of social representations was guided by the way Serge Moscovici deals with the concept of "social representation" from the perspective of contemporary social psychology. The aim was to work on the model of Concept Workshops proposed by Silvio Gallo, which is divided into four didactic stages: sensitization, problematization, investigation, conceptualization). This model develops a pedagogy of the concept applicable to high school students and which can be an efficient way to work Philosophy teaching at this educational level. This method focuses on the Concept Workshop and its four dimensions, promoting involvement, motivation, engagement and the search for concepts as a personal reflection. The philosophical intervention was carried out through a didactic sequence that followed Silvio Gallo's four didactic moments, starting from the social representations of students from two third-year high school classes from the Centro de Ensino Médio 04 de Ceilândia, in 2024, about violence. The philosophical investigation phase was based on a text by Hannah Arendt taken from her work *On Violence*. Additionally, the study included a chapter with a critical analysis of the BNCC proposal for Philosophy teaching. To support the understanding of the themes and discussions, this research was based on ideas of Silvio Gallo, Serge Moscovici, Christian Laval, Jan Masschelein and Maarten Simons, Ronaldo Manzi, and the National Common Curricular Base (BNCC) itself.. The proposed reflections provide significant contributions to the teaching of Philosophy in High School. The perspectives of Gallo, Masschelein and Simons, Manzi, and Laval, aided in the critical reflection on the relationships between the teaching of Philosophy and the BNCC. In this sense, the study on the teaching of Philosophy teaching using the Workshop of Concepts based on social representations, combined with the critical analysis of the BNCC proposal and the text by Hannah Arendt, can contribute to the development of activities that encourage a more reflective and critical attitude among the students.

KEYWORDS: Philosophy. Education. Concept. Social representations. High School.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Perfil dos estudantes	55
Gráfico 2 - Perfil dos estudantes	61
Gráfico 3 - Políticas públicas e programas sociais são eficazes?	65

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pintura na fachada de entrada do CEM 04	51
Figura 2 - Fachada de entrada da frente do CEM 04	52
Figura 3 - Parte interna do CEM 04.....	52
Figura 4 - Quadra poliesportiva na parte interna do CEM 04	53

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEM	Centro de Ensino Médio
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CMNEMDF	Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal
FGB	Formação Geral Básica
GDF	Governo do Distrito Federal
IFLE	Itinerário Formativo Língua Espanhola
MPDFT	Ministério Público do Distrito Federal e Territórios
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
RA	Região Administrativa
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
PROBLEMA	15
OBJETIVO GERAL	17
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
HIPÓTESE	17
JUSTIFICATIVA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	25
1.1 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL COMO EXPERIÊNCIA DO COTIDIANO	25
1.2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO PENSAMENTO COLETIVO	26
1.3 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL NA PESQUISA EDUCACIONAL	29
2 O ENSINO DE FILOSOFIA NA BNCC	33
3 UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DA OFICINA DE CONCEITOS DE SILVIO GALLO E DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	40
3.1 OUTRAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA	43
4 METODOLOGIA	46
4.1 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO	50
4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA	53
5 ATIVIDADE-PILOTO	55
5.1 PERFIL DOS ESTUDANTES	55
5.2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE FILOSOFIA COMO PROPOSTA DIDÁTICA	56
5.3 PRODUTO – ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO FILOSÓFICA (ATIVIDADE- PILOTO)	56
6 PRODUTO (Pesquisa principal) – Atividade de intervenção filosófica	61
6.1 PERFIL DOS ESTUDANTES	61
6.2 AULA 1: SENSIBILIZAÇÃO	61
6.2.1 O conceito de violência	62

6.2.2 Fontes de informação para a atual compreensão sobre a violência	63
6.2.3 Políticas públicas e programas sociais.....	63
6.2.4 Causas do aumento da violência na sociedade	65
6.2.5 A maneira como os estudantes se veem diante da violência	66
6.3 AULA 2: PROBLEMATIZAÇÃO.....	67
6.3.1 Uma possível definição de violência a partir das representações sociais	68
6.3.2 Ideias e conceitos que levaram à compreensão do que é violência.....	68
6.3.3 A violência é algo que pode ou não pode ser mudado?	70
6.3.4 A forma como a violência é pautada (orientada, norteadas).....	71
6.4 AULA 3: INVESTIGAÇÃO	72
6.4.1 O poder	72
6.4.2 O vigor.....	73
6.4.3 A força.....	74
6.4.4 A violência	74
6.5 AULA 4: CONCEITUAÇÃO	75
7 AVALIAÇÃO	77
8 CONCLUSÃO	79
REFERÊNCIAS.....	83
ANEXO A – TEXTO	88
ANEXO B – TERMOS DE ASSENTIMENTO / CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	90
ANEXO C – TRABALHOS DOS ESTUDANTES.....	93
ANEXO D – AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE	112
ANEXO E – SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	113
ANEXO F - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP, COM APROVAÇÃO DA PESQUISA.....	119
ANEXO G – CARTILHA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE A VIOLÊNCIA	123

INTRODUÇÃO

Esta dissertação divide-se em três partes. Na primeira parte – Capítulo 1, apresenta-se um estudo sobre o significado das Representações Sociais para Serge Moscovici e seu sentido para a educação. Na segunda parte – Capítulo 2, uma análise crítica do ensino de Filosofia a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na terceira parte – Capítulos 3 a 8, propõe-se um modelo para o ensino de Filosofia a partir das representações sociais da violência, tendo como referência a Oficina de Conceitos proposta por Silvio Gallo e as experiências realizadas na escola, com o exercício de conceituação e ressignificação do conceito de violência junto aos estudantes do Ensino Médio.

A Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici¹, tem servido como base para a reflexão e o estudo em várias áreas do conhecimento, incluindo a educação. O ensino de Filosofia, sua relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Representações Sociais de estudantes do Ensino Médio são temas que podem ser desenvolvidos de forma relevante, exigindo uma análise mais aprofundada. Esta dissertação tem como objetivo refletir, de maneira crítica, sobre possíveis interações entre as Representações Sociais, o ensino de Filosofia e a BNCC, tendo como referência alguns autores como Sílvio Gallo², Jan Masschelein e Maarten Simons³, Christian Laval⁴ e Ronaldo Manzi⁵.

Pensada por Moscovici, a Teoria das Representações Sociais parte da ideia de que as pessoas dão significado e sentido aos fenômenos sociais através de processos de interação e comunicação das ideias. Essas Representações Sociais são construídas coletivamente e influenciam as percepções e os comportamentos individuais e coletivos. As Representações Sociais contribuem para a compreensão do contexto educacional com relação ao sentido que os estudantes atribuem ao

¹ Serge Moscovici (1925-2014) foi um psicólogo social romeno radicado na França.

² Silvio Donizetti de Oliveira Gallo (1963-) é um filósofo, pedagogo e filósofo anarquista brasileiro.

³ Jan Masschelein (1956-) é professor titular do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Leuven – Laboratório de Educação e Sociedade (Bélgica).

⁴ Christian Laval (1953-) é um pesquisador francês da história da filosofia e da sociologia na Universidade Paris Nanterre

⁵ Ronaldo Manzi Filho é doutor em filosofia pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Radboud Universiteit Nijmegen (RUN).

ensino de Filosofia, aos temas trabalhados nessa disciplina e às diretrizes propostas na BNCC.

A BNCC indica as orientações para o desenvolvimento do currículo nacional, mostrando as competências e as habilidades necessárias a todos os estudantes no decorrer da Educação Básica. No contexto da BNCC, o ensino de Filosofia tem um papel na contribuição para a formação integral dos estudantes, promovendo o pensamento crítico, a reflexão ética e o exercício da cidadania. Nesse sentido, a BNCC estabelece que

no Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos. Nessa etapa, como os estudantes e suas experiências como jovens cidadãos representam o foco do aprendizado, deve-se estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana (Brasil, 2018).

No sentido de compreender criticamente a relação entre o ensino de Filosofia e a BNCC, propomos aqui reflexões de alguns autores. A leitura desses autores será apresentada em formato de bricolagem, esta escolha implica em que alguns aspectos não serão aprofundados. Em sua obra *Metodologia do ensino de Filosofia: uma didática para o Ensino Médio* (2012), Gallo mostra a importância de considerar a realidade dos estudantes nos estudos dos conteúdos trabalhados nas aulas de Filosofia, de maneira que a abordagem feita seja contextualizada e significativa.

Ler de forma crítica — como, por exemplo, ler criticamente a BNCC —, nesta pesquisa, é entendido conforme o conceito trabalhado na Teoria Crítica, estudado no livro *Teoria crítica*, de Marcos Nobre⁶. Para ele, não é possível mostrar “como as coisas são” sem partir de um ponto de vista sobre “como deveriam ser”. Desse modo, pode-se dizer que “crítica” tem como significado manifestar o que é, tendo em vista aquilo que ainda não é, mas que pode ser. Esse ponto de vista não se trata de algo utópico, tendo como significado algo inalcançável ou irrealizável, mas trata-se de enxergar, no mundo real, outras potencialidades. A ideia de ponto de vista crítico pode ser compreendida da seguinte forma:

⁶ Marcos Severino Nobre (1965-) é um filósofo e cientista social brasileiro que atua na área de teoria crítica e pensamento ético-político.

Do ponto de vista crítico, portanto, a análise do existente a partir da realização do novo — que se insinua no existente, mas ainda não é — permite a apresentação de “como as coisas são” enquanto obstáculos à realização das suas potencialidades melhores: apresenta o existente do ponto de vista das oportunidades de emancipação relativamente à dominação vigente (Nobre, 2004, p. 6).

A leitura crítica, nesta pesquisa, também é feita a partir do que Nobre (2004) diz de Horkheimer em sua formulação do princípio do comportamento crítico com relação ao conhecimento que é produzido nas condições sociais capitalistas e à orientação para a emancipação como característica da perspectiva crítica. O capitalismo, nesse contexto, é uma forma social histórica cujo centro de organização é o mercado. Trata-se, então, do reconhecimento de que o que estrutura a sociedade é a produção de mercadorias. Assim, “a atitude crítica não se volta apenas para o conhecimento, mas para a própria realidade das condições sociais capitalistas. E isso porque o comportamento crítico tem sua fonte na orientação para a emancipação relativamente à dominação vigente” (Nobre, 2004, p. 28).

Portanto, ler criticamente a BNCC, nesta pesquisa, é refletir a partir do contexto em que ela foi criada, ou seja, no capitalismo, e propor uma reflexão que direcione para atividades de emancipação do ser humano.

Masschelein e Simons (2015) defendem a escola como um lugar que contribui para a formação da autonomia e da consciência crítica dos estudantes, enfatizando que a educação tem um papel importante no estímulo do pensamento reflexivo com relação a questões pessoais e sociais.

Para Manzi (2022), a influência do neoliberalismo na educação repercute no ensino de Filosofia, sinalizando para uma reflexão sobre a necessidade de resistência diante da lógica mercadológica que pode comprometer a formação reflexiva e humanística dos estudantes.

Nesse sentido, há uma crítica que Laval (2019) evidencia sobre a educação como lógica empresarial e mostra que é importante que a escola seja um espaço de emancipação. Esse ponto de vista nos leva a pensar criticamente a relação entre o ensino de Filosofia e a BNCC, ao considerar a escola como um espaço para a formação integral dos estudantes.

Assim, as reflexões de Gallo, Masschelein e Simons, Manzi e Laval podem auxiliar na reflexão crítica sobre as relações entre o ensino de Filosofia e a BNCC. Desse modo, o estudo sobre o ensino de Filosofia a partir das representações sociais sobre a violência e essa análise crítica da proposta da BNCC podem contribuir no

desenvolvimento de atividades que proponham uma postura mais reflexiva e crítica por parte dos estudantes, ao assimilar contribuições de Hannah Arendt.

O produto desta pesquisa é uma sequência didática, seguindo os quatro passos propostos por Sílvia Gallo para Oficina de Conceitos. Serão utilizadas as representações sociais dos estudantes sobre o tema da violência no momento do primeiro passo, que é a sensibilização, como forma de partir daquilo que já existe, ou seja, as percepções dos estudantes sobre esse tema.

PROBLEMA

No meu dia a dia em sala de aula, percebo que alunos e professores de Filosofia reconhecem a contribuição positiva da disciplina para a compreensão da existência humana. No entanto, o que não parece estar muito claro é qual é, de fato, a especificidade do ensino de Filosofia.

Muitas vezes, os estudantes querem debater de uma forma que foge de alguma proposta para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Também percebo, em meu trabalho na escola, a necessidade de uma formação de professores de Filosofia no sentido de explorar, em sala de aula, as habilidades e competências necessárias ao desenvolvimento de um pensar e refletir filosófico.

Trabalhar filosoficamente um determinado assunto tem sua especificidade peculiar. Uma das maneiras de transformar a reflexão sobre um tema em uma reflexão filosófica é pensá-lo a partir da história da Filosofia. Como mostra Ricardo Henrique Resende de Andrade⁷, “o genuíno aprendizado filosófico deriva de uma experiência íntima, pessoal e caudatária do conhecimento da história da Filosofia a partir de suas fontes originais”. Ainda sobre a relação entre a história da Filosofia e o ensino de Filosofia, ele afirma:

Por história da filosofia, evidentemente, não se entende a justaposição cronológica das doutrinas, mas a base sobre a qual se sustenta a especulação sobre o presente. A filosofia deve conhecer a si mesma, e esse acesso a si mesma se realiza através de um mergulho profundo em sua própria tradição. Assim o ensino da filosofia deve ser antes de tudo, um ensino histórico, para

⁷ Ricardo Henrique Rezende de Andrade é professor do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

que a partir daí o que é contemporâneo possa comparecer como um sinal de maturação filosófica (Andrade, 2017, p. 29).

Para que o estudante apreenda os conceitos filosóficos, é necessário que ele entre no debate das ideias filosóficas. Assim, poderá compreender de que forma certos conceitos funcionam em determinados contextos. Esses conceitos, em Filosofia, são dinâmicos, tornando impossível ter uma definição fechada que dê conta de todas as possibilidades e se chegue a um consenso. Fazer isto reduziria e imobilizaria a capacidade da Filosofia de se recriar. Assim diz Desidério Murcho⁸:

Uma forma de tentar compreender um problema é saber o que alguns ... filósofos, clássicos e contemporâneos, pensaram sobre esse problema. Muitas vezes, verifica-se que diferentes filósofos compreenderam o problema de formas sutilmente diferentes. A compreensão que um dado filósofo tem de um dado problema será melhor? Ou não? Por quê? Contrastando as formas como diferentes filósofos formularam um problema com a nossa própria compreensão do problema, enriquecemos a nossa compreensão, traçamos distinções e corrigimos confusões (Murcho, 2002, p. 15-16).

As representações sociais referentes à violência e à metodologia para o ensino de Filosofia de Silvio Gallo, apresentadas nesta pesquisa, são uma das formas de estudar filosoficamente esse tema e podem levar a uma proposta, entre outras opções possíveis, para o ensino de Filosofia na Educação Básica. Essas representações sociais no Ensino Médio podem se tornar objeto de pesquisa no ensino de Filosofia, seja pelo entendimento da formação de conceitos socialmente veiculados por estudantes dessa disciplina, seja para compreender os mecanismos de elaboração desses conceitos na “realidade” do ensino de Filosofia.

Dessa maneira, procura-se responder à seguinte pergunta:

Seria a Oficina de Conceitos (Silvio Gallo) uma estratégia eficiente para o Ensino de Filosofia, se associada às representações sociais presentes no Ensino Médio?

⁸ Desidério Orlando Figueiredo Murcho (1965 -) é filósofo, professor e escritor português. Membro fundador do Centro para o Ensino da Filosofia da Sociedade Portuguesa de Filosofia.

OBJETIVO GERAL

Experimentar potencialidades metodológicas de Silvio Gallo para o ensino de Filosofia a partir das Representações Sociais de estudantes do Ensino Médio.

Objetivos específicos

- Compreender como as representações sociais podem contribuir para o ensino de Filosofia na Educação Básica;
- Refletir sobre o sentido do ensino de Filosofia a partir da Oficina de Conceitos proposta por Silvio Gallo no contexto escolar;
- Apresentar uma sequência didática que mostre na prática como experimentar os passos didáticos de Silvio Gallo a partir das representações sociais;
- Promover uma discussão sobre a importância da Filosofia no Ensino Médio.

HIPÓTESE

A metodologia da Oficina de Conceitos proposta por Silvio Gallo é uma forma eficiente de pensar sobre o sentido de ensinar Filosofia a partir das representações sociais de estudantes do Ensino Médio.

Justificativa e Fundamentação teórica

O ensino de Filosofia no Brasil passou por um processo de inclusão e exclusão da disciplina no Ensino Fundamental e no Médio. Finalmente, as disciplinas Filosofia e Sociologia tornam-se obrigatórias pela Lei Federal nº 11.684/08, sancionada pelo vice-presidente da República, José Alencar, em 2 de junho de 2008. A nova Lei alterou o art. 36 da Lei nº 9394/96, e determinou a obrigatoriedade das duas disciplinas em todas as séries do Ensino Médio, tanto nas escolas da rede pública como na rede privada.

No momento atual, o Novo Ensino Médio, regulamentado pela Lei 13.415/2017 e atualizado pela Lei 14.945/2024, foi sancionado pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em 31 de julho de 2024, após audiências públicas, seminários e pesquisas com estudantes, professores e gestores escolares. O Novo Ensino Médio exige uma carga horária mínima de 3.000 horas em três anos, das quais 2.400 horas são destinadas à Formação Geral Básica (FGB), que inclui quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (português, inglês, artes, educação física e tecnologia da informação), Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias (biologia, física, química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (história, geografia, filosofia, sociologia).

Por meio da aprovação do Conselho de Educação do Distrito Federal, foi construído o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (CMNEMDF), conforme o Parecer n.º 112/2020, de 1º de dezembro de 2020. Assim, o documento normativo que orienta a organização curricular do Ensino Médio na Rede Pública do Distrito Federal é o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal, que está em conformidade com a BNCC e com a legislação que reformulou o Ensino Médio no Brasil, a Lei nº 13.414/2017. Essa atualização ocorreu após a homologação do CMNEMDF em 2020. No CMNEMDF, não se retirou nenhuma disciplina, mantendo-se a Filosofia como disciplina obrigatória.

Conforme o documento *Plano de Implementação do Novo Ensino Médio* da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2022), a carga horária da Formação Geral Básica (FGB) deve trabalhar todos os componentes curriculares, organizados na Oferta A e Oferta B, ofertadas de forma simultânea e por semestre a dois grupos distintos de estudantes, garantindo o cumprimento da carga horária docente, incluindo a disciplina Filosofia. Cabe ressaltar que a FGB é obrigatória e “sem escolha dos estudantes” (Distrito Federal, 2022, p. 53).

Em 2024, a disciplina Filosofia contava com duas horas-aula semanais. Já em 2025, conforme a Parecer nº 350 de 17 de dezembro do 2024 do CEDF, a disciplina terá três módulos-aula semanais.

Com relação à enturmação dos estudantes na Formação Geral Básica – FGB, registra-se o seguinte:

Na Oferta A, os estudantes cursam os componentes curriculares: Arte, Biologia, Física, Química e IFLE nos semestres ímpares e os componentes curriculares: Língua Inglesa, Filosofia, Geografia, História e Sociologia nos semestres pares (Distrito Federal, 2022, p. 54).

Na Oferta B, os estudantes cursam os componentes curriculares: Língua Inglesa, Filosofia, Geografia, História e Sociologia nos semestres ímpares e os componentes curriculares: Arte, Biologia, Física, Química e IFLE nos semestres pares (Distrito Federal, 2022, p. 54).

A concepção de conhecimento do Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal está apoiada nas competências do século XXI (Distrito Federal, 2020). É possível notar o papel do conhecimento escolar na formação para a resolução de problemas do dia a dia do trabalhador que atua no sistema capitalista. Nesse sentido, o conhecimento escolar é considerado uma ferramenta a ser utilizada no trabalho, com um objetivo monetário. Assim, tem-se o conhecimento utilizado com uma finalidade mercantilista (Brandt⁹, 2023, p. 564). O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal afirma o seguinte:

É necessário promover **possibilidades de acesso a conhecimentos relevantes que possam ser aplicados à vida, para o fortalecimento do convívio e das relações do mundo do trabalho** por meio das competências socioemocionais, como: autoconhecimento, protagonismo, colaboração, criatividade, resolução de problemas, pensamento crítico, coragem, resiliência e responsabilidade para o alcance de seus objetivos. A educação é peça-chave para essas mudanças e, por isso, faz-se mais que necessário buscar novos modelos educacionais (Distrito Federal, 2020, p. 20, destaque nosso).

O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal, no seu objetivo de formação para o mundo do trabalho no sistema capitalista, assim define as competências para o século XXI:

A expressão “competências para o século XXI” refere-se a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que preparam os estudantes para a vida acadêmica, profissional, pessoal e em comunidade. Assim, o sujeito da educação precisa saber lidar com mudanças, coisas novas e com o trabalho de forma colaborativa, criativa e crítica. Portanto, os estudantes precisam desenvolver tanto competências cognitivas quanto socioemocionais (Distrito Federal, 2020, p. 21).

Refletir sobre o ensino de Filosofia pressupõe relacioná-lo à totalidade da dinâmica social, sem nos limitarmos a explicar partes isoladas da realidade, ou seja, “relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido” (Saviani¹⁰, 1980, p. 25). A reflexão filosófica pressupõe a reflexão sobre

⁹ Lizandra Costa Pereira Brandt é licenciada e bacharela em Ciências Biológicas, pela Universidade de Brasília (UnB), em Brasília, DF, Brasil. Educadora do SESI LAB. Brasília, DF, Brasil.

¹⁰ Dermeval Saviani (1943-) é professor, filósofo e pedagogo brasileiro.

a totalidade, vendo a questão em toda sua complexidade. Segundo Morin¹¹, a complexidade existe

quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo – como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico –, e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto do conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si (Morin, 2000, p. 38).

Ao refletir sobre a Filosofia e seu ensino em uma economia capitalista, torna-se necessário conhecer o modo como as pessoas vivem nessa economia. José Sílvia de Oliveira¹² (2008) mostra o significado de pensar, enaltecendo o sistema econômico e, ao mesmo tempo, pensar de forma refletida, na citação a seguir:

A questão não está intrinsecamente no mundo da qualificação técnica, nem no mundo da informação, da mídia, do desenvolvimento tecnológico, mas na incapacidade de fazer distinções entre, a condição humana e as condições nas quais a vida foi dada ao homem. Nesse sentido, é preciso distinguir a realidade da escola e a realidade que se apresenta como imutável, pronta, acabada. **Daí o sentido de pensar filosoficamente a práxis pedagógica.** É preciso ler a realidade, a cultura, a história tendo como ponto de partida, o homem como produtor de si mesmo e não como mero produto técnico cultural. **Quando se pensa em práxis pedagógica é preciso saber em que medida se trata de uma lógica orientada pela razão, pela reflexão, pelo pensamento, pelo entendimento, ou do enaltecimento do modelo da sociedade neoliberal vigente.** Responder às questões mais profundas do convívio social, da cidadania, da ética, da política e da cultura em nome de um sistema educativo baseado na produção, na qualificação técnica é, sobretudo, esquecer a condição originária da vida humana: a condição humana. A ação pedagógica tem sido instituída, ordenada e determinada para atender quase que exclusivamente aos reclamos do mundo econômico e tecnicista (Oliveira, 2004, p. 7 *apud* Oliveira, 2008, p. 13, destaque nosso).

Se a Filosofia consiste na experiência com o conceito, é importante que o jovem estudante tenha a oportunidade de vivenciar a experiência do pensamento e não apenas reproduzir ideias. Portanto, abrir espaços para uma educação filosófica é buscar um novo posicionamento diante da realidade social, e, assim, criar novas representações sociais. Trata-se de sair do senso comum, no qual prevalece a aceitação do conhecimento dado e repetido, e avançar para a consciência crítica, ou seja, ler criticamente conforme a Teoria Crítica, como foi explicado anteriormente. Essa postura crítica não se dirige apenas para o conhecimento, mas para a própria

¹¹ Edgar Morin (1921-) é antropólogo, sociólogo e filósofo francês, judeu de origem sefardita.

¹² José Sílvia de Oliveira é professor da Universidade Federal de Jataí. Coordenador do Grupo de Pesquisa Filosofia e Educação: Paideia aristotélica e tomista.

realidade dentro das condições sociais capitalistas, seguindo uma orientação para a emancipação em relação ao sistema dominante vigente (Nobre, 2004).

Para entender como isso ocorre no nível escolar no Ensino Médio, é possível indagar quais são as representações sociais, consubstanciadas em ideias, crenças, concepções, imagens e juízos, que estudantes constroem em relação a determinado tema, como, por exemplo, a violência, e depois refletir isso nas aulas de Filosofia. O objetivo é compreender o sentido da violência, utilizando a história da Filosofia, estudando algum filósofo que tenha refletido sobre esse assunto, e compreender como ele desenvolve sua reflexão, buscando formular seus próprios conceitos dentro da realidade em que cada um vive. Esta pesquisa fez a opção pelas contribuições de Hannah Arendt.

A construção e a difusão das representações sociais ocorrem por meio da interação pública entre as pessoas, no momento em que elas se comunicam umas com as outras no cotidiano. A comunicação ocorre dentro dos grupos e em um determinado contexto no qual se negociam as convenções para lidar com os acontecimentos da realidade. Essas convenções são conhecimentos que se manifestam dentro de um contexto social. Esses conhecimentos incluem regras, valores, atitudes, comportamentos e sentimentos dos sujeitos em relação aos seus grupos de pertencimento.

A pesquisa das representações sociais de um grupo de sujeitos sobre um fenômeno tem a função de produzir um conhecimento sistematizado sobre o saber consensual do qual esse fenômeno se reveste. O contexto, nesse cenário, é imprescindível para entendermos o jogo de figura e fundo que dão corpo e expressão ao objeto (Pinto¹³, 2009, p. 29).

De acordo com a BNCC, no Ensino Médio, na área de Ciências Humanas, na qual se insere a Filosofia, deve-se enfatizar a aprendizagem por parte dos estudantes com relação ao posicionamento reflexivo no que diz respeito ao contexto social em que vivem. Esse posicionamento reflexivo pode ser desenvolvido na Oficina de Conceitos seguindo seus quatro passos propostos por Silvio Gallo, partindo das representações sociais dos estudantes em relação a algum tema a ser trabalhado nas aulas de Filosofia, de modo a levar os estudantes a fazer uma análise crítica com relação à forma de ver a existência humana, mostrando suas potencialidades e

¹³ Ivany Pinto é doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Docente, pesquisadora e vice-diretora do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará.

reconhecendo seus limites no contexto do mundo contemporâneo. Esta abordagem vai além do que é proposto na BNCC.

O trabalho pedagógico compreende que a transformação da prática social nas relações sociais tem seu início quando existe o reconhecimento dos educandos no processo educativo. Uma das formas de trabalhar esse protagonismo dos estudantes, onde eles se reconheçam nesse processo educativo, pode ser a Oficina de Conceitos proposta por Silvio Gallo. Assim, espera-se no CMNEMDF que

os sujeitos da aprendizagem se percebam e se coloquem como protagonistas da própria história, capazes de compreender a sociedade e as desigualdades socioculturais do mundo e, ainda, propor mudanças nas realidades sociais vividas, atuando de forma cidadã, reflexiva, emancipatória e sustentável (Distrito Federal, 2020, p. 32).

As Ciências Humanas, no contexto do Ensino Médio, têm um enfoque interdisciplinar, e seu objetivo é o desenvolvimento pessoal, intersubjetivo e social do estudante. No sentido de concretizar esse movimento interdisciplinar, foram propostos objetivos de aprendizagem compartilhados entre todos os componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Distrito Federal, 2020, p. 105).

No sentido de ter um olhar crítico, pode-se destacar que no Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do Distrito Federal, o conhecimento escolar tem como papel a “resolução de problemas na vida do trabalhador que atua no sistema capitalista. Aqui, o conhecimento escolar é visto como uma ferramenta, não de forma a superar o sistema” (Brandt, 2023, p. 564). Desse modo, as Ciências Humanas, da maneira como está proposta no CMNEMDF, contribuem com sua especificidade na constituição do exercício da cidadania, mas voltada para o trabalho:

Para a etapa do Ensino Médio, propõe-se uma visão mais complexa e plural das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, cujos sentidos pedagógicos encontram-se articulados pelas quatro dimensões da formação humana (trabalho, ciência, cultura e tecnologia) e pelas competências gerais e específicas da BNCC... A construção das aprendizagens em Ciências Humanas sob a perspectiva das quatro dimensões da formação humana visa à formação integral dos estudantes, entendendo-os como seres biopsicossociais, possibilitando o desenvolvimento de sujeitos com atitudes e valores que os tornam capazes de resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, atendendo ao disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando estabelece as dez competências gerais, assim como as competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Distrito Federal, 2020, p. 101-104).

A formação para a cidadania é importante, mas a Filosofia tem sua especificidade. Silvio Gallo defende uma Filosofia como um fim em si mesmo, como

resistência à ideia de que se deve seguir uma ideia daqueles que tudo sabem; é preciso pensar por si próprio com os conceitos. Assim,

desde Aristóteles a filosofia se define como um fim em si mesmo, e não como um meio para atingir um objetivo determinado. Justificar um espaço para a filosofia nos currículos da educação básica apenas de modo instrumental = isto é, a filosofia a serviço de algo, como a cidadania — é, portanto, essencialmente antifilosófico... Reivindico a possibilidade de afirmarmos: “conheço filosofia e sou cidadão”, em vez de “sou cidadão porque conheço filosofia” (Gallo, 2012, p. 21-22).

A intervenção filosófica, nesta pesquisa, tem como objetivo verificar as potencialidades da proposta de ensino de Filosofia de Silvio Galo diante das representações sociais que alunos fazem sobre a violência. A intervenção incluirá um conjunto de estratégias filosóficas e pedagógicas com o objetivo de desenvolver uma representação social mais efetiva da violência por parte dos alunos, estimulando-os a um pensar crítico e reflexivo.

A escolha da violência como objeto de estudo nesta pesquisa se justifica por sua presença marcante em todo o Distrito Federal, sendo a Ceilândia, local onde a investigação foi realizada, um dos principais focos desse problema. O Ministério Público do Distrito Federal e Territórios aponta:

Os dados são referentes ao ano de 2023 e demonstram um pico histórico de processos. O número de inquéritos policiais (IP) e termos circunstanciados (TC) aumentou em 22%, passando de 14.942, em 2022, para 18.181, em 2023. Esse é o maior valor desde 2006” (Distrito Federal, 2024).

O MPDFT também informa que “desse total, 3.313 casos ocorreram em Ceilândia, cidade do DF que mais registrou ocorrências de violência contra a mulher” (Distrito Federal, 2024). Os/as estudantes do CEM 04 de Ceilândia estão inseridos nesse contexto.

A intervenção proposta parte da realidade dos estudantes, pois como diz Barra¹⁴ (2022), “o produto surge a partir das inquietações docentes em suas aulas de Filosofia”. O produto aqui proposto consistirá em uma sequência didática, que, segundo Barra, deve fazer parte do trabalho de pesquisa do Mestrado Profissional. Sendo assim,

espera-se que o trabalho inclua, por exemplo: implantação de propostas curriculares ou de unidades ou sequências didáticas, produção e recepção de publicações e demais recursos didáticos (tais como, mídias, audiovisuais ou

¹⁴ Eduardo Salles de Oliveira Barra é doutor em Filosofia e professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

digitais), desenvolvimento de processos ou instrumentos de avaliação, projetos diversos de intervenção no espaço escolar com o acervo cultural e crítico da filosofia etc. (PROF-FILO, 2023).

Também se pode dizer que o produto deve integrar a reflexão proposta na pesquisa e não deve ser algo sem ligação com o trabalho desenvolvido. Esse produto é uma intervenção filosófica de natureza educacional, com o potencial de ser implementado em novos momentos reais de ensino, que fazem parte das pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação do Prof-Filo.

Esse produto, no entanto, não é um mero *output* de um procedimento cego. No mínimo, ele evoca uma determinada estrutura conceitual – o processo requerido poderá, nesse sentido, promover uma interface entre a reflexão filosófica e a prática docente – algo indispensável aos mestrados profissionais voltados à formação de professores da educação básica (Barra, 2022, p. 143-144).

Enfim, a intervenção filosófica que é proposta nesta pesquisa procura demonstrar a relevância de fazer uma abordagem crítica e reflexiva para o ensino de Filosofia, considerando as representações sociais dos estudantes sobre a violência. Ao partir da realidade do dia a dia dos alunos do CEM 04 de Ceilândia, a metodologia baseada na proposta de Silvio Galo promove não somente uma compreensão mais profunda da violência, mas também traz uma contribuição para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência social dos estudantes. Pode-se dizer também que, ao integrar a pesquisa acadêmica com a prática docente, a sequência didática proposta mostra o papel da Filosofia na educação básica como um importante instrumento no processo educativo dos estudantes no contexto escolar.

1 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

1.1 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL COMO EXPERIÊNCIA DO COTIDIANO

As representações sociais formam-se a partir de uma fala, um encontro, um gesto, que se dão no dia a dia. O cotidiano das pessoas, por meio de suas relações sociais e dos objetos que produzem, carrega um aspecto simbólico – ou seja, um campo no qual se constroem significados de maneira singular, sempre mediados pela linguagem na comunicação. Esse aspecto simbólico, por sua vez, influencia a dimensão prática da vida, determinando formas de agir e interagir no mundo. A representação social constitui uma das maneiras de apreensão do mundo e uma das várias possibilidades que se oferecem a cada um.

A definição de um objeto, ao se falar em representações sociais, depende da atitude em face ao objeto e da experiência pessoal do autor da definição. De acordo com a organização que o sujeito faça ou aceite do real, o indivíduo situa-se no universo social e material. Então, pode-se dizer que cada pessoa constrói a forma como percebe a realidade a partir das representações sociais compartilhadas pelo grupo social ao qual pertence. A maneira como o indivíduo organiza a sua realidade (crenças, valores, cultura, entre outros) é o que vai determinar o modo como ele se posiciona dentro do contexto social e material.

O comportamento dos indivíduos é remodelado por meio das representações sociais, ao inculcar um sentido às ações. Quando a pessoa manifesta sua opinião sobre alguma coisa ou um comportamento, pode-se dizer que ele já tenha elaborado uma representação dessa coisa ou comportamento. Assim,

se uma representação social é uma “preparação para a ação”, ela não o é somente na medida em que guia o comportamento, mas sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar. Ela consegue inculcar um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações em que está vinculado ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes (Moscovici, 1978, p. 49).

O que cada pessoa pensa ou grupo pensa tem sua importância na medida em que traduz a escala de valores de uma pessoa ou de um grupo de pessoas. As representações sociais produzem comportamentos e interações com o meio ambiente

que se transformam continuamente, possibilitando a interpretação e a reelaboração do real. O conhecimento recebido é reconstruído coletivamente pelos indivíduos e pelos grupos, de acordo com suas crenças, valores e experiências dentro do contexto em que vivem. Esse conhecimento passa por um processo de transformação para se converter em algo que é utilizado no dia a dia das pessoas, promovendo significações simbólicas do real. Por exemplo, o conceito de “mudança climática” pode ser compreendido de maneiras distintas por agricultores, cientistas e ativistas, dependendo do modo como a informação chega a cada grupo.

1.2 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO PENSAMENTO COLETIVO

As pessoas tomam, muitas vezes, seus desejos como realidades, o que equivale a considerar suas próprias visões como a verdade. O ponto de partida é uma realidade conhecida, tornando-a familiar. De forma que o que o aprendizado possa ser interiorizado, é necessário vivenciá-lo na conversação. Assim, os conhecimentos são transmitidos e os costumes, internalizados. Por isso,

à medida que a conversa coletiva progride, a elocução regulariza-se, as expressões ganham em precisão. As atitudes ordenam-se, os valores tomam seus lugares, a sociedade começa a ser habitada por novas frases e visões. E cada um fica ávido por transmitir o seu saber e conservar um lugar no círculo de atenção que rodeia aqueles que “estão ao corrente”, cada um documenta-se aqui e ali para continuar “no páreo” (Moscovici, 1978, p. 53).

Essas condutas, quando são repetidas muitas vezes nos vários lugares que a pessoa frequenta, dão origem às representações sociais. Cada pessoa procura responder seus questionamentos mantendo contato com as ideias em circulação, utilizando os significados entendidos como melhor interpreta, para abordar temas compartilhados socialmente. Nesse sentido, pode-se dizer que há uma familiarização com o real, tentativa de dar sentido ou ordem ao que é relatado, buscando o conhecimento do que se entende como o real. Contudo, esse processo ocorre muitas vezes de forma descontextualizada, influenciado pelo mundo da conversação, e frequentemente moldado por preconceitos.

Pode-se notar que as pessoas não são passivas à realidade que as cercam, mas desejam atribuir significado ao universo a que pertencem e ao mundo social em

que vivem. Dessa forma, constroem diferentes maneiras de pensar por meio da observação e da experiência. Os fenômenos de representação funcionam como processos de mediação entre conceito e percepção. Pode-se dizer que ter consciência de alguma coisa é semelhante a representá-la mentalmente. A representação de um objeto é, portanto, uma forma de tomada de consciência, na qual o objeto do conceito pode ser tomado como objeto de uma percepção.

A representação manifesta uma relação com o objeto. A percepção implica a presença do objeto. Representar uma coisa é reconstituir essa coisa modificando-a, criando a impressão de realismo. Essa impressão de realismo acontece porque a representação de um objeto não é uma cópia fiel da realidade, mas é uma reconstrução que depende dos aspectos cognitivos, sociais e culturais, tornando esse objeto algo familiar para aquele que o percebe, criando a sensação de que aquilo é real.

A representação é capaz de tornar presente para o mundo interior o que se encontra distante ou ausente, tornando-o próximo e compreensível. É uma maneira de ver aquilo que se torna presente perante a necessidade de identificá-lo, sendo um modo específico de conhecimento. Pode-se dizer que a representação é representação de algo. Ao se tornar familiar, o objeto é transformado e, ao mesmo tempo, transforma o indivíduo que o percebe, na medida em que ele próprio participa da sua constituição. Assim, representar um objeto é, em essência, conhecê-lo.

Representar uma instituição, um povo ou uma descoberta científica significa repensá-los, refazê-los à nossa maneira, em nosso contexto, apropriando-nos deles e tornando-nos presentes onde estamos ausentes ou distantes. Ao representar, também se está representado. A representação faz atribuir a toda figura um sentido e a todo sentido uma figura. Como destaca Moscovici (1978, p. 65), “os processos postos em jogo têm por função destacar uma figura e, ao mesmo tempo, carregá-la de um sentido, inscrever o objeto em nosso universo, isto é, interpretá-lo”.

É necessário inserir o conhecimento daquilo que é estranho para as percepções que a pessoa tem das coisas que estão na representação, em contato com um conhecimento de algo familiar e trazer para o mundo da pessoa e tornar aquilo que é estranho em alguma coisa também familiar. De acordo com Moscovici (2003, p. 208), “as representações sociais têm como finalidade primeira e fundamental tornar a comunicação, dentro de um grupo, relativamente não-problemática e reduzir o ‘vago’ através de certo grau de consenso entre seus membros”.

Assim, “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade” (Moscovici, 2003, p. 54). Para Moscovici, a familiaridade se atinge com a ancoragem, que é “o processo de assimilação de novas informações a um conteúdo cognitivo-emocional preexistente” (Sawaia¹⁵, 1995, p. 76) e com a objetivação, entendida como a mudança de algo que é abstrato em uma coisa concreta. Os mecanismos fundamentais para a formação de uma representação social são a ancoragem e a objetivação.

O primeiro mecanismo “tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar” (Moscovici, 2003, p. 60). A ancoragem consiste em classificar e nomear algo, permitindo que passe a existir no sistema de categorias do sujeito de forma mais compreensível e apropriada.

A objetivação faz com que se torne real uma coisa que é conceitual. Pela objetivação, procura-se unir um conceito a uma imagem. Desse modo, “objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (Moscovici, 2003, p. 72). A objetivação acontece na transformação de uma coisa abstrata em uma coisa concreta, facilitando a compreensão de algo ao transferi-lo da realidade mental para uma coisa exista no mundo físico.

Os conceitos de ancoragem e objetivação são responsáveis pela criação das representações, e é a partir daí que são compreendidas as representações sociais. Desse modo,

esses mecanismos transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo, e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar (Moscovici, 2003, p. 61).

Segundo Moscovici (1978), a representação social pode ser vista como um conjunto de ideias, julgamentos e opiniões com relação a determinados temas, que são expressos em diferentes contextos, tanto nas pesquisas de opinião como em conversas no dia a dia, no todo da sociedade, de forma independente da vontade individual. Essas ideias, julgamentos e opiniões podem ser organizados de várias formas de acordo com as classes sociais, grupos ou culturas a que cada um pertence, o que origina às várias formas de opinião, nos diferentes grupos existentes.

¹⁵ Bader Sawaia é socióloga e doutora em Psicologia Social. Professora do Departamento de Sociologia e do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social da PUCSP.

1.3 A REPRESENTAÇÃO SOCIAL NA PESQUISA EDUCACIONAL

A Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Moscovici (1978), explica como os grupos sociais e os indivíduos compartilham e constroem saberes sobre sua realidade social. Para entender a racionalidade das ações individuais e coletivas dos sujeitos, é fundamental analisar as elaborações mentais criadas no contexto dos grupos sociais. A educação está incluída no exercício de representar a realidade e conduzir atitudes relacionadas a ela.

As representações sociais são uma das formas que o sujeito tem para a construção da sua individualidade e sua coletividade. A relação do sujeito com as outras pessoas influencia no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem. As relações entre as pessoas proporcionam relacionamentos que produzem um conhecimento que dão os sentidos para a promoção e organização de cada um na sua vida.

As imagens e os significados que são dados à realidade pelas pessoas vão além do conhecimento que é compartilhado pelo grupo com relação aos objetos que fazem parte do seu mundo. Essas imagens têm influência na maneira como os indivíduos agem. Os objetos incorporados ao imaginário, recebem interpretações que dão sentido à sua vida.

É por meio do imaginário, do simbólico, do lúdico e da emoção que a vida social é construída. Deste modo, pode-se dizer o imaginário está em toda sociedade, que é construído por várias representações que tem suas origens em suas várias experiências.

O indivíduo manifesta seus conhecimentos por meio desse imaginário representado por símbolos. O símbolo funciona como uma representação que torna possível visualizar ideias que, de outra forma, estariam ocultas. É uma construção convencional que manifesta objetos que estavam antes desconhecidos pelo grupo, onde há uma conexão entre significante e significado de forma complementar.

Quando se pensa em fazer uma pesquisa sobre um objeto de representação, é necessário verificar se essa coisa é familiar para o grupo que está sendo pesquisado. Isso ocorre porque toda representação social é sempre construída por um determinado grupo em relação a alguma coisa. Assim,

ao se pensar nas representações sociais como um processo de apropriação do objeto provindo de um fenômeno social, pensa-se também que esse objeto deve ser um elemento do campo relacional de um grupo. Implica dizer que não existe representação sem existir a relação entre sujeito e objeto. Toda a representação possui uma imagem e um significado e, portanto, é simbólica, construtora e reconstrutora, autônoma e criativa. (Pinto, 2009, p. 30).

De acordo com Jodelet¹⁶ (2001), a representação social é um tipo de conhecimento que dá forma ao objeto, utilizando-se de diversos recursos, como a linguagem, a comunicação, as ações e os materiais. Cada grupo social interpreta e organiza os saberes compartilhados de uma forma própria, transformando-os em referências para suas práticas cotidianas. Sobre esse objeto, Jodelet afirma que

[...] representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Esse pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria [...] pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário (Jodelet, 2001, p. 22 *apud* Galego¹⁷, 2023, p. 15).

Considerando que a educação acontece na relação de convivência com o outro, é possível afirmar que nessa convivência os sujeitos se transformam durante o processo e aprendem a conviver em sociedade. Maturana (2002, p. 29) assegura que “a educação como ‘sistema educacional’ configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação”. Pode-se dizer, portanto, que a realidade não fala; são os sujeitos humanos que fazem a representação do mundo, da realidade e das coisas.

Por exemplo, quando um grupo de estudantes participa de uma atividade proposta pelo professor para pesquisar e apresentar um determinado tema, eles são divididos em subgrupos e então começam a pesquisar e planejar sobre o tema. Durante o processo de elaboração do trabalho, comunicam-se e refletem o que conseguiram descobrir. Ao apresentar suas pesquisas, cada grupo vai compartilhar as ideias que surgiram a partir das interações e debates, podendo mostrar como eles representam aquilo que foi pesquisado. Desta forma, pode-se notar que a convivência possibilita que os estudantes possam construir uma percepção compartilhada do mundo, confirmando, assim, o que Maturana disse sobre a educação como forma de

¹⁶ Denise Jodelet (1935-) foi Diretora de Estudos da École des Hautes Études en Sciences Sociales (Ehess), Paris, França. Hoje aposentada, é presidente da Rede Mundial Serge Moscovici / Fondation Maison des Sciences de l’Homme.

¹⁷ João Pedro Crevonis Galego é doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR).

confirmação e configuração da realidade por meio da experiência e da interação entre as pessoas.

De tal maneira, os educadores tendem a reproduzir em sua prática docente aquilo que vivenciou durante sua própria formação, fazendo com que os comportamentos se perpetuem e sejam difíceis de modificar, construindo as representações sociais sobre os elementos que estão na realidade. Essas representações são construídas pelas pessoas para entender o mundo e se comunicar. Neste sentido, a seguinte citação de Maturana¹⁸ (2002, p. 30) pode mostrar como a representação social que se faz do respeito também tem o potencial de ser construída na relação entre os indivíduos: “vivamos nosso educar de modo que a criança aprenda a aceitar-se e a respeitar-se, ao ser aceita e respeitada em seu ser”. Assim, poderá aprender a respeitar e aceitar os outros.

Partindo do processo educativo, pode-se pensar em reconstruir representações sociais, estabelecendo relações com o outro baseadas no respeito e na aceitação do que o estudante é, e respeitando o contexto em que ele vive. O respeito deve integrar um conjunto de atitudes que são desenvolvidas na interação com os outros e na reflexão sobre as consequências das próprias ações. A liberdade cumpre um papel fundamental, pois, sem a possibilidade de escolha, torna-se difícil fazer escolhas sobre as práticas e os modos de viver a experiência humana.

A investigação sobre as representações sociais pode trazer uma contribuição para a educação, tornando possível fazer uma reflexão sobre os conhecimentos que fundamentam o processo de ensino, sua organização, seus métodos e suas normas. Desta forma, é possível considerar as formas de pensar e agir das pessoas que participam desse contexto.

No campo da educação, a teoria das representações sociais pode auxiliar na compreensão dos comportamentos dos grupos e das construções simbólicas dos sujeitos que participam do processo educativo. Ela também esclarece os mecanismos pelos quais os fatores sociais influenciam sobre as dinâmicas educacionais.

As representações sociais acontecem no ambiente escolar e também nos vários segmentos da sociedade. O estudante chega à escola com representações sociais que construiu na família, na igreja e em grupos dos mais variados tipos. Esse

¹⁸ Humberto Maturana (1928-2021) foi um neurobiólogo chileno, crítico do realismo matemático e criador da Teoria da Autopoiese e da Biologia do Conhecer, junto a Francisco Varela.

estudante constrói, na escola, representações sociais que podem influenciar no ambiente da comunidade onde vive.

É nesse contexto das representações sociais, pensadas filosoficamente através do conceito construídas na escola, que será proposta uma intervenção filosófica para refletir sobre a violência. Esta intervenção filosófica consiste em uma sequência didática que tem como ponto de partida as representações sociais da violência. Esse ponto de partida é o primeiro passo da sequência didática, que é a sensibilização, dentro dos quatro passos da Oficina de Conceitos proposta por Silvio Gallo. Logo, será feito o segundo passo, que é a problematização, onde o estudante questiona como construiu sua percepção de violência. Já no terceiro passo, é proposto o estudo de um texto filosófico sobre a violência. Por fim, o quarto passo, que é a conceituação, é o momento em que o estudante cria seus próprios conceitos, considerando tudo o que foi refletido até aquele momento.

Partir da percepção dos estudantes sobre o tema proposto torna possível que se interessem e desenvolvam uma reflexão filosófica. Isso contribui para que esse tema seja estudado de forma mais profunda e, posteriormente, debatido no ambiente familiar, com os amigos e na comunidade onde esses estudantes vivem, promovendo o protagonismo de um pensamento crítico.

2 O ENSINO DE FILOSOFIA NA BNCC

Pode-se definir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um documento de caráter normativo que define as aprendizagens comuns que todos os alunos devem desenvolver nos vários momentos da Educação Básica. Assim, é uma referência nacional para a construção dos diversos currículos, limitando-se a instituir as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nas diversas regiões do país.

A disciplina Filosofia e seu ensino estarão presentes no currículo das escolas no momento em que estiverem em consonância, mesmo que criticamente, com as competências e habilidades definidas pela BNCC. Essa consonância crítica se refere a um alinhamento que está baseado na reflexão e em um exame criterioso de ideias, e não apenas em uma aceitação passiva. Nesse contexto, os professores de Filosofia cumprem um papel importante na efetivação de suas diretrizes, criando espaços e defendendo continuamente o seu lugar no contexto escolar. Desde a obrigatoriedade dessa disciplina em 2008, esses professores precisaram, e ainda precisam, lutar pela sua presença participando ativamente nos vários momentos para garantir a continuidade de sua implementação.

A BNCC possui como fundamento a concepção da pedagogia das competências. Assim, as aprendizagens definidas nesse documento buscam assegurar o desenvolvimento de “dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BNCC, 2018, p. 8).

A crítica da pedagogia das competências feita por Laval propõe uma reflexão sobre a educação atual. Para Laval (2019), a pedagogia das competências baseia-se na ideia de formar indivíduos para atender as demandas e os desafios do mercado de trabalho, o que tem trazido consequências negativas para a educação.

Laval destaca que a pedagogia das competências direciona o desenvolvimento da educação a uma preparação para o mercado, dando maior importância no desenvolvimento de habilidades técnicas e práticas no lugar de uma formação crítica e humanística. Ao direcionar as competências de forma imediata para sua aplicabilidade, essa abordagem da educação deixa de lado a conscientização dos

cidadãos, impedindo que se tornem capazes de entender o mundo de maneira mais global e questionar a estrutura da sociedade.

Laval, dessa maneira, argumenta que a pedagogia das competências contribui para a mercantilização da educação, ao direcionar unicamente para as necessidades do mercado de trabalho. A educação, ao se subordinar às necessidades do mercado, perde sua dimensão crítica e emancipatória, transformando-se em um instrumento de reprodução das desigualdades sociais e das lógicas neoliberais.

Essa visão utilitarista de ver a educação reduz os estudantes a meros consumidores do conhecimento, tornando a educação um bem privado e não um bem comum. Na direção contrária ao bem comum, Laval mostra que “definida como característica individual, a categoria de competência faz parte da estratégia de individualização das novas políticas de gestão dos recursos humanos” (2019, p. 78). Também Masschelein discute como os professores podem ser transformados em meros funcionários dentro desse modelo. Nesse sentido, ele afirma que

os professores foram/são transformados em funcionários civis, prestadores de serviços, empregados/trabalhadores e empresários e, nesse aspecto, tornam-se “profissionais” ocupando posições claras e inequívocas na ordem social. Seu caráter *amateur* e público – seu status como um “escravo liberto” – é neutralizado e seu trabalho passa a ser sem amor e privatizado (Masschelein, 2015, p. 127).

Da maneira como Laval considera a educação, as competências não estão voltadas para a vida, mas são observadas como úteis profissionalmente. Como ele afirma, “a competência é aquilo por que o indivíduo é útil na organização produtiva” (LAVAL, 2019, p. 77). Nessa visão, as competências são a expressão de uma escola neoliberal, na qual a educação é considerada um bem de investimento privado e não como um meio de busca da igualdade política, da justiça social e uma forma de democratizar a cultura.

Uma maneira de tomar consciência sobre como as competências estão influenciando o modo como cada um percebe a realidade que o cerca é tornando conscientes as representações sociais construídas em um determinado contexto. O mundo é apreendido pelas pessoas por meio da criação das representações sociais, e isso se dá pela necessidade de informação, comportamento, domínio físico e intelectual do mundo. As representações são consideradas sociais pelo fato de o mundo ser compartilhado entre as várias pessoas que o compõem, que se apoiam mutuamente, algumas vezes de forma convergente, outras vezes de forma

conflituosa, para administrá-lo, compreendê-lo ou enfrentá-lo (Jodelet, 2001). Nesse sentido, segundo Jodelet, as representações sociais, “[...] orientam as práticas coletivas e garantem o laço social e a identidade coletiva. Ele remete igualmente ao espaço social e público onde circulam as representações provenientes de fontes diversas” (Jodelet, 2009, p. 699).

Jodelet afirma também que as representações são “[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (2001, p. 22 *apud* Galego, 2023, p. 4).

Nesta pesquisa, utilizaremos como referencial para a definição de recursos pedagógicos e para a concepção de Filosofia e seu ensino o que afirma Gelamo¹⁹, (2009), que defende que uma prática filosófica deve ser elaborada a partir dos problemas cotidianos da vida, e não de conceitos e temas já consolidados.

Nesse sentido, o problema dessa imagem dogmática está em não permitir que os próprios problemas sejam formulados, engendrados como uma atividade do pensamento, e também em não permitir que o ato de pensar se constitua na colocação de problemas que afetam o pensamento daquele que pensa (Gelamo, 2009, p. 93).

Sócrates não se coloca como um professor que ensina um conhecimento já consolidado; ele começa indagando. Utiliza o diálogo como caminho para buscar a verdade. Assim, Sócrates faz da Filosofia uma pedagogia da razão, como forma de compreender o cotidiano nas ações e pensamentos. Ele fundamenta sua prática filosófica em dois lemas: “conhece-te a ti mesmo” e “sei que nada sei”. A pedagogia socrática tem seus elementos presentes nos diálogos de Platão. A Filosofia que Sócrates ensinou em vida não é simplesmente uma teoria do pensamento, mas um verdadeiro convite ao pensar e uma maneira de reeducar o pensar. Nesse sentido, Jaeger²⁰ explica que

[...] o tema do diálogo socrático é a vontade de chegar com outros homens a uma inteligência, que todos devem acatar, sobre um assunto que para todos encerra um valor infinito: o dos valores supremos da vida. Para alcançar este resultado, Sócrates parte sempre daquilo que o interlocutor ou os homens de modo geral aceitam (Jaeger, 2001, p. 563).

¹⁹ Rodrigo Pelloso Gelamo é professor do Departamento de Didática e dos Programas de Pós-graduação em Educação e em Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília.

²⁰ Werner Wilhelm Jaeger (1888-1861) foi um filósofo, filólogo e classicista alemão. Sua principal obra, *Paidéia*, foi editada na Alemanha, pela primeira vez, em 1936.

Tomando como referência o fato de que Sócrates parte do diálogo sobre o cotidiano — ou seja, ele começa a partir daquilo que o interlocutor aceita, de modo geral, como verdadeiro, suas opiniões, e logo em seguida começa a indagar na busca pela verdade — e também o que é indicado por Gelamo ao sugerir que se pense os problemas que afetam o sujeito, propomos, neste caso, que o ponto de partida para o diálogo nas aulas de Filosofia seja as representações sociais dos estudantes do Ensino Médio sobre a violência, para então trabalhar o tema de maneira filosófica.

Conhecer as representações sociais da violência é uma forma eficiente como ponto de partida para uma intervenção filosófica, pois elas dão sentido à realidade que, muitas vezes, o estudante vivencia. Nossas ações são orientadas pelas nossas representações em relação àquilo que estamos vivendo. Dessa forma, se quisermos identificar quais são os conhecimentos criados e compartilhados pelos estudantes sobre um determinado fenômeno em seu cotidiano, é relevante investigar suas representações sobre o citado fenômeno.

Pode-se dizer que a representação social é todo conhecimento de senso comum que é compartilhado e elaborado por um grupo social (Moscovici, 2003). Esse conhecimento é formulado de maneira coletiva, e influencia no comportamento, no agir e no pensar de um determinado grupo e de seus membros (Alves-Manzzotti²¹, 2008; Magalhães Junior²², 2018).

É possível dizer também que toda representação social é um conhecimento de senso comum, mas nem todo conhecimento de senso comum é uma representação social. Para que um conhecimento de senso comum seja uma representação social, é preciso compreender a subjetividade e a objetividade do conhecimento de determinado sujeito e do seu grupo social. (Almeida Junior²³; Magalhães Junior, 2020). O senso comum é adquirido de forma espontânea no dia a dia e se baseia na tradição, na transmissão cultural e na experiência pessoal. Já as representações sociais são construções coletivas que dão sentido ao mundo e orientam os comportamentos.

²¹ Alda Judith Alves-Mazzotti (1951-) com pós-doutorado em Psicologia Educacional pela New York University, professora emérita da Universidade Federal do Rio de Janeiro (aposentada) e da Universidade Estácio de Sá (aposentada). Também foi professora titular da área de Psicologia da Educação nessas mesmas universidades.

²² Carlos Alberto de Oliveira Magalhães Júnior é professor do Departamento de Ciências da Universidade Estadual de Maringá, Goioerê, Paraná.

²³ Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior é doutor em Educação para a Ciência e a Matemática pelo Programa *Stricto Sensu* de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática (PCM UEM).

Magalhães Junior (2018) defende que a Teoria das Representações Sociais pode trazer uma contribuição na pesquisa em Educação. Segundo ele, essa teoria torna possível ao professor e ao pesquisador identificar como se dá e qual é o conhecimento de senso comum de um grupo social sobre um determinado tema. A partir daí, pode-se desenvolver intervenções pedagógicas, ou, como proposto neste trabalho, intervenções filosóficas.

A Teoria das Representações Sociais apresenta fundamentos teóricos que permitem compreender que os conhecimentos prévios — aqueles que estão na estrutura cognitiva dos estudantes — possuem um significado relevante no processo de aprendizagem dos conhecimentos filosóficos. No momento em que novas informações ou fenômenos passam a fazer parte do nosso horizonte social, e ao nos afetar de alguma forma, surge a necessidade de compreendê-los. Para que isso aconteça, pode-se buscar meios de relacionar essas novas informações ou conceitos com aquilo que já nos é familiar. Então, a compreensão desse fenômeno é compartilhada com os grupos com os quais nos identificamos e dividimos os desafios do nosso cotidiano.

Pode-se, por exemplo, investigar as representações sociais sobre a violência para os estudantes do Ensino Médio. Essa investigação justifica-se por ser um tema que desperta a curiosidade e a atenção dos estudantes. “Vivemos um ótimo momento para a Filosofia: é praticamente um consenso social a sua importância” (Gallo, 2012, p. 35). Dessa forma é possível investigar as representações sociais a respeito do fenômeno que é a violência. A partir dessa investigação, pode-se questionar o sentido da violência e, em seguida, analisar o que os próprios filósofos dizem sobre esse fenômeno.

Essa é uma proposta possível ao fazer uma sequência didática baseada na Oficina de Conceitos proposta por Silvio Gallo. Da mesma forma, pode-se investigar as representações sociais de outros temas e estudá-los filosoficamente com a Oficina de Conceitos, de Silvio Gallo.

A BNCC traz algumas afirmações em que a disciplina de Filosofia aparece explicitamente, como no seguinte trecho:

No Ensino Médio, com a incorporação da **Filosofia** e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos (BNCC, 2018, p. 472. Grifo nosso).

Em outras partes, encontram-se habilidades relativas a competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, nas quais a Filosofia pode pleitear um espaço de reflexão a ser desenvolvido por ela. Não se tem aqui a pretensão de esgotar todas as possibilidades de temas que podem ser trabalhados pela Filosofia, mas apenas destacar alguns que se alinham à investigação proposta. Por exemplo, na Competência 3 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, há elementos que possibilitam uma reflexão sobre o consumismo e o consumo responsável, fazendo uma ligação com o tema do neoliberalismo proposto por Manzi, Laval e Masschelein. Embora essa abordagem não esteja explicitamente mencionada na BNCC, é possível propor uma reflexão a partir do que está escrito nessa competência, fazendo com que se possa ir além das críticas propostas aqui com relação à pedagogia das competências.

Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global (BNCC, 2018, p. 570).

Do mesmo modo, pode-se propor uma reflexão alternativa utilizando a habilidade prevista na BNCC para a Competência 3 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Vale ressaltar que não se pretende esgotar todas as possibilidades, mas apenas mostrar que é possível construir uma reflexão para aulas de Filosofia mais críticas, emancipadoras e construtoras de uma consciência com outra perspectiva.

Nesta habilidade, pode-se refletir sobre a indústria cultural:

(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis (BNCC, 2018, p. 575).

Essa reflexão pode ser feita a partir de teóricos como Theodor Adorno e Max Horkheimer, que se referem à produção em massa de bens culturais, como cinema, música, televisão e mídia em geral, consumidos e comercializados em larga escala. Avançando para além de Adorno e Horkheimer, no contexto do neoliberalismo, onde o lucro e o livre mercado são defendidos, a indústria cultural transforma-se, muitas vezes, em uma forma de disseminar os valores e as ideologias dominantes, tornando a lógica do consumo algo comum. Nesse contexto, a educação e, com ela, o ensino

de Filosofia, são impactados por essa dinâmica de tal maneira, que a influência da indústria cultural tem a possibilidade de se infiltrar nos currículos e na prática educativa, no geral, até o ponto de transformar a educação em mercadoria. Assim, com a mercadorização da educação influenciando a maneira como os estudantes se relacionam com o conhecimento, pensam e aprendem.

Igualmente podem-se utilizar nas aulas de Filosofia as reflexões feitas por Laval, Manzi e Masschelein, os quais questionam as formas dominantes do poder na sociedade e no sistema educacional. Esse questionamento pode ser visto também a partir da Teoria das Representações Sociais, que mostra como essas representações sociais podem ser influenciadas pelas relações de poder e pelo contexto social.

Assim, tanto as ideias de Laval, Manzi e Masschelein quanto a Teoria das Representações Sociais, mostram a possibilidade de fazer uma reflexão e uma crítica sobre a forma como se compreendem os fenômenos sociais e educacionais. Dessa maneira, ao partir desse ponto de vista, é possível, no processo educativo e nas aulas de Filosofia, questionar as estruturas dominantes e buscar transformações e alternativas, fazendo uma construção de significados por outro caminho e um outro entendimento dos fenômenos sociais. Essa perspectiva explora como as representações sociais influenciam o comportamento, as interações humanas e o pensamento; e a partir daí, é possível dar um novo sentido às reflexões propostas.

3 UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DA OFICINA DE CONCEITOS DE SILVIO GALLO E DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

A escolha da proposta de ensino de Filosofia de Silvio Gallo teve como motivação seu conceito de educação menor, pois esse conceito atende ao objetivo de criticar o sistema neoliberal. Por meio dessa metodologia, é possível trabalhar com os estudantes um ensino de Filosofia capaz de mostrar criticamente o que é proposto no cotidiano, nos vários setores de sua vida. A análise do conceito de “educação menor” é feita por Gallo na obra *Deleuze & a Educação* (2003), onde distingue as noções de “educação maior” e “educação menor” como se segue:

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação [...] pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. [...] é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos.

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra fluxos instituídos, resistência às políticas impostas [...]. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro alguém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (Gallo, 2003, p. 78).

Ainda sobre a questão da “educação menor”, pode-se dizer que ela torna possível a resistência diante da lógica mercadológica defendida pelo neoliberalismo, resistência essa proposta por Ronaldo Manzi na obra *Neoliberalismo e educação* (2022). Assim, Gallo (2012, p. 25) também procura essa resistência e propõe: “Para potencializar a resistência é necessário, penso, explorar a problemática do ensino de Filosofia no contexto de uma “educação menor”.

O ensino de Filosofia propõe-se a desenvolver habilidades de pensamento crítico e reflexivo nos estudantes, de forma a torná-los capazes de compreender e questionar o contexto que os cerca. Neste sentido, a Oficina de Conceitos desenvolvida por Gallo é uma proposta de abordagem que busca desenvolver um ensino que não seja meramente expositivo, promovendo a participação ativa dos estudantes na construção de conteúdos filosóficos significativos para suas vidas. Dessa forma, a Oficina de Conceitos é uma alternativa para ir além do que é proposto

nas competências e habilidades presentes na BNCC, como um caminho de trabalhar o ensino de Filosofia. Neste sentido, Gallo prevê que o ensino de Filosofia

possibilita uma postura de crítica radical: a atitude filosófica é a da não conformação, do questionamento constante, da busca das raízes das coisas, não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em xeque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas (Gallo, 2012, p. 54).

Essa postura crítica pode ser significativa para a reflexão dos estudantes, pois, sem ela, as desigualdades construídas socialmente parecem ser coisas que surgem de forma natural. Conforme Manzi diz, “[...] é tão forte a naturalização dos valores neoliberais que parece estranho que alguém defenda o contrário” (Manzi, 2022, p. 33). É a escola esse lugar privilegiado para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, como defende Masschelein: “a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do tempo livre” (Masschelein, 2015, p. 20). E ainda sobre a escola, esse mesmo autor afirma:

Reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer “tempo livre” e para reunir os jovens em torno de uma “coisa” comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração (Masschelein, 2015, p. 6).

A Oficina de Conceitos proposta por Silvio Gallo aborda os estudantes no sentido de convidá-los a construir conceitos filosóficos por meio da investigação, da problematização e do diálogo. Também Ronaldo Manzi, ao fazer suas reflexões sobre a educação crítica, defende a importância de se promover uma reflexão sobre a forma como o poder é estruturado e como surgem as desigualdades sociais. Neste processo de aprendizagem, o professor é um mediador que favorece a reflexão crítica e a construção do conhecimento de modo coletivo. Sobre a postura do professor, Gallo faz o seguinte apelo:

Professores de filosofia, precisamos acreditar no mundo e gerar acontecimentos. Usar nossas aulas como trincheiras, como espaços de resistência. Fazer da sala de aula, esse espaço de solidão, um agenciamento coletivo capaz de promover articulações e a circulação dos conceitos, produzindo autonomia, que é a única coisa que permite o enfrentamento da máquina de controle (Gallo, 2012, p. 32).

O modelo das Oficinas de Conceitos (divididas em quatro momentos didáticos: sensibilização, problematização, investigação, conceituação), proposta por Gallo, procura organizar uma pedagogia do conceito aplicável aos estudantes do Ensino Médio. Esses momentos não são um sistema fechado, mas “uma espécie de bússola,

que o professor utilizará para orientar-se em seu contexto específico e para traçar seu próprio percurso, escolhendo seus caminhos, suas rotas, seus companheiros de viagem” (Gallo, 2012, p. 90).

O primeiro momento é a sensibilização, ou seja, o momento de “[...] fazer com que os estudantes vivam, ‘sintam na pele’, um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico” (Gallo, 2012 p. 96). O elemento filosófico envolve uma reflexão crítica e um questionamento racional, enquanto o elemento não filosófico é aceito de forma imediata, é baseado na experiência, na crença, na tradição, sem a ter passado por uma análise mais profunda. Nesse momento da sensibilização, sugere-se partir do que é real para o estudante. Desta maneira, “sabemos que os conceitos só são criados para enfrentar problemas, e que só enfrentamos os problemas que efetivamente vivemos” (Gallo, 2012, p. 96).

Propõe-se aqui que essa realidade — esse real para o estudante — seja composta pelas representações sociais dos estudantes com relação a algum tema, como, por exemplo, o próprio conceito de violência por eles representado. A partir dessas representações, que integram a etapa de sensibilização dentro da proposta feita por Silvio Galo na Oficina de Conceitos, pode-se desenvolver os outros momentos. As representações sociais dão sentido a um determinado objeto para esses estudantes e, a partir daí, pode-se ter um maior envolvimento e engajamento dos estudantes, pois se estaria falando de algo que faz sentido para eles.

A Oficina de Conceitos é uma alternativa para ir além do que é proposto na BNCC no que diz respeito ao desenvolvimento de competências como forma de preparação para o mundo de trabalho. A Oficina de Conceitos se propõe a desenvolver essas competências, estimulando a construção do conhecimento de maneira coletiva, a reflexão e o diálogo, de maneira mais crítica. Ronaldo Manzi, ao falar sobre a educação crítica, defende a importância de promover uma reflexão sobre o modo como o poder é estruturado e as desigualdades sociais. Isso porque “há uma naturalização de uma forma de pensar que é tomada como verdadeira e inquestionável a ideia de novo, por exemplo, tornando difícil perceber o que há por trás dessa lógica neoliberal” (Manzi, 2022, p. 32).

A proposta da Oficina de Conceitos refletida aqui é uma forma de trabalho que vai além do contexto da BNCC. Essa abordagem apresenta também alguns desafios. As competências gerais que devem ser trabalhadas a partir da BNCC são para todas as áreas do conhecimento e, dentro da pedagogia das competências, isso demanda

uma reflexão cuidadosa para identificar o que é específico do conhecimento filosófico e como ir além do que é proposto na BNCC.

Estabelecer um diálogo da Oficina de Conceitos, conforme refletida aqui e buscando ir além da BNCC, é uma forma de contribuir para o ensino de Filosofia, promovendo a formação de estudantes críticos e reflexivos. Trabalhar a Oficina de Conceitos dessa maneira pode, no intuito de transformar o contexto em que os estudantes vivem, desenvolver a capacidade de ver criticamente o conteúdo neoliberal proposto na BNCC. Essa proposta busca também preparar os estudantes para o exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática.

3.1 OUTRAS ABORDAGENS METODOLÓGICAS SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA

Lidia Maria Rodrigo²⁴, em sua obra *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o Ensino Médio* (2009), também concebe que a conceituação é uma parte vital para o ensino de Filosofia. Para ela, nas aulas de Filosofia no Ensino Médio, devem ser desenvolvidos três aspectos formais do pensamento: problematizar, conceituar e argumentar, respectivamente.

Diferentemente da proposta da metodologia de Sílvio Gallo, em que a última etapa é a conceituação, Rodrigo defende que o momento final da atividade filosófica ocorre na argumentação, etapa posterior à conceituação. Para ela, o conceito funciona como instrumento essencial para a construção de uma boa argumentação.

Outro aspecto essencial à natureza da atividade filosófica reside na fundamentação e validação de suas afirmações por meio da argumentação. Enquanto o conceito permite saber precisamente do que se fala, a argumentação determina até que ponto aquilo que se diz pode ser considerado verdadeiro (Rodrigo, 2009, p. 63).

Em outra citação, esta autora destaca a relevância da habilidade argumentativa na sociedade contemporânea. Tal relevância se deve a uma necessidade de desenvolver esta habilidade no processo educativo e, portanto, também no ensino de

²⁴ Lídia Maria Rodrigo é doutora em Filosofia pelo IFCH-UNICAMP e livre-docente em Filosofia da Educação pela FE-UNICAMP.

Filosofia, com base no objetivo pedagógico voltado para a formação cidadã presente na orientação curricular.

Essa importância possivelmente foi atribuída em razão do papel histórico e social que foi conferido à Filosofia no período da ditadura cívico-militar, estendendo-se até o período da redemocratização, quando a Filosofia passou a ser considerada um conhecimento fundamental para a construção de uma sociedade cidadã e democrática.

Nesse sentido, Lídia Maria Rodrigo defende que

nos últimos tempos, a relevância atribuída à educação para a cidadania na escola de nível médio conduziu a uma valorização pedagógica da capacidade de argumentação também do ponto de vista da formação educativa de modo geral. Afinal, a competência argumentativa costuma ser requisitada em diferentes instâncias da vida social; nos debates jurídicos, nas discussões éticas e políticas, no confronto de opiniões etc. (Rodrigo, 2009, p. 65).

Fazendo um contraponto a esta posição, Sílvio Gallo diz que a formação voltada para a cidadania é algo problemático, pois haveria assim uma instrumentalização da Filosofia, e sua necessidade deveria ser exterior a ela. Essa crítica pode ser voltada para a definição de ensino descrita na BNCC, em que a valorização da diversidade de saberes visa possibilitar fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania (BNCC, 2018, p. 9). Desta forma, tendo em conta o que defende Gallo (2012, p. 21-22), isso anularia um caráter específico da Filosofia enquanto disciplina, pois, para ele, a Filosofia tem um fim em si mesma, e não deve ser vista como um meio a serviço de um propósito determinado.

Uma outra perspectiva é a de Evanildo Costeski²⁵ e José Carlos Almeida²⁶. Eles desenvolveram uma quinta etapa para a sequência didática da Oficina de Conceitos de Sílvio Gallo. Esses autores comentam, no artigo “Experiências metodológicas de ensino no Pibid Filosofia da Universidade Federal do Ceará” (2016), sobre as metodologias que os professores do Ensino Médio utilizam em sala de aula. Eles sugerem que, após a etapa da conceituação, haja uma outra etapa de socialização de conceitos, de modo que

²⁵ Evanildo Costeski é doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Gregoriana (2004). Possui pós-doutorado pelo Centro de História e Cultura da Universidade Nova de Lisboa (2012). É professor titular da Universidade Federal do Ceará.

²⁶ José Carlos Silva de Almeida é doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Antonianum (PUA) em Roma. Desde 2007, é professor do curso de Filosofia da Universidade Federal do Ceará (UFC).

após a criação individual de conceitos filosóficos iniciais, os estudantes do Ensino Médio são encorajados a partilhá-los com os outros colegas da sala. Nesse momento, os conceitos poderão ser criticados, possibilitando, assim, um amadurecimento do aprendizado filosófico (Costeski; Almeida, 2016, p. 52).

Essa nova etapa, que consiste em socializar os conceitos produzidos, pode ter um desfecho interessante. Os autores acreditam que essa etapa da socialização dos conceitos pode gerar efeitos com potencial para extrapolar o espaço da sala de aula, alcançando não apenas os estudantes, mas também disseminando a Filosofia para outros ambientes.

Costeski e Almeida afirmam que

[...] a socialização dos conceitos não pode ser feita apenas em sala de aula, mas também na comunidade em que se encontra a escola. A escola não é apenas um espaço para o ensino formal. Ela representa um ponto de apoio acadêmico, cultural e esportivo para muitas comunidades. As salas de aula continuam a ser o foco principal, mas existem muitas outras atividades na escola e na comunidade que exigem atenção dos alunos, como as preparações específicas para o Enem, para as Olimpíadas de Conhecimento etc. (Costeski; Almeida, 2016, p. 53).

Tendo como base essas reflexões, pode-se notar que embora a Oficina de Conceitos seja uma proposta significativa e adequada para o ensino de Filosofia para o Ensino Médio, ela não esgota todas as possibilidades para esse ensino, mas é possível, inclusive, associar seu ensino com outras perspectivas e estratégias.

4 METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta pesquisa será um estudo de caso integrado com a pesquisa-ação como forma de abordagem, pois se busca o aprimoramento do ensino de Filosofia por meio do desenvolvimento de um projeto em que o professor será o condutor do processo diante dos estudantes. Essa busca parte de um caso envolvendo um grupo de estudantes e um professor de Filosofia em turmas do Ensino Médio de uma escola pública da Rede de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Ao adotar o estudo de caso, esta pesquisa trabalhará com uma escola dentro de uma determinada perspectiva, qual seja, a Oficina de Conceitos proposta por Silvio Galo em aulas de Filosofia no Ensino Médio na Rede Pública do Distrito Federal. Conforme Yin²⁷ (2001), o estudo de caso é considerado uma das formas de se desenvolver uma pesquisa empírica ao buscar investigar um fenômeno atual dentro de um contexto de vida real. Em suas palavras (Yin, 2001, p. 32), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

O universo considerado, segundo os dados educacionais fornecidos no site da SEEDF, são as 102 escolas públicas que integram a Rede Pública de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal nas quais funciona o Ensino Médio. Entre elas, há 13 localizadas em Ceilândia, uma das Regiões Administrativas do Governo do Distrito Federal.

A população da pesquisa corresponde ao conjunto dos estudantes da disciplina Filosofia, do Centro de Ensino Médio 04, localizado na Região Administrativa de Ceilândia-DF, no Setor Guariroba. Dentro dessa população, haverá uma delimitação do universo, uma vez que delimitar é necessário. Como afirmam Marconi²⁸ e Lakatos²⁹, delimitar “consiste em explicitar que pessoas, coisas ou fenômenos serão

²⁷ Robert Kuo-zuir Yin é um cientista social americano, conhecido por seu trabalho em pesquisas de estudos de caso, bem como em pesquisas qualitativas. Yin é um autor de referência na área de metodologia de pesquisa.

²⁸ Marina de Andrade Marconi (1923-2022) foi uma antropóloga, folclorista e pedagoga brasileira.

²⁹ Eva Maria Lakatos (1946-) foi uma brasileira pesquisadora, professora universitária e socióloga, especializada em Sociologia da Administração e Metodologia Científica.

pesquisados, enumerando suas características comuns, como, por exemplo, sexo, faixa etária, organização a que pertencem” (2003, p. 223).

A amostragem será probabilística, pois se baseia “na escolha aleatória dos pesquisados, significando o aleatório que a seleção se faz de forma que cada membro da população tinha a mesma probabilidade de ser escolhido” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 224). Foram escolhidas duas turmas da disciplina Filosofia. Considerando que cada turma tem em média 40 estudantes, esse será o conjunto de sujeitos participantes da pesquisa.

O desenho específico quantitativo adotado é o experimental. Segundo Sampieri³⁰ (2010, p. 121), a essência dessa concepção de experimento é a necessidade de manipulação intencional de uma ação para analisar seus possíveis resultados.

Quanto à integração do estudo de caso com a pesquisa-ação, ela se mostra pertinente, porque, a partir do caso investigado, a pesquisa-ação pode visar “à mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições de produtos, de discursos” (Barbier³¹, 2002, p. 106). E conforme diz Tripp³², “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (Tripp, 2005, p. 445).

A pesquisa-ação vai além da pesquisa científica tradicional, pois busca alterar o que está sendo pesquisado. Uma vez constatado que na turma a ser pesquisada não se utiliza a Oficina de Conceitos proposta por Silvio Galo, será necessária uma intervenção no ambiente de pesquisa, pois

para a pesquisa-ação se realizar, deve haver uma associação da pesquisa a uma estratégia ou proposta coletiva de intervenção, indicando-nos a posição de pesquisa inicialmente com ação de intervenção, que imediatamente passa a ser objeto de pesquisa (Franco³³, 2015, p. 496).

³⁰ Roberto Hernández Sampieri é doutor em Administração e também doutor honoris causa por diversas universidades latino-americanas por sua trajetória como pesquisador em todas as ciências. Autor de vários livros, incluindo Metodologia de Pesquisa

³¹ René Barbier (1939-2017) foi um pesquisador e professor nascido na França.

³² David Tripp é professor aposentado, mas atua como Professor Emérito Associado na Escola de Educação da Universidade de Murdoch, na Austrália Ocidental.

³³ Maria Amélia do Rosário Santoro Franco é uma pedagoga, professora e pesquisadora brasileira. Atualmente, é professora titular da Universidade Católica de Santos e líder do grupo de pesquisa “Pedagogia Crítica: práticas e formação”, na mesma instituição.

Partindo da realidade estudada e das representações sociais dos estudantes sobre a violência, bem como do que já existe e do que pode ser acrescentado, será apresentada ao grupo de sujeitos pesquisados uma proposta da Oficina de Conceitos proposta por Silvio Galo. Contudo, deve-se considerar que

embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática (Tripp, 2005. p. 447).

De toda forma, a proposta da Oficina de Conceitos conforme sugerida por Silvio Galo, será apresentada aos estudantes por meio de uma sequência didática. O planejamento das aulas foi elaborado pelo professor pesquisador regente da turma envolvida na pesquisa. Isso porque

pode-se observar que as origens da pesquisa-ação com Lewin identificam uma investigação que caminhe na direção da transformação de uma realidade, implicada diretamente na participação dos sujeitos que estão envolvidos no processo, cabendo ao pesquisador assumir os dois papéis, de pesquisador e de participante, e ainda sinalizando para a necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos na direção de mudança de percepção e de comportamento (Franco, 2015, p. 487).

Na etapa de aplicação da metodologia da Oficina de Conceitos, proposta por Silvio Galo, junto à turma selecionada para a intervenção, as ações e os procedimentos foram anotados em um diário de bordo, destinado ao registro do dia a dia da pesquisa.

Partindo da ideia de que “o discurso constitui uma matéria-prima preciosa para a ‘decantação’ das representações” (Arruda³⁴, 1993, p. 9), a pesquisa baseou-se na coleta de dados por meio das respostas a um questionário aberto. Esse formato leva o entrevistado a responder com frases e orações, dando-lhe mais liberdade para responder às questões e favorecendo a identificação das representações sociais dos alunos do Ensino Médio. Com relação ao aluno, “a representação pode ser compreendida enquanto forma como as pessoas percebem, conceituam, afiguram (atribuem figuras, imagens) os fatos da sua vida diária, em seus grupos” (Rangel³⁵, 2001, p. 136).

³⁴ Angela Arruda é doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo- USP, tendo feito sua formação em Teoria de Representações Sociais com Denise Jodelet e Serge Moscovici.

³⁵ Mary Rangel (org.) é doutora em Educação Brasileira (UFRJ) e tem pós-doutorado com aprofundamento de estudos na Teoria de Representação Social (PUC-SP).

Sobre a escolha do questionário aberto, Spink³⁶ (1995, p. 100) afirma serem as “técnicas verbais” o método mais comumente empregado para acessar as representações e obter os dados necessários. Também será utilizada a análise do discurso como forma de estudo das questões abertas. Mediante o contato com os princípios e procedimentos da análise do discurso, é possível se “situar melhor quando confrontados com a linguagem e, por ela, com o mundo, com os outros sujeitos, com os sentidos, com a história” (Orlandi³⁷, 1999, p. 11).

A coleta de dados foi feita com um questionário aplicado no momento da sensibilização, realizada por meio de uma roda de conversa. Os estudantes foram convidados para participar desse momento, que foi apresentado como parte dos quatro momentos da metodologia de Silvio Gallo. Esse encontro ocorreu na escola lócus da pesquisa, no mesmo turno no qual esses alunos estavam matriculados.

A roda de conversa se fundamenta no conceito de “entrevista aberta”, conforme descrito por Minayo³⁸ (2009). Segundo a autora, nesse tipo de entrevista, “o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões” (Minayo, 2009, p. 64). Para isso, foi elaborado um roteiro de entrevista, no formato de um questionário, com perguntas que serviram como base para conduzir a roda de conversa, com o propósito de alcançar os objetivos da pesquisa (Os questionários estão incluídos na Sequência Didática, no Anexo E).

Todos os participantes da pesquisa leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No caso de estudantes menores de idade, os pais e/ou responsáveis assinaram o termo autorizando sua participação na pesquisa.

³⁶ Mary Jane Paris Spink é professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), docente e orientadora dos Cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social da PUC-SP.

³⁷ Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi é uma linguista brasileira de destaque, conhecida principalmente por seus trabalhos na área da Análise de Discurso.

³⁸ Maria Cecília de Souza Minayo é uma socióloga brasileira. Pesquisadora emérita da Fundação Oswaldo Cruz, destacou-se na pesquisa sobre violência a partir da utilização de métodos qualitativos em saúde.

4.1 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

O Distrito Federal (DF) possui atualmente cerca de 2.817.381 habitantes, segundo o Censo Demográfico do IBGE de 2022, e está dividido em 35 Regiões Administrativas, segundo o site da Secretaria de Estado de Governo do Distrito Federal em 2024.

Segundo o site do Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal (Distrito Federal, 2022), a população urbana estimada na Região Administrativa de Ceilândia é de 350.347 moradores de população urbana, considerada assim a mais populosa do DF, de acordo com dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), da Companhia de Planejamento do Distrito Federal, concluída em 2021.

Na realidade acima descrita, há 13 escolas que atendem o Ensino Médio (sendo 6 Centros de Ensino em que funciona apenas o Ensino Médio e 7 Centros de Ensino em que funcionam o Ensino Fundamental e Médio, de um total de 102 escolas de Ensino Médio em todo o DF).

A pesquisa foi realizada em uma das 13 escolas que atendem ao Ensino Médio, na referida RA de Ceilândia. É válido ressaltar que, por meio de um programa do governo federal, todos os estudantes recebem o livro de cada disciplina, escolhido pelos próprios professores da unidade escolar. Além disso, a escola oferece lanche aos alunos. O corpo docente é composto por professores concursados e temporários e, por lei, todos possuem formação superior na respectiva área de atuação. Os professores possuem um plano de carreira, e sua jornada de trabalho inclui tanto horas-aulas quanto horas dedicadas à coordenação pedagógica, garantindo, assim, tempo para a formação continuada dentro da própria escola ou em espaços destinados pela SEEDF.

No intuito de garantir a qualidade da escola pública, as unidades escolares contam com supervisão e coordenação pedagógica. Essas instâncias desempenham um papel fundamental na mediação, estudo e implementação de projetos pedagógicos interdisciplinares, além de articular a elaboração do Projeto Político Pedagógico, construído com a participação da comunidade escolar. Por fim, observa-se que o processo de escolha da gestão escolar é feito de forma democrática, garantindo a participação de toda a comunidade escolar.

A presente pesquisa foi realizada no Centro de Ensino Médio 04, em Ceilândia, no mês de dezembro de 2024.

O CEM 04 de Ceilândia funciona em três turnos: manhã, tarde e noite. O ensino regular ocorre nos turnos matutino e vespertino, e no turno noturno funciona a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com aulas presenciais. O corpo docente é formado por professores habilitados em áreas específicas e concursados. Em 2024, foram matriculados 1.347 estudantes no Ensino Regular e 285 estudantes na EJA do terceiro segmento no turno noturno. A escola conta com uma biblioteca abastecida com um acervo significativo.

Figura 1 - Pintura na fachada de entrada do CEM 04



Fonte: Fotografia do autor.

Figura 2 - Fachada de entrada da frente do CEM 04



Fonte: Fotografia do autor.

Figura 3 - Parte interna do CEM 04



Fonte: Fotografia do autor.

Figura 4 - Quadra poliesportiva na parte interna do CEM 04



Fonte: Fotografia do autor.

4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa na atividade-piloto foram 54 discentes, na faixa etária entre 17 e 19 anos, pertencentes a duas turmas de terceiro ano do Centro de Ensino Médio 04 de Ceilândia, no ano de 2024. O pesquisador, que também era o docente responsável, acompanhou esses estudantes na apresentação do problema de pesquisa, na aplicação da sequência didática e na análise de dados durante todo o processo.

Já os sujeitos da pesquisa principal, voltada para a atividade de intervenção filosófica, foram 48 discentes, com idades entre 17 e 18 anos, também de duas turmas de terceiro ano da mesma Unidade de Ensino. Novamente, o pesquisador-docente foi o responsável pela condução da pesquisa, aplicando a sequência didática e realizando a análise dos dados.

Os estudantes convidados a participar da execução do projeto de intervenção foram previamente esclarecidos sobre o processo da pesquisa, assim como sobre os objetivos a serem alcançados ao final do projeto. O Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido foi lido e explicado aos participantes, contendo informações sobre o conteúdo, a natureza e os objetivos da pesquisa.

A atividade-piloto, aplicada aos discentes de duas turmas do terceiro ano, forneceu um material diagnóstico essencial para orientar a intervenção filosófica da pesquisa principal, assim como para o comparativo nos momentos de avaliação e produção de dados. Entende-se, desse modo, uma contribuição para compreender o processo com que os estudantes puderam emitir suas opiniões acerca da temática abordada, que foi sobre a violência.

Os estudantes convidados a participar da execução do projeto de intervenção foram esclarecidos sobre o processo desta pesquisa, assim como sobre os objetivos a serem alcançados ao final do projeto. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi lido e explicado aos participantes, contendo as informações sobre o conteúdo, a natureza e os objetivos da pesquisa. Os estudantes manifestaram seu consentimento livre para participação. Nos casos de menores de idade, o termo foi assinado por um responsável legal, seguindo as orientações e a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. O parecer deste comitê, que aprovou a pesquisa, encontra-se no Anexo F.

5 ATIVIDADE-PILOTO

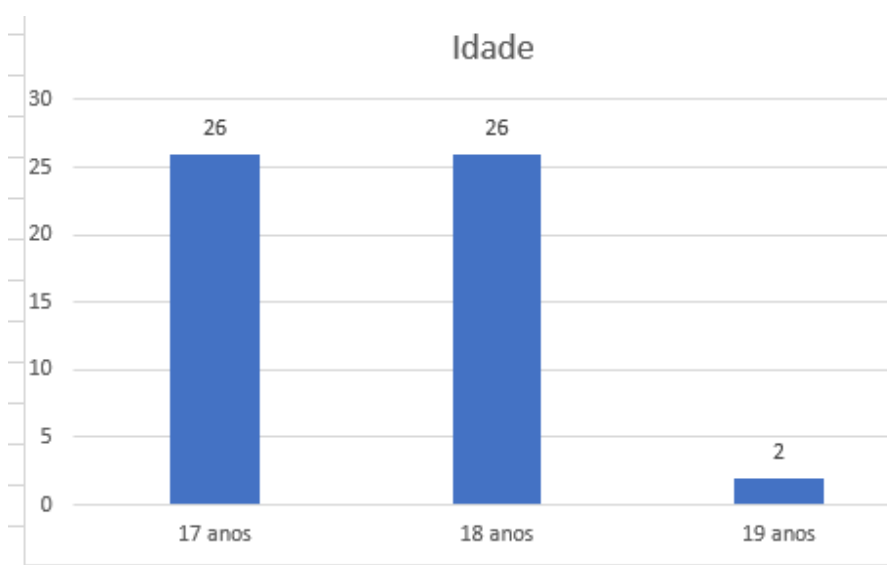
A atividade-piloto é uma etapa que antecedeu a pesquisa principal, e sua importância está no fato de permitir fazer um teste e, com isso, aperfeiçoar os métodos, os instrumentos e os procedimentos do estudo principal que foi realizado. A atividade-piloto funciona como um teste preliminar da pesquisa principal, permitindo identificar problemas e validar os instrumentos da etapa principal. Como diz Cyntia Bailer³⁹,

a importância de conduzir um estudo piloto está na possibilidade de testar, avaliar, revisar e aprimorar os instrumentos e procedimentos de pesquisa. Administra-se um estudo piloto com o objetivo de descobrir pontos fracos e problemas em potencial, para que sejam resolvidos antes da implementação da pesquisa propriamente dita (Bailer, 2011, p.130).

5.1 PERFIL DOS ESTUDANTES

Os sujeitos da atividade-piloto foram 54 estudantes, com idades entre 17 e 19 anos, de duas turmas de terceiro ano do Centro de Ensino Médio 04 de Ceilândia, no ano de 2024.

Gráfico 1 - Perfil dos estudantes



³⁹ Cyntia Bailer é professora no Departamento de Letras da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-FURB).

Fonte: elaboração do autor.

5.2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE FILOSOFIA COMO PROPOSTA DIDÁTICA

Para uma melhor compreensão do termo utilizado nesta pesquisa, será adotado o conceito de sequência didática como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (Zabala⁴⁰, 2010, p 18).

A sequência didática tem se destacado como um dos possíveis caminhos mais indicados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula e a construção do conhecimento. Uma outra definição de sequência didática dentro daquilo que propomos nesta pesquisa é aquela onde ela é vista como

um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino aprendizagem. Oliveira⁴¹ (2013, p. 39).

A sequência didática detalhada pode ser encontrada no Anexo E.

5.3 PRODUTO – ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO FILOSÓFICA (ATIVIDADE-PILOTO)

A atividade-piloto cumpriu um papel importante para a efetivação desta pesquisa, pois permitiu corrigir e identificar possíveis falhas no planejamento, nos instrumentos de coleta de dados e no processo de execução antes da pesquisa principal. Essa etapa inicial possibilitou uma oportunidade para testar a viabilidade das

⁴⁰ Antoni Zabala (1949-) é uma referência internacional em pedagogia. Formado em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Barcelona, na Espanha, atualmente é diretor do Instituto de Recursos e Investigación para la Formación (IRIF) e do Campus Virtual de Educación da Universidade de Barcelona.

⁴¹ Maria Marly de Oliveira é cearense de Juazeiro do Norte, com pós-doutorado em Educação pela Universidade de Sherbooke (Quebec, Canadá).

metodologias propostas, garantindo que elas fossem adequadas e eficientes para alcançar os objetivos desta pesquisa. Além disso, a atividade-piloto tornou possível a coleta de dados preliminares que podem fornecer informações para os ajustes necessários, assegurando assim a validade e a confiabilidade dos resultados finais. Enfim, ao minimizar possíveis falhas e otimizar os processos de pesquisa, a atividade-piloto assegurou maior solidez e melhor fundamentação para a realização da investigação final.

Na Aula 1, foram abordadas as representações sociais da violência como forma de sensibilização, a primeira etapa da oficina de conceito de Silvio Gallo, utilizando um questionário como método para obter essas representações. O momento da sensibilização foi iniciado com uma roda de conversa, na qual os participantes responderam a três perguntas principais com relação ao conceito de violência.

A primeira pergunta, “Qual é o conceito de violência para você? Ou seja, Qual é a percepção que você tem de violência?”, mostrou que os participantes percebem a violência de várias formas, como, por exemplo, agressão física, psicológica, moral, emocional, verbal, pela internet, sexual e doméstica. Também foram abordadas questões como brutalidade, briga, humilhação, ofensa, sofrimento e roubo. Essas múltiplas formas de ver a violência indicam que ela é vista como um fenômeno com várias dimensões e que está presente em diversas esferas da vida cotidiana.

A segunda pergunta, “Quais foram os fatores que favoreceram a compreensão atual que você tem de violência?”, mostrou que as influências estão presentes na mídia, nos jornais, nos filmes e nas séries, e até nas experiências pessoais e no ambiente em que os estudantes vivem. Alguns exemplos específicos citados foram a observação de tráfico de drogas no bairro, a presença de criminalidade na comunidade e casos de violência vividos ou testemunhados pessoalmente, como, por exemplo, uma pessoa morta na esquina da casa de um dos participantes.

Na terceira pergunta, “Diante da violência, me considero uma pessoa...”, as respostas variaram entre uma pessoa passiva, agressiva ou vulnerável. A questão da vulnerabilidade foi particularmente ressaltada por fatores como gênero, raça, idade, orientação sexual e condição socioeconômica, citando mulheres, pessoas negras, jovens, pessoas LGBTQIAPN+, crianças e pessoas pobres que moram em favelas ou em periferias. Também foi citada a postura pacífica frente à violência.

Essas respostas permitem observar os conceitos de ancoragem e objetivação da Teoria das Representações Sociais. A ancoragem se manifesta quando os

indivíduos dão sentido, classificam e rotulam a violência com base em suas experiências e contextos. A objetivação acontece quando esses conceitos abstratos de violência se materializam em exemplos concretos, como a violência que é observada na mídia ou aquela que é vivida em seus próprios bairros.

Essa primeira aula de sensibilização foi fundamental para compreender como os estudantes percebem e interpretam a violência, tornando possível uma base de conhecimento para explorar de forma mais profunda, na etapa da problematização da Oficina de Conceito, as representações sociais que construíram sobre a violência.

Na Aula 2, para dar continuidade, foi discutido o conceito de violência e suas representações sociais. Os participantes foram divididos em grupos de cinco a sete integrantes. Partindo do que já haviam conversado anteriormente sobre essas representações sociais, buscaram chegar a uma definição conjunta do que é a violência, além de identificar os conceitos e ideias que influenciaram essa compreensão. Após o trabalho em grupo, as respostas foram compartilhadas em uma roda de conversa.

A primeira questão foi discutir sobre as representações sociais de cada um e chegar a uma possível definição ou conceito do que é violência. Essa discussão foi feita primeiro em grupos de 5 a 7 integrantes e depois foi realizada uma roda de conversa. Na roda de conversa, os estudantes concluíram que a violência pode ser entendida como um ataque direto ou indireto. Esses estudantes destacaram que a violência envolve um ataque a alguém com quem não se identificam e pode ser vista como uma forma irracional de defesa. A definição de violência também incluiu tudo que vai contra a integridade de uma pessoa, seja de forma física, verbal ou cultural.

Na segunda questão, foi proposto que os estudantes identificassem os possíveis conceitos ou ideias que os ajudaram a compreender como entenderam o que é a violência. Nessa parte eles elencaram várias ideias que fundamentaram a sua compreensão. Esses conceitos ou ideias incluíram o senso crítico, que possibilita uma análise reflexiva sobre a violência. Também mencionaram aspectos sociais e pessoais que moldam percepções individuais, e ainda as influências jurídicas e psicológicas que fornecem contextos legais e emocionais para a violência. Além disso, falaram sobre a importância das percepções visuais, a violência contra animais, o impacto no meio ambiente, e fatores racionais que distinguem o certo do errado.

Esse momento da problematização permitiu aos participantes aprofundarem seu entendimento sobre a violência, considerando diversos pontos de vista e

influências. A aula não só ajudou a problematizar o conceito de violência, mas também destacou como são complexas as influências que moldam as percepções individuais e coletivas sobre esse fenômeno, ao mesmo tempo que preparou os estudantes para a próxima atividade de investigação filosófica e discussões futuras.

Na Aula 3, momento da investigação, em que se utiliza o texto filosófico propriamente dito, os estudantes leram e discutiram um trecho do livro *Sobre a violência*, de Hannah Arendt (Anexo A). Esse é um texto que desafia as ideias de uma educação neoliberal, pois propõe uma reflexão que promove preocupações coletivas e o desenvolvimento do pensamento crítico. Durante a leitura e discussão, os estudantes foram orientados a sublinhar as ideias principais e a compartilhar suas conclusões, relacionando os conceitos de poder, vigor, força e violência com exemplos do seu dia a dia.

Com relação ao “poder”, os estudantes chegaram às seguintes conclusões: concordaram com Hannah Arendt quanto ao conceito de poder como algo conferido a um líder pelo seu grupo, mostrando sua natureza coletiva. Um exemplo dado por eles foi o do representante de turma, cuja autoridade é legitimada pela escolha democrática dos colegas. O poder, portanto, depende da cooperação e do consenso entre as pessoas, sendo, assim, uma força social.

Sobre o “vigor”, os estudantes observaram que ele é uma característica individual. Eles deram exemplos de atletas ou estudantes que se destacam por seu vigor, mas cujo reconhecimento e influência dependem da aceitação e valorização pelo grupo.

Já sobre a “força”, os estudantes a definiram como movimento e energia, muitas vezes manifestada em ações coletivas. Entre os exemplos, foram mencionadas as manifestações de rua, onde a força dos indivíduos se manifesta como uma energia coletiva, capaz de efetivar mudanças sociais.

Finalmente, a leitura sobre o conceito de “violência” para Hannah Arendt levou os estudantes a relacionarem a violência aos outros conceitos estudados, e os alunos concluíram que a violência possui um caráter instrumental e que se opõe ao poder. A violência surge quando o poder falha, utilizando o vigor de maneira destrutiva. Entre os exemplos de violência no cotidiano, foram citados os assaltos e as agressões contra mulheres, onde a violência é utilizada como meio de controlar ou submeter, em vez de conseguir a cooperação ou o consenso.

Durante a roda de conversa, ficou evidente que os estudantes relacionaram os conceitos de Hannah Arendt às suas próprias experiências e observações do seu cotidiano. Por exemplo, eles mencionaram como os representantes de turma exercem poder com o apoio de seus colegas, como a força das manifestações mostra uma energia coletiva e como a violência utiliza como instrumento o vigor de forma agressiva e opressiva.

Essas discussões enriqueceram a compreensão dos estudantes sobre as dinâmicas do poder e da violência, mostrando a importância do contexto social e do contexto coletivo na formação dessas forças.

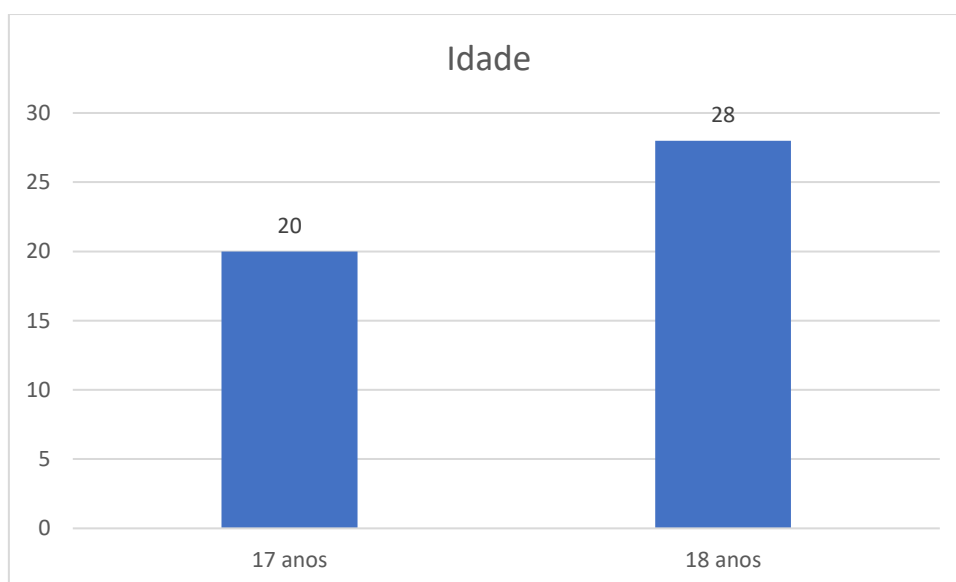
A Aula 4, que é a apresentação dos trabalhos e funciona como o momento da conceituação, não estava planejada para essa fase inicial. Esse momento, no qual os estudantes teriam a oportunidade de consolidar e elaborar seus próprios conceitos ou adotar um conceito filosófico estudado, será realizado somente na pesquisa principal.

6 PRODUTO (Pesquisa principal) – Atividade de intervenção filosófica

6.1 PERFIL DOS ESTUDANTES

Os sujeitos da pesquisa principal, que foram de turmas diferentes da pesquisa realizada na atividade piloto, voltada para a atividade de intervenção filosófica, foram 48 estudantes, com idades entre 17 e 18 anos, de duas turmas de terceiro ano, do Centro de Ensino Médio 04 de Ceilândia, no ano de 2024.

Gráfico 2 - Perfil dos estudantes



Fonte: elaboração do autor.

6.2 AULA 1: SENSIBILIZAÇÃO

Na Aula 1, que é o primeiro passo entre os quatro momentos propostos por Silvio Gallo — o momento da sensibilização —, foi realizada a coleta das representações sociais dos estudantes de duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio sobre a violência. O método de investigação para obter essas representações foi a utilização de um questionário.

A partir da atividade-piloto pôde-se perceber a necessidade de acrescentar outras perguntas para um melhor aproveitamento desse momento da sensibilização.

Essa etapa foi iniciada com uma roda de conversa, em que os participantes responderam a cinco perguntas com relação ao conceito de violência. Considerando que o objetivo é obter uma visão geral das respostas, foi feita uma análise em conjunto das duas turmas pesquisadas.

6.2.1 O conceito de violência

Na primeira pergunta da aula ¹⁴², os estudantes falaram sobre qual era o conceito de violência com base em suas próprias percepções, a fim de identificar suas representações sociais sobre o tema nesse momento da sensibilização.

Vários estudantes disseram que a violência pode ser definida como uma forma de ferir a integridade de alguma pessoa, que pode ser de maneira física ou verbal. Também disseram que a violência pode incluir atos que violam o limite das pessoas, muitas vezes como resultado da ausência de uma educação familiar ou da falta de respeito ao direito dos outros. As representações sociais dos estudantes mostraram várias formas de violência, como, por exemplo, a importunação física, psicológica, sexual e doméstica, sendo esta última associada à violência contra as mulheres.

Os estudantes falaram do dano físico, verbal, emocional e psicológico como formas de se praticar a violência, mostrando que essas agressões podem causar dor e sofrimento tanto para a vítima quanto para o agressor. Eles falaram também da violência contra si mesmo, em que a pessoa pode se tornar vítima das próprias agressões. Também falaram que a violência pode ter como consequência a morte.

Algumas falas dos estudantes sobre esta questão foram: “Violência para mim é uma agressão tanto física quanto psicológica”, “Tudo aquilo que fere ao próximo ou causa dor a outros ou a si mesmo”, “Violência é quando se ofende ou fere um indivíduo, seja verbalmente ou fisicamente e causa danos à pessoa”, “Violência para mim é quando você invade o espaço do outro, seja ela verbalmente ou fisicamente, é uma perda de respeito”

⁴² Qual é o conceito de violência para você?

6.2.2 Fontes de informação para a atual compreensão sobre a violência

Na segunda pergunta da aula 1⁴³, o objetivo foi investigar as fontes de informação que levaram os estudantes a terem essa compreensão sobre a violência vista na questão anterior.

Foi possível observar que a experiência de cada um teve uma grande influência na maneira como eles compreendem a violência. Vários deles citaram como o dia a dia nas ruas da comunidade em que vivem e dentro das próprias casas trazem os fundamentos daquilo que entendem por violência. Um exemplo citado foi o da violência doméstica contra as crianças e as mulheres, que acontece de forma corriqueira no cotidiano deles. Outro exemplo citado foi o da violência financeira, mostrando uma outra forma de abuso, que é quando o homem controla o dinheiro que a mulher ganha do seu trabalho.

Outras fontes de informação sobre a violência, além das experiências pessoais, incluem os jornais, os celulares e a TV. Os telejornais e os meios de comunicação em geral também são fontes de informação que possibilitam perceber os vários tipos de violência que acontecem nas diferentes regiões e cidades, aprofundando a maneira como os estudantes percebem a violência.

Como exemplos das falas dos estudantes, pode-se citar o seguinte: “Na minha vivência como pessoa que observa ou às vezes também como vítima ou às vezes agressora”, “As vivências com os familiares e ver este assunto nas mídias”, “Experiência pessoal, noticiários, relatos de outras pessoas e etc.”, “Através da TV, internet, na própria sociedade também”, “Através das experiências de vida”.

6.2.3 Políticas públicas e programas sociais

A terceira pergunta da aula 1⁴⁴ foi sobre a eficácia das políticas públicas e dos programas sociais na prevenção e no combate à violência, tema debatido pelos estudantes.

⁴³ Quais foram as fontes de informação que favoreceram a compreensão atual que você tem de violência?

⁴⁴ Você acredita que as políticas públicas e os programas sociais são eficazes na prevenção e no combate à violência? Por quê?

Muitos estudantes manifestaram não acreditar na eficácia dessas políticas, mostrando como o registro da Lei Maria da Penha é muitas vezes ineficiente. Eles mencionaram vários casos de suas próprias famílias em que, mesmo havendo as campanhas contra a violência doméstica, puderam observar que a violência contra as mulheres continua crescendo. Os estudantes disseram que, muitas vezes, os agressores ficam impunes ou recebem punições brandas, confirmando assim a ineficácia das políticas públicas.

Nessa mesma linha, outros estudantes afirmaram que, mesmo quando os programas sociais ajudam na conscientização — como, por exemplo, as campanhas educativas contra a violência em suas várias formas —, esses mesmos programas não são suficientes para acabar com essa violência. Eles disseram que se essas políticas fossem realmente eficientes, a violência teria diminuído, assim como a violência policial teria sido controlada. Isso mostra que, mesmo com todos os esforços, a violência permanece presente nos vários segmentos da sociedade.

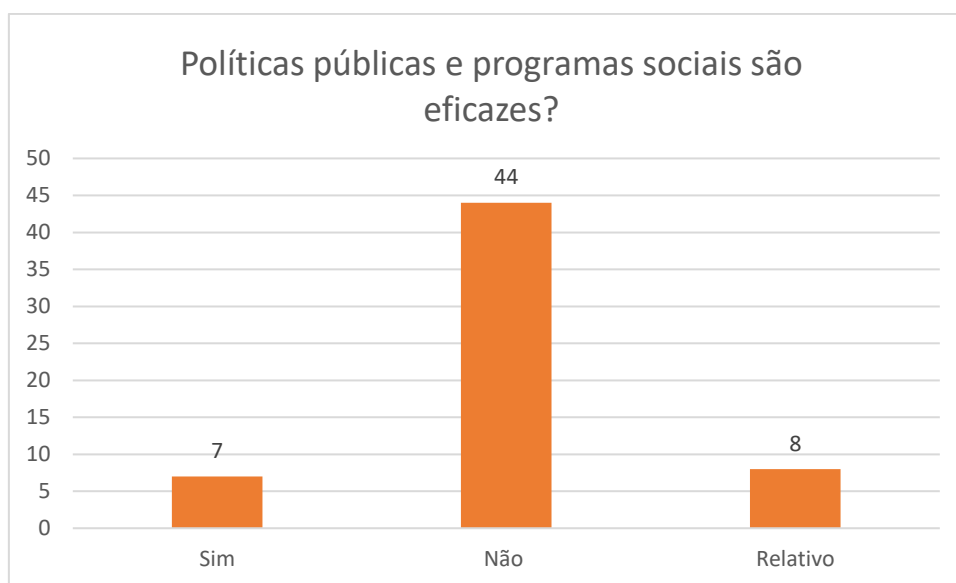
Para alguns poucos estudantes, essas campanhas e programas sociais conseguem ajudar a reduzir a violência. Eles citaram como exemplo a propaganda e a campanha de conscientização sobre a violência doméstica, nas quais é possível observar um resultado positivo, por meio da educação e da sensibilização da população no combate a esse problema.

Outros poucos estudantes disseram que a eficácia das políticas públicas e dos programas sociais é relativa. Eles disseram que, em certos casos, essas políticas públicas ajudam, mas em outros casos não ajudam, pois a mudança no comportamento das pessoas agressivas depende das escolhas de cada um. Alguns estudantes disseram também que existem programas sociais que colaboram para que a vítima de violência fale em público, o que pode encorajar outras pessoas a também denunciarem a situação de violência que estão vivendo. Entretanto, falaram que ainda existe muita violência, o que se pode constatar na sociedade em geral.

Entre as falas dos estudantes, as seguintes citações respondem à terceira pergunta: “Não, nem sempre funciona, porque se fossem tão eficazes as normas de prevenção, não existiria pessoas sofrendo com essas agressões”, “Não, às vezes não ajudam a prevenir muito contra a violência, pois a maioria das pessoas não veem e nem seguem aquilo que é proposto”, “Não, pois existem várias campanhas de violência contra as mulheres e mesmo assim o índice é alto”, “Sim, servem para amenizar, mas não soluciona o problema completo”, “Sim, podemos mudar, porque

isso parte de uma escolha, de mudar ou não”, “Depende, o que leva uma pessoa a praticar um tipo de violência pode ser tratado e criar um ambiente de cura para certas pessoas, já outros tipos de pessoas pode ser necessário medidas mais graves, como é o caso de uma dependência de praticar violência”, “Talvez, são uma iniciativa importante para a redução da violência, mas que podem ser usadas para proteger interesses”.

Gráfico 3 - Políticas públicas e programas sociais são eficazes?



Fonte: elaboração do autor.

6.2.4 Causas do aumento da violência na sociedade

Na quarta pergunta da aula 1⁴⁵, buscou-se identificar as representações sociais dos estudantes sobre as principais causas do aumento da violência na sociedade.

Entre as causas citadas, destacou-se a falta de empatia, sendo que vários grupos sociais se acham superiores a outros, o que pode gerar conflitos e discriminação. Outra causa citada foi a falta de uma base familiar sólida, agravada pela existência do alcoolismo, e a exposição a ambiente de violência doméstica durante a infância, fatores que podem contribuir para perpetuar comportamentos violentos. Dessa forma pode-se dizer que a violência presenciada pelas crianças no

⁴⁵ Quais são as principais causas que você identifica como sendo responsáveis pelo aumento da violência na sociedade?

ambiente familiar faz com que elas muitas vezes aprendam e repitam essa maneira de se comportar.

Outra causa citada pelos estudantes é a falta de punição real para os criminosos. Eles criticaram a forma como muitas vezes as leis não são cumpridas, e falaram também sobre a ineficácia do poder judiciário, fazendo com que os criminosos fiquem pouco tempo na cadeia. Esse contexto pode criar uma sensação de impunidade, que pode incentivar a violência nos comportamentos.

Também foi mencionada a falta de uma boa comunicação entre as pessoas e a desigualdade social como fatores que podem gerar violência. Os estudantes falaram também sobre o nervosismo e o estresse presentes na atualidade, muitas vezes como resultado das dificuldades financeiras das pessoas e das famílias em geral, que podem gerar o aumento da violência como forma de se expressar.

Uma outra causa citada pelos estudantes foi o preconceito, manifestado muitas vezes como forma de racismo, também na discriminação com relação ao gênero, à orientação sexual e outras maneiras de se expressar, promovendo a agressão e o ódio.

Pode-se citar, entre as respostas que os estudantes deram para a quarta pergunta: “Falta de comunicação, discursos de ódio, opiniões diferentes sobre política, economia, direitos, relacionamentos abusivos, preconceitos, entre outros”, “Discussões que começam com um leve bate-boca, e vai se alarmando e acaba se tornando uma coisa de grande dimensão, a falta de empatia pelo próximo também ajuda”, “A pessoa quer ser superior ao outro, ou também a educação em casa”, “A criação em casa e as influências externas”, “A falta de uma estrutura familiar sólida, onde desde a infância a pessoa cresce dentro de um lar problemático”.

6.2.5 A maneira como os estudantes se veem diante da violência

A quinta questão da aula 1⁴⁶ foi um momento em que os estudantes refletiram sobre a maneira como eles se veem diante da violência, podendo assim revelar várias representações sociais sobre as formas como reagem e como se percebem.

Vários estudantes afirmaram que são violentos, justificando essa atitude como uma forma de defesa. Eles argumentaram que a violência pode ser uma maneira de

⁴⁶ Diante da violência, me considero uma pessoa...

dar uma resposta às agressões que sofrem, principalmente diante do racismo, da homofobia e da intolerância religiosa. Segundo os estudantes, ao conviver em uma sociedade onde muitas vezes se sentem marginalizados ou discriminados, recorrer à violência torna-se, para eles, um meio de autoproteção.

Vários estudantes manifestaram-se contrários à violência. Apesar de reconhecerem que muitas vezes são agressivos em várias situações, demonstraram esforço no sentido de controlar essa postura e se tornarem pessoas mais pacíficas. Alguns estudantes se identificaram como vítimas por fazerem parte de comunidades específicas, como a comunidade LGBTQIA+ e as mulheres. Aqueles que pertencem a esses grupos disseram que com frequência são alvos de discriminação e de violência.

De forma específica, as mulheres falaram sobre suas experiências de violência e desigualdade simplesmente pelo fato de serem mulheres. Elas vivenciam situações em que homens procuram se impor falando mais alto. Também disseram sobre o tratamento inferior no ambiente de trabalho, ao desempenhar as mesmas funções que os homens, e mesmo assim recebem um salário mais baixo.

Entre as respostas dos estudantes, pode-se citar: “Diante da violência me considero uma pessoa que acredita que é fundamental buscar formas de prevenir a violência, seja através da educação, do diálogo e do respeito mútuo”, “Vítima”, “Contra, pois sou LGBTQ+ e sou mulher, e hoje em dia é muito difícil ser mulher e lésbica nos dias atuais”, “Não violenta”.

Essa primeira parte contribuiu para que os estudantes pudessem perceber e interpretar como eles pensam a violência, tornando possível ter como base um conhecimento já existente, para que nas próximas atividades eles possam explorar, de forma mais profunda, essas representações sociais.

6.3 AULA 2: PROBLEMATIZAÇÃO

A aula 2, que é o segundo passo entre os quatro momentos propostos por Sílvia Gallo, é a fase da problematização, sendo que foi utilizado o questionário como forma de problematizar o tema estudado. Partindo da atividade-piloto, verificou-se a necessidade de elaborar outros questionamentos com o objetivo de aprofundar esse momento da problematização. Esta etapa teve início com uma roda de conversa, na

qual os estudantes responderam a quatro questões, problematizando o conceito de violência. Aqui também foi feita a análise em conjunto das duas turmas pesquisadas, pois a intenção era obter uma visão geral das respostas.

6.3.1 Uma possível definição de violência a partir das representações sociais

A primeira questão da aula 2⁴⁷ foi o momento em que os estudantes discutiram as representações sociais sobre a violência coletadas na aula 1. Buscou-se, então, chegar a uma definição do que eles entendiam por violência a partir dessas representações. Considerando as várias opiniões e experiências de cada um, chegou-se a uma compreensão coletiva do que é a violência para eles.

Os estudantes chegaram à conclusão de que a violência é tudo aquilo que infringe os limites e desrespeita as pessoas fisicamente, mentalmente ou verbalmente. De acordo com alguns deles, a violência pode ser definida como: “Ato de ferir a integridade de alguém ou algo de forma física, verbal, psicológica, etc.”, “A violência é uma agressão feita por outra pessoa, seja ela física ou moral”, “É tudo que pode ferir e causar danos físicos ou mental ou de uma outra forma”, “Tudo que faz mal ao próximo ou a si mesmo”.

Considerando as discussões com os estudantes, pôde-se concluir que a violência tem como característica as ações que causem algum mal ao próximo ou a si mesmo. Aqui se inclui o uso da força física ou a ameaça para dominar outra pessoa. A ofensa verbal ou física é considerada, segundo eles, uma forma de violência, mostrando que o desrespeito e qualquer tipo de agressão são inerentes ao conceito de violência.

6.3.2 Ideias e conceitos que levaram à compreensão do que é violência

Na segunda questão da aula 2⁴⁸, os estudantes debateram sobre as ideias e os conceitos que serviram como base para chegarem a compreender o que é a violência. Esse debate mostrou como várias fontes de informação, assim como as

⁴⁷ A partir das representações sociais de cada um, chegar a uma conclusão sobre o que é a violência, uma possível definição (Conceito).

⁴⁸ Identificar os possíveis conceitos (ideias) que levaram a compreender o que é a violência.

experiências de vida de cada um, tiveram influência na formação do que eles têm como suas representações sociais sobre esse tema.

As opiniões dos colegas foram consideradas uma forma importante de formação da opinião de cada um. No decorrer da roda de conversa, os estudantes tiveram a oportunidade de conversar sobre seus pontos de vista, e também ouvir os pontos de vista de outros colegas.

Outras fontes de informação para a formação da opinião de cada um são os jornais, assim como outros meios de comunicação. Eles cumpriram um papel importante na formação dessa opinião. Os temas jornalísticos, que normalmente mostram cenas de violência, contribuíram para que os estudantes possam desenvolver suas percepções sobre a gravidade desse problema na sociedade. A exposição a notícias mostrando crimes, vários tipos de abusos e conflitos em vários ambientes teve uma forte contribuição na maneira como os estudantes percebem concretamente a questão da violência.

A violência que acontece nas comunidades e bairros onde os estudantes vivem ou em lugares que conhecem e visitam influencia a forma como eles compreendem esse tema. Desse modo, os estudantes relataram que a violência nos ambientes onde vivem é uma realidade do dia a dia, mostrando que essas vivências pessoais os levam a observar diretamente cenas de violência, o que contribui para a formação de suas representações sociais sobre o tema e para o modo como se comportam.

Algumas citações dos estudantes são: “Experiência pessoal, noticiários, relatos de outras pessoas, etc.”, “Nós começamos a compreender a violência como um ato de ‘violência’ com os nossos pais na nossa infância, na forma de avisos ou preocupações”, “Através da população, brigando em público, pais brigando na frente das crianças; com isso, a criança pensa que é uma atitude boa que está praticando, mas é totalmente ao contrário”, “Os jornais sempre nos ajudam a compreender como a sociedade se comporta, como se a cada ano as pessoas ficassem mais agressivas, dando brechas para possíveis atos violentos”.

6.3.3 A violência é algo que pode ou não pode ser mudado?

Na terceira questão da aula 2⁴⁹, os estudantes debateram se a violência é algo intrínseco à natureza humana ou se ela pode depender de uma escolha por meio de influências culturais e sociais.

Vários estudantes disseram que o fato de alguém se tornar uma pessoa violenta depende da forma como ela foi criada e do tipo de relação que ela tem com seus pais. Eles falaram de exemplos em que o ambiente familiar cumpre um papel importante na formação das pessoas, dizendo que crianças criadas em ambientes onde existe a violência podem desenvolver ou adotar comportamentos que também sejam violentos.

Já outros estudantes disseram que existe a possibilidade de decidir entre ser violento ou não, independentemente do ambiente onde se é criado, mostrando que cada um pode decidir entre ser ou não ser uma pessoa violenta. Essa forma de enxergar a violência põe a responsabilidade da escolha, de ser ou não ser violento, na própria pessoa, independentemente do ambiente ou da educação que recebeu. Isso porque ela pode ter outras influências, sendo capaz de fazer novas escolhas e superar possíveis influências negativas que possa ter tido.

Algumas falas dos estudantes foram: “Traço cultural, em situações difíceis podemos escolher entre usar ou não a violência, sabemos que é algo errado”, “Traço cultural, através de ensinamentos de outras pessoas que seremos violentas(os)”, “Acredito que exista algo chamado “livre arbítrio”; então sim, as pessoas escolhem ser o que elas são hoje. Por mais que uma pessoa já nasça violenta, ela tem uma capacidade de mudança, basta se esforçar”, “É uma escolha, a gente não nasce violentos, mas aprendemos a ser, temos o poder de escolher (livre arbítrio), ser violentos ou não”, “Decidimos ser ou não ser violentos, somos responsáveis pelas nossas escolhas, apesar do local em que nascemos”, “A violência é a capacidade de escolha, e a influência do ambiente social e cultural podem moldar nossas tendências violentas”.

⁴⁹ A violência é algo que está intrínseco (natureza humana) ao ser humano ou podemos decidir entre ser ou não ser violentos (traço cultural ou mesmo social)?

6.3.4 A forma como a violência é pautada (orientada, norteadada)

Na quarta questão da aula 2⁵⁰, os estudantes debateram sobre como pautam, ou seja, como orientam e norteiam seu comportamento em relação à violência, com o objetivo de identificar os fatores que fundamentam suas ações e atitudes no dia a dia.

O aspecto mais citado pelos estudantes foi a forma como foram educados pela família. Eles identificaram que a educação recebida em casa, incluindo os valores e as regras ensinadas pelos pais, desempenha um papel importante na formação de seu comportamento com relação à questão da violência.

Outro fator citado foi a influência da religião como orientadora de seus comportamentos. Vários estudantes afirmaram que os valores religiosos colaboram na promoção da paz, do respeito ao próximo e da empatia, e que servem como um guia para a tomada de decisões e incentivando na busca de soluções pacíficas em vez de respostas violentas.

A educação escolar também foi citada como um elemento fundamental na orientação para comportamentos não violentos. A escola, é um lugar onde não somente se transmite conhecimentos acadêmicos, mas também ensina sobre respeito, empatia e habilidades para a resolução pacífica de conflitos.

Os estudantes ressaltaram ainda a importância de se colocar no lugar do outro, cultivando, assim, uma postura em que se procura entender e respeitar as emoções e experiências dos outros.

Além disso, mencionaram a importância de apoiar as vítimas, destacando a necessidade de oferecer suporte e solidariedade às pessoas afetadas pela violência, oferecendo um ambiente onde elas possam se sentir seguras e valorizadas. Nesse sentido, busca-se não só o apoio emocional, mas também soluções que sejam pacíficas e justas para os problemas que essas pessoas enfrentam.

Outro valor mencionado pelos estudantes foi o respeito. Como exemplo, citaram o respeito às diferenças e aos direitos das pessoas, como algo que contribui para desenvolver comportamentos não violentos.

Foram citados também o diálogo e a comunicação como formas importantes de nortear o comportamento contra a violência. Isso envolve a capacidade de falar e

⁵⁰ Como pautamos (norteamos, orientamos) nosso comportamento a respeito da violência?

de ouvir, além de resolver os conflitos por meio do diálogo, buscando soluções fundamentadas na paz.

Entre as falas dos estudantes, pode-se citar: “Com domínio próprio, e não consumir conteúdos violentos, buscar conversar com as pessoas, tentar entender o ponto de vista do outro com relação à violência”, “Podemos conscientizar as pessoas a terem mais respeito ao próximo, amar uns aos outros, como nos amamos, como diz na Bíblia. Ter também mais empatia e uma melhor educação familiar”, “Com os pais, nos ensinamentos na vida, pelo que a Igreja diz que é errada a prática da violência”, “Através da educação, do respeito pelos direitos humanos, do apoio às vítimas, do ensinamento comunitário e da busca por soluções pacíficas para o conflito”, “Através da religião, cultura e reflexão sobre nossas atitudes e tentativas de melhorar e com atitudes positivas”.

6.4 AULA 3: INVESTIGAÇÃO

Este é o terceiro momento entre os passos seguidos da metodologia de Sílvia Gallo, no qual se utiliza o texto filosófico propriamente dito. Aqui foi proposto aos estudantes a leitura e discussão de um trecho do livro *Sobre a violência*, de Hannah Arendt (Anexo A). Esse texto vai na contramão das ideias de uma educação neoliberal, ao propor uma reflexão que promove preocupações coletivas e o desenvolvimento do pensamento crítico. Assim como na atividade-piloto, os estudantes foram orientados a sublinhar as ideias principais e, em seguida, compartilhar e debater suas conclusões, relacionando os conceitos de poder, vigor, força e violência, além de trazerem exemplos do seu cotidiano.

6.4.1 O poder

Primeiramente, os estudantes debateram sobre o conceito de poder para Hannah Arendt, conversando sobre suas origens e dinâmicas. A partir das falas dos estudantes, foi possível destacar a natureza coletiva do poder e a necessidade de um apoio contínuo para sua manutenção.

Os estudantes concluíram que o poder surge de um conjunto de pessoas. Eles deram como exemplo o poder do presidente de um país, que, no Brasil e em outras partes do mundo, é eleito pelo voto do povo. Nesse caso, é possível perceber que o poder do presidente não é algo inerente a ele como indivíduo, mas é conferido pela vontade dos cidadãos que coletivamente o elegem. O poder, dessa forma, é a manifestação da confiança e do apoio da comunidade.

Os estudantes também disseram que o poder é algo temporário e condicional. O poder de alguém que foi eleito líder permanece apenas enquanto esse líder mantiver o apoio do grupo que deu a ele esse poder. Se esse apoio desaparece por algum motivo, o poder desse líder também desaparece.

Pode-se citar as seguintes falas dos estudantes: “O poder nunca é propriedade de um indivíduo, pertence ao grupo e permanece em existência apenas enquanto o grupo se conserva unido”, “O texto aborda a questão do poder que se trata de nunca ser de um indivíduo, mas a um grupo e só existe enquanto o grupo estiver unido”, “A ideia central do texto é que o poder não pertence a uma pessoa sozinha, mas a um grupo de pessoas. Quando esse grupo se desfaz, o poder também desaparece”.

6.4.2 O vigor

A seguir, os estudantes conversaram sobre o conceito de “vigor”, debatendo sobre suas características e como ele é diferente do poder. Considerando as falas dos alunos, é possível dizer que o vigor tem como característica ser algo individual, diferente do poder, que é coletivo. Eles disseram que uma pessoa pode até possuir grande vigor, mas se não tiver o apoio do grupo, esse vigor se difere do poder.

Com relação às falas dos estudantes, pode-se citar as seguintes: “Já o vigor é algo do indivíduo, uma essência unicamente sua”, “O vigor designa algo no singular, é a propriedade de um objeto ou pessoa e pertence ao seu caráter, algo individual. Ex. Atleta”, “O poder é maior que o vigor”, “Refere-se a energia, força ou vitalidade de uma pessoa, planta ou animal”.

6.4.3 A força

Nesta parte do texto, os estudantes investigaram o conceito de força, falando como ela se manifesta e qual o seu significado no contexto social. Eles chegaram à definição de que a força é um movimento que ocorre quando várias pessoas se unem para realizar algo. Quando os indivíduos se unem para alcançar um objetivo comum, pode surgir uma capacidade para agir socialmente, vendo a força como uma energia coletiva. Quando as pessoas pertencentes a uma sociedade se mobilizam conjuntamente, eles podem promover transformações sociais.

Entre os exemplos dados pelos estudantes estão as manifestações públicas nas ruas, onde é possível ver a força da coletividade, que possibilita mudanças sociais e políticas.

Algumas falas dos estudantes foram as seguintes: “É a energia da sociedade. Ex.: Manifestações públicas para lutar por algum direito”, “A ideia central do texto é que a força se refere à energia liberada por movimentos físicos ou sociais, não necessariamente associado à violência. Representa uma energia natural ou circunstancial”, “Um grupo de pessoas, nós vemos que muitos grupos que lutam por direitos através de protestos e outras coisas conseguem seus direitos”.

6.4.4 A violência

Na parte final deste texto, os estudantes discutiram o conceito de violência, analisaram suas características e relacionaram com os outros conceitos estudados e debatidos, como o vigor, a força e o poder.

Os estudantes observaram que a violência tem relação com o vigor. Eles afirmaram que a violência é, com frequência, uma forma de expressar o vigor, e que é usada quando alguém ou um grupo não possui poder. Desse modo, a violência surge como uma tentativa de dominação, muitas vezes baseada no medo, no lugar do respeito. Foram citados pelos estudantes, como exemplo, os casos de feminicídio, em que a violência é utilizada contra as mulheres como uma forma de dominação e controle. Outros exemplos dados foram os de atos de violência contra o grupo LGBTQIA+ e contra certos grupos religiosos.

Os estudantes destacaram que a violência é uma forma de ação intencional e planejada, que tem um objetivo específico. A pessoa ou grupo que se utiliza da violência mostra que, muitas vezes, há ausência de um poder legítimo. Nas sociedades ou nas situações em que o poder é praticado com justiça e é reconhecido pelo grupo, o uso da violência tende a ser menor.

Entre as falas dos estudantes, destacam-se as seguintes citações: “A ideia central do texto é que a violência é uma ferramenta usada para amplificar o vigor natural, com o objetivo de atingir determinados fins. Tem um caráter instrumental e é planejada para multiplicar a força de uma pessoa ou grupo. Ex.: Polícia (como o agente da violência)”, “Pode-se usar a violência contra si mesmo, outra pessoa, um grupo ou uma comunidade, que resulte em lesões, morte ou dano psicológico”, “Bandidos ou pessoas que abusam do seu poder, através de palavras e até força física, oprimem e machucam os outros”, “Caráter instrumental, usado com um propósito e planejada. A violência não se instala onde tem poder”, “Ela é um instrumento para agredir pessoa não só usando a força mas também o psicológico, ela está próxima do vigor”.

6.5 AULA 4: CONCEITUAÇÃO

No quarto passo da metodologia de Silvio Gallo, tem-se a etapa da conceituação. Essa é a atividade final da sequência didática proposta. Os estudantes foram organizados em grupos e foi solicitado a eles que elaborassem uma apresentação que respondesse à pergunta: “O que é violência?”. Os grupos deveriam abordar os conceitos filosóficos estudados no texto de Hannah Arendt, analisado na etapa de investigação, e apresentar as conclusões a que chegaram, identificando quais seriam os conceitos mais apropriados para uma reflexão sobre a violência hoje em dia no seu cotidiano e justificando suas escolhas.

Cada grupo poderia escolher a forma de apresentação, sendo incentivados a usar a criatividade. Foram sugeridas as seguintes possibilidades de apresentação: paródias, composições próprias ou músicas conhecidas, poesias, cartazes, teatro, TikTok, YouTube, Instagram, podcasts, entre outros. Os grupos optaram por utilizar o Power Point, o Canva e a poesia.

Além disso, foi solicitado aos estudantes que analisassem se houve alguma mudança, criação ou permanência das representações sociais iniciais sobre a violência, debatidas na fase de sensibilização — primeiro passo da metodologia de Silvio Gallo. Nas apresentações, os grupos trouxeram seus pontos de vista e suas reflexões, utilizando várias vezes exemplos do dia a dia e relacionando-os com os conceitos filosóficos debatidos no texto de Hannah Arendt.

Por meio dessas apresentações, foi possível constatar que os estudantes puderam pensar a violência sob uma nova perspectiva. Eles lograram integrar os conceitos filosóficos debatidos, aplicando-os às suas próprias experiências e relacionando-os com a realidade em que estão inseridos. Foi possível observar com as apresentações que, vários estudantes, ampliaram de forma significativa sua compreensão e interpretação da violência.

Os trabalhos dos estudantes com as apresentações estão no Anexo C.

7 AVALIAÇÃO

Foi feita com os estudantes uma avaliação⁵¹ sobre a utilização dos quatro passos didáticos de Sílvio Gallo como uma forma de se trabalhar o tema da violência de maneira filosófica. Eles escreveram as seguintes reflexões sobre o trabalho realizado:

“É importante para a aprendizagem dos alunos a respeito da Filosofia”;

“Ampliamos o nosso conceito de violência a partir da análise de Hannah Arendt, que a violência é instrumento usado pelo excesso de vigor”;

“Achamos bastante eficiente, pois nos fez refletir detalhadamente cada parte do tema abordado durante as aulas”;

“É importante para todos aprender a direção da força e da violência, que muitos não sabem”;

“Foi uma forma interessante de trabalhar, pois entendemos melhor o conceito de violência utilizando os 4 passos didáticos propostos”;

“Os quatro passos de Sílvio Gallo são de suma importância para analisarmos e para compreender melhor o que é violência. Ele explica o que é, como e porque, além de nos conscientizar e tornar um mundo melhor, com cada indivíduo respeitando o outro”;

“Eles proporcionam uma metodologia estruturada para guiar os alunos desde a introdução do tema até a aplicação prática dos conceitos discutidos, promovendo tanto a compreensão profunda quanto a reflexão crítica”;

“Através desse método conseguimos ter uma perspectiva distinta e abrangente sobre a violência”;

“A sensibilização está relacionada com a compreensão do tema, o que é e como se manifesta. Problematicar e investigar fez com que nós exercitemos nossas habilidades e que a gente desenvolva um pensamento crítico. A conceituação permite a plena compreensão do conteúdo, sendo assim um método eficaz”.

Todos os estudantes concordaram com as ideias estudadas no texto proposto de Hannah Arendt e reconheceram nelas uma contribuição para compreender a violência de uma forma mais profunda. A reflexão proposta pela autora ofereceu aos

⁵¹ Anexo D

estudantes conceitos que puderam contribuir para ampliar sua visão sobre esse assunto. Mesmo que tivessem acontecido discordâncias, elas fariam parte do processo de estudo e iriam enriqueceriam ainda mais o debate filosófico realizado na Oficina de Conceitos.

8 CONCLUSÃO

Ao considerar a contribuição das Representações Sociais para o ensino de Filosofia e sua relação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como fundamento as reflexões de Silvio Gallo, Jan Masschelein e Maarten Simons, Christian Laval e Ronaldo Manzi, pode-se afirmar que a Filosofia desempenha um papel fundamental na formação integral dos estudantes. Além disso, contribui para sua preparação diante dos desafios do mundo atual, para a resistência à lógica do neoliberalismo e para sua formação política.

A Teoria das Representações Sociais possibilita a compreensão dos sentidos e significados que os estudantes dão a um determinado tema — no caso desta pesquisa, à violência. Essa compreensão contribui para o desenvolvimento de conteúdos filosóficos que sejam significativos para os estudantes, pois parte da forma como eles percebem um determinado tema, e a partir daí é que se desenvolvem as posteriores reflexões. Essa abordagem também possibilita ir além da pedagogia das competências proposta na BNCC.

Laval mostra que a pedagogia das competências, quando desprovida de uma reflexão crítica, reduz o processo educativo a interesses mercadológicos. Essa abordagem enfraquece a formação crítica e humanística dos estudantes, baseando-se na ideia de formar indivíduos preparados para os desafios e demandas do mercado de trabalho, transformando-os em meros consumidores de conhecimento.

A Oficina de Conceitos para o ensino de Filosofia proposta por Silvio Gallo, aliada às representações sociais dos estudantes, representa uma forma eficiente de estimular a participação ativa desses estudantes através da construção coletiva do conhecimento. Esta proposta estimula o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas.

A articulação entre as Representações Sociais e as orientações presentes na BNCC e na Oficina de Conceitos, associada ao conjunto de autores indicados nesta pesquisa, permitiu uma estratégia para o Ensino de Filosofia orientada para a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, além de prepará-los para desafios do mundo contemporâneo, pode contribuir como campo de resistência à lógica do neoliberalismo, assim como no enriquecimento da formação política e cidadã desses jovens.

É fundamental que as escolas e os professores de Filosofia reconheçam essa contribuição e efetivem a integração da disciplina, de forma crítica, à BNCC, favorecendo, assim, a formação integral dos estudantes e a promoção de cidadãos mais conscientes e responsáveis. A análise das Representações Sociais dos estudantes do Ensino Médio, aliada ao ensino de Filosofia fundamentado na Oficina de Conceitos, às diretrizes da BNCC analisadas de maneira crítica e às reflexões de Gallo, Masschelein e Simons, Laval e Manzi, é um caminho eficiente que pode contribuir na reflexão e questionamento dos estudantes sobre um determinado tema. Esse processo pode prepará-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, reforçando a contribuição da Filosofia como disciplina no Ensino Médio.

O uso do texto de Hannah Arendt sobre a violência possibilitou aos estudantes a experiência de refletir criticamente sobre as relações de poder, a legitimidade do uso da força e os efeitos da violência na sociedade. Arendt distingue violência e poder. Discutir essas ideias em sala de aula pode colaborar para que os estudantes possam compreender melhor questões como o autoritarismo, a opressão e a resistência, e relacioná-las com a realidade que os cerca.

A etapa da sensibilização da pesquisa principal foi importante para compreender as representações sociais dos estudantes sobre a violência, fazendo uma análise inicial das suas percepções, experiências e reflexões sobre este tema. Considerando as respostas obtidas no questionário e nas discussões na roda de conversa, foi possível identificar várias formas de compreender o conceito de violência, assim como suas causas, manifestações e impactos na sociedade segundo esses estudantes.

Eles puderam manifestar a forma como compreendem a violência. Esses estudantes falaram sobre a agressão física e da violência psicológica e da violência emocional. A partir de suas respostas pode-se notar que suas percepções são muito influenciadas pelas experiências pessoais e pelo contexto em que vivem, tendo como destaque a violência doméstica, o preconceito e a desigualdade social. Ainda, foi possível observar um sentimento de descrença com relação às políticas públicas e aos programas sociais para a prevenção e combate à violência.

A etapa da problematização cumpriu um papel importante na construção da compreensão dos estudantes sobre a violência, onde puderam refletir e expressar de forma mais profunda suas percepções baseadas nas experiências pessoais e nas

informações adquiridas de diferentes fontes. A utilização do questionário e a realização da roda de conversa tornaram possível uma discussão significativa, em que foi possível observar a forma como as representações sociais podem influenciar no modo como os estudantes compreendem a violência.

A discussão na busca de uma definição de violência, possibilitou alguns estudantes chegarem à conclusão de que ela envolve alguma forma de agressão que pode ser de forma física, verbal ou emocional. Essa discussão na roda de conversa possibilitou refletir sobre a importância do respeito e da empatia como mecanismos possíveis na prevenção da violência. Foi discutido também sobre a influência dos meios de comunicação e das experiências pessoais na compreensão do que é a violência, demonstrando como notícias, relatos e as vivências no dia a dia podem moldar a percepção dos estudantes sobre esse tema.

Ainda na etapa da problematização, pôde-se notar que a forma como os estudantes pautam seu comportamento em relação à violência, tem relação com a importância dada por eles para a educação familiar, os valores religiosos e o que é ensinado na escola como elementos importantes na construção de atitudes não violentas. A valorização do diálogo, da empatia e do apoio às vítimas apareceu nas conversas dos estudantes como orientação de comportamentos voltados para a solução pacífica de conflitos.

A fase da investigação da pesquisa, correspondente à terceira etapa da metodologia de Sílvio Gallo, proporcionou aos estudantes um contato direto com o texto filosófico, o que permitiu um aprofundamento da sua compreensão sobre os conceitos de poder, vigor, força e violência partindo das ideias de Hannah Arendt. O estudo deste texto possibilitou fazer uma reflexão mais crítica sobre esse tema, promovendo debates que tenham algum sentido para os alunos.

Esta etapa da investigação levou os estudantes a uma compreensão mais profunda dos conceitos abordados, incentivando-os a fazer uma reflexão mais crítica sobre a dinâmica social da violência e sua relação com o poder. Essa discussão entre os alunos permitiu uma ampliação na forma de compreender e analisar de maneira mais profunda o tema estudado.

A etapa da conceituação, que corresponde ao quarto e último passo da metodologia de Sílvio Gallo, contribuiu para o aprendizado dos estudantes sobre a temática da violência. Através da elaboração e apresentação dos trabalhos em grupo, nas quais os estudantes foram orientados a responder à pergunta: “O que é

violência?”, escolheram utilizar como método de apresentação o Powerpoint, o Canva e a poesia. Essa atividade permitiu que eles pudessem revisitar suas representações sociais iniciais sobre a violência, assim como os conceitos filosóficos estudados, aqueles propostos por Hannah Arendt, e os aplicassem às realidades cotidianas em que estão inseridos. Desta forma puderam experimentar a elaboração de novos conceitos ou a concordância dos conceitos estudados.

A análise dessas apresentações mostrou que os estudantes puderam compreender a violência de uma forma mais ampla e profunda. Muitos ampliaram de forma significativa sua compreensão sobre a violência em relação às representações sociais iniciais discutidas na fase de sensibilização. As reflexões apresentadas pelos estudantes mostraram uma capacidade maior de contextualizar a violência dentro das dinâmicas de poder, de vigor e da força, conceitos estes, estudados de acordo com o pensamento de Hannah Arendt.

Foi feita uma avaliação com os estudantes do trabalho realizado sobre os quatro passos didáticos de Sílvio Gallo. Nesta avaliação ficou evidente que essa metodologia foi eficaz na abordagem filosófica do tema da violência. Os estudantes disseram que a sequência didática que foi proposta permitiu não apenas ampliar seu conhecimento sobre a violência, mas também desenvolver uma reflexão mais crítica sobre este tema.

Os depoimentos deles mostraram que analisar o conceito de violência a partir de Hannah Arendt e utilizando a Oficina de conceitos, pode proporcionar uma compreensão mais profunda da relação entre poder, vigor, força e violência, podendo levar os alunos a concluir que a violência é um fenômeno complexo e estruturado. Também, destacaram a importância desta metodologia para a formação do pensamento crítico e para desenvolver a capacidade de analisar e interpretar o contexto em que vivem.

Com isso, evidenciam-se potencialidades do Ensino de Filosofia na formação e transformação dos estudantes, configurando-se a partir da elaboração e realização de uma sequência didática, cujos resultados satisfatórios sinalizam para responder afirmativamente à pergunta inicial: “Seria a Oficina de Conceitos uma estratégia eficiente para o Ensino de Filosofia, se associada às representações sociais presentes no Ensino Médio?” – Sim!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JUNIOR, Edson Ribeiro de Britto; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira. O conhecimento de senso comum e o professor de ciências: reflexões à luz da teoria das representações sociais. *In*: SHIGUNOV NETO, Alexandre; SILVA, André Coelho da; STRIEDER Dulce Maria; FORTUNATO Ivan (Orgs.). *A formação de professores de física em discussão: passado, presente e perspectivas*. Itapetininga: Edições Hipótese, 2020. v. 1, p. 227-246.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em aberto*, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78.
- ANDRADE, Ricardo Henrique Resende de. Jean Maugüe: o discreto charme do precursor da filosofia universitária brasileira. *Entheoria – Cadernos de Letras e Humanas*, v. 4, n. 1, p. 13-36, 2017.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. v. II. São Paulo: Loyola, 2002.
- ARRUDA, Ângela. O estudo das representações sociais: uma contribuição à psicologia social no Nordeste. *Revista de Psicologia*, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 5-14, jun.-dez. 1993.
- BAILER, Cyntia; TOMITCH, Leda Maria Braga; D'ELY, Raquel Carolina Souza. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. XXIV, p. 129-146, 2011.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Trad. de Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.
- BARRA, Eduardo Salles de Oliveira; MARTINS BARREIRA, Marcelo Martins. A intervenção como prática constitutiva do prof-filo. *Kalagatos – Revista de Filosofia*, v. 18, p. 140-156, 2022.
- BRANDT, Lizandra Costa Pereira; LIPORINI, Thalita Quatrocchio. O que está por trás do currículo em movimento do Distrito Federal?: uma análise sobre as concepções de ciência e conhecimento nas disciplinas escolares Ciências da Natureza e Biologia. *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, v. 16, n. esp. 1, p. 557-576, 2023.
- BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Institui a reforma do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.
- BRASIL. Lei nº 14.945 de 31 de julho de 2024. Reestrutura o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, 1º ago. 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/>

lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html. Acesso em: 10 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

COSTESKI, Evanildo; ALMEIDA, José Carlos Silva de. Experiências metodológicas de ensino no Pibid Filosofia da Universidade Federal do Ceará. *Revista Digital de Ensino de Filosofia*, Santa Maria, v. 2, n. 2, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/24788/15030>. Acesso em: jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio*. Brasília: SEEDF, 2020.

DISTRITO FEDERAL. *Escolas 2025 – Unidades escolares 2025*. Disponível em: <https://dadoseducacionais.se.df.gov.br/escolas2024.php> Acesso em: 04 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal – IPEDF Codeplan. Ceilândia é a região mais populosa do lado oeste do DF. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.ipe.df.gov.br/ceilandia-e-a-regiao-mais-populosa-do-lado-oeste-do-df/>. Acesso em: 3 jun. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal – IPEDF Codeplan. *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios– PDAD*. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.ipe.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/Ceilandia-2021.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Instituto de Pesquisa e Estatística do Distrito Federal – IPEDF Codeplan. *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2021. Relatório Codeplan – Ceilândia*. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.ipe.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/Ceilandia-2021.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Parecer CEDF nº 112, homologado em 17 de dezembro de 2020. *Diário Oficial do Distrito Federal*, n. 2238, p. 35, 18 dez. 2020. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2023/11/112-2020-CEDF-Curriculo-BNCC-EM.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Parecer CEDF nº 350, homologado em 17 de dezembro de 2024. *Diário Oficial do Distrito Federal*, n. 241, p. 11, 18 dez. 2024. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2023/11/350-2024-CEDF-Matrizes-Curriculares-do-Ensino-Medio-SEEDF-Pnaem.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

DISTRITO FEDERAL. *Plano de Implementação do Novo Ensino Médio*. Brasília: SEEDF, 2022. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/PLANODEIMPLEMENTACAONOVOENSINOMEDIO20set20222-1.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Violência contra a mulher: MPDFT registra pico histórico de processos em 2023. *Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT)*. 06/05/2024. Disponível em: <https://www.mpdft.mp.br/portal/index.php/comunicacao-menu/sala-de-imprensa/noticias/noticias-2024/15807-violencia-contra-a-mulher-mpdft-registra-pico-historico-de-processos-em-2023>. Acesso em: 2 abr. 2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GALEGO, João Pedro Crevonis; GODOI, Marcos Vinicius Messino; LEMOS, Neli de; LINHARES, Clarice Schneider. Teoria das Representações Sociais: um convite aos estudos de Serge Moscovici. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 20, p. 11178, 2023. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicos.cientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11178>. Acesso em: 18 fev. 2025.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

GELAMO, Rodrigo Pelloso. *O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GOMES, Antônio. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 2015.

GUIMARÃES, Patrícia. *Educação e sociedade: uma abordagem crítica*. Campinas: Autores Associados, 2019.

HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

IBGE. *Cidades e Estados*. Distrito Federal: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/df.html>. Acesso em: 03 jun. 2024.

JAEGER, Werner. *Paideia*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JASPERS, Karl. *Introdução ao pensamento filosófico*. Trad. de Leônidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1965.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, p. 679-712, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922009000300004>. Acesso: 12 ago. 2023.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Trad. de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001. p. 17-44.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira (Org.). *Representações Sociais, formação de professores e Educação*. Rio de Janeiro: Bonecker, 2018.

MANZI, Ronaldo. *Neoliberalismo e educação: conversas e desconversas*. Curitiba: Editorial Casa, 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. de Catarina Silva e Jeane Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Trad. de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

MURCHO, Desidério. A natureza da filosofia e o seu ensino. *Revista Educação*, v. 27, n. 2, p. 13-17, 2002.

NOBRE, Marcos. *A teoria crítica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

OLIVEIRA, José Silvio; LIMA, Náfren Ferreira. A filosofia, criação de conceitos e a educação na sociedade capitalista. *Itinerarius Reflectionis*, Jataí, v. 4, n. 2, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20420>. Acesso em: 18 jan. 2025.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Sequência didática interativa no processo de formação de professores*. Petrópolis: Vozes, 2013.

ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

PINTO, Ivany. As representações sociais no campo das polifonias entre afetividade e educação. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 18, n. 32, p. 19-26, jul./dez. 2009.

PROF-FILO. *Trabalho de Conclusão e Certificação*. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/trabalho-de-conclusao-e-certificacao/>. Acesso em: 09 fev. 2025.

RANGEL, Mary. Fracasso escolar: de representações a soluções. *Educação*, Porto Alegre, ano 24, n. 45, p. 133-142, nov. 2001.

RODRIGO, Lúcia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o Ensino Médio*. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. *Metodología de la investigación*. 5. ed. México: McGrawHill, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.

SAWAIA, Bader B. Representação e ideologia: o encontro desfetichizador. In: SPINK, Mary J. (Org.). *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 73-84.

SPINK, Mary. O estudo empírico das representações sociais. In: SPINK, Mary (Org.). *O conhecimento no cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 85-108.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

YIN, Robert K. *Estudos de caso: planejamento e métodos*. Trad. de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. de Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ANEXO A – TEXTO

Centro de Ensino Médio 04 de Ceilândia

Texto extraído do livro: *Sobre a violência*, de Hannah Arendt (Com adaptações)

O poder

O poder corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas também para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas enquanto o grupo se conserva unido. Quando dizemos que alguém está “no poder”, na realidade nos referimos ao fato de que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome. A partir do momento em que o grupo do qual se originara o poder desde o começo (*potestas in populo*: sem um povo ou grupo não há poder) desaparece, “seu poder” também se esvanece. Em seu uso corrente, quando falamos de um “homem poderoso” ou de uma “personalidade poderosa”, já usamos a palavra “poder” metaforicamente; aquilo a que nos referimos sem a metáfora é o “vigor”.

O vigor

O vigor, de modo inequívoco, designa algo no singular, uma entidade individual; é a propriedade inerente a um objeto ou pessoa e pertence ao seu caráter, podendo provar-se a si mesmo na relação com outras coisas ou pessoas, mas sendo essencialmente diferente delas. Mesmo o vigor do indivíduo mais forte sempre pode ser sobrepujado pelos muitos, que não raro entrarão em acordo para nenhum outro propósito senão o de arruinar o vigor, precisamente por causa de sua independência peculiar. A hostilidade quase instintiva dos muitos contra o único tem sido sempre atribuída, de Platão a Nietzsche, ao ressentimento, à inveja dos fracos aos fortes, mas essa interpretação psicológica não atinge o alvo. É da natureza de um grupo e de seu poder voltar-se contra a independência, a propriedade do vigor individual.

A força

A força, que frequentemente empregamos no discurso cotidiano como um sinônimo da violência, especialmente se esta serve como um meio de coerção, deveria ser reservada, na linguagem terminológica, às “forças da natureza” ou à “força

das circunstâncias” (*la force des choses*), isto é, deveria indicar a energia liberada por movimentos físicos ou sociais.

A violência

Finalmente, a violência, como eu disse, distingue-se por seu caráter instrumental. Fenomenologicamente, ela está próxima do vigor, posto que os implementos da violência, como todas as outras ferramentas, são planejados e usados com o propósito de multiplicar o vigor natural até que, em seu último estágio de desenvolvimento, possam substituí-lo.

(ARENDDT, Hannah. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 50-52.)

ANEXO B – TERMOS DE ASSENTIMENTO / CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Para estudantes menores de idade)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO”, de responsabilidade de *Pedro Alves Lopes*, estudante de *mestrado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é Investigar potencialidades metodológicas de Silvio Gallo para o Ensino de Filosofia a partir das Representações Sociais de estudantes do Ensino Médio. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Vocês receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *questionários*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos mínimos, tais como cansaço ou aborrecimento ao responder questionários. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: *A escola conta com o Serviço de Atendimento Psicológico e o Serviço de Orientação Educacional*. Espera-se com esta pesquisa mostrar que as representações sociais referentes à violência e o estudo filosófico sobre este tema podem levar a uma proposta para o ensino de Filosofia na Educação Básica. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 96619337 ou pelo e-mail pedroalveslopes@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes deixando esses resultados à disposição no CEM 04 de Ceilândia, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107-1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da estudante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, de _____ de _____

2- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Para estudantes maiores de idade)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO”, de responsabilidade de *Pedro Alves Lopes*, estudante de *mestrado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é investigar potencialidades metodológicas de Silvio Gallo para o Ensino de Filosofia a partir das Representações Sociais de estudantes do Ensino Médio. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *questionários*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos mínimos, tais como cansaço ou aborrecimento ao responder questionários. Esses riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: *A escola conta com o Serviço de Atendimento Psicológico e o Serviço de Orientação Educacional*. Espere-se, com esta pesquisa, mostrar que as representações sociais referentes à violência e o estudo filosófico sobre esse tema podem levar a uma proposta para o ensino de Filosofia na Educação Básica. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 96619337 ou pelo e-mail pedroalveslopes@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes, deixando esses resultados à disposição no CEM 04 de Ceilândia, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107-1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da estudante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, _____ de _____ de _____

3- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Para responsáveis de estudantes menores de idade)

O estudante pelo qual o/a Sr./Sra. é responsável legal está sendo convidado a participar da pesquisa “UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO”, de responsabilidade de *Pedro Alves Lopes*, estudante de *mestrado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é investigar potencialidades metodológicas de Silvio Gallo para o Ensino de Filosofia a partir das Representações Sociais de estudantes do Ensino Médio. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Vocês receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *questionários*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos mínimos, tais como cansaço ou aborrecimento ao responder questionários. Esses riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: *A escola conta com o Serviço de Atendimento Psicológico e o Serviço de Orientação Educacional*. Espera-se, com esta pesquisa, mostrar que as representações sociais referentes à violência e o estudo filosófico sobre este tema podem levar a uma proposta para o ensino de Filosofia na Educação Básica. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 96619337

ou pelo e-mail pedroalveslopes@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes, deixando esses resultados à disposição no CEM 04 de Ceilândia, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107-1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Nome do estudante: _____

Assinatura do/da responsável pelo/a estudante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de ____ de ____

ANEXO C – TRABALHOS DOS ESTUDANTES

3º A

GRUPO 1



nosso conceito:



Violência é definida como o uso intencional da força ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação.

Nossa representação:

- **Violência física**
- **Violência psicológica**
- **Violência sexual**
- **Violência moral**
- **Violência verbal**

Como se manifesta:

- Espancamento, tortura, lesões com objetos cortantes ou perfurantes.
- Ameaças, humilhação, manipulação, isolamento, limitação de direitos etc.
- Estupro, impedir o uso de métodos contraceptivos, força matrimônio, gravidez ou prostituição.
- Fazer críticas mentirosas, desvalorizar vítima, expor vida íntima.

Para Hanna Arendt:

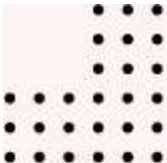
Hanna Arendt define vigor como sendo uma característica singular de um indivíduo e, com esse vigor são capazes de alcançar prestígio social. Para ela, a violência é um jeito forçado de tentar se alcançar o vigor. Nesse sentido, é possível definir a violência como o contrário de poder pois, para Hanna Arendt, o poder é uma característica que existe a partir de um grupo, já a violência é uma forma de alcançar o prestígio sem ter poder ou vigor próprio.

Teoria da Banalidade do mal:

Hannah Arendt define em sua teoria que há na sociedade uma banalidade de atos maldosos, isto é, a violência se tornou normalizada. A falta de punições adequadas acarreta no uso indiscriminado da violência.

Obrigada pela atenção!

GRUPO 2



VIOLÊNCIA

Hannah Arendt



Mágico é meu pai,
q transforma



1 litro de pinga
em 2 horas de
agressão



NOSSAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Violência é tudo aquilo que se dirige ao outro em função de machucar, sendo psicologicamente ou fisicamente, sempre tendo esse intuito, em função de atacar a pessoa e por muita das vezes, tentando ensinar de alguma maneira de respeito pelo agressor, porém, tendo como resultado, o sentimento de medo, raiva e até mesmo vingança.

A violência pode ser classificada de várias formas como, violência doméstica, assédio, homicídio ou estupro, que podem se encaixar no quadro de violência, tendo mais coisas relacionadas, a violência é um ato criminoso na qual uma pessoa abusa de seu poder físico ou mental para desferir contra outra pessoa, objeto, animal ou contra ela mesma.



CONCEITOS DE HANNAH ARENDT

- 1 Poder: É uma ação coletiva, onde um grupo escolhe um determinado indivíduo para representá-los, dando a ele poder sobre o grupo.
- 2 Vigor: É o oposto de poder, sendo ele, uma ação e decisão individual de um indivíduo, onde suas ações e características da personalidade definem o seu comando e respeito social.
- 3 Força: É frequentemente usada como sinônimo de violência, devido ao seu histórico de ser utilizada da forma física, porém, indica não só a energia de movimentos liberados fisicamente e socialmente
- 4 Violência: É uma ferramenta tendo o conceito aproximado fenomenologicamente do vigor, sendo usada com o propósito de multiplicar o vigor natural

NOSSOS CONCEITOS

Com essas informações podemos concluir que com apoio dos conceitos de Arendt, nosso grupo chegou à conclusão que em nossa perspectiva, a violência na verdade é o mal uso da força e excesso de vigor.

Consideramos a violência relativa e contraditória, porque ao mesmo tempo que a violência pode ser um ataque, ela pode ser uma defesa, por isso depende muito da perspectiva de cada um e de cada caso, podendo ser útil para o bem e para o mal.



GRUPO 3

AS NOSSAS

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A VIOLÊNCIA

Realizado por:

Geislane Alves
Marcus Vinícius
Cícero Delmiro
Lorraine Santos
Mikael Marques
Nicole de Aquino
Maria Clara
Karina Sarah

Violentar outra pessoa, pode ser física ou psicologicamente. Existem vários tipos de apoio para as vítimas, mas os machucados e as palavras cruéis jamais serão esquecidos. Aquele dia, aquela hora, a violência deixou sequelas profundas na vida da pessoa, que nunca serão completamente curadas.



O CONCEITO DE HANNAH ARENDT

Hannah Arendt formulou o conceito de "banalidade do mal" em seu livro "Eichmann em Jerusalém: Um Relato sobre a Banalidade do Mal". Esse conceito explica como pessoas comuns podem cometer atos terríveis sem serem necessariamente maliciosas ou monstruosas. Arendt sugere que o mal pode se tornar banal quando indivíduos seguem ordens ou normas sem questionar as consequências morais de suas ações. Em vez de uma intenção consciente de cometer o mal, a violência e a crueldade podem se perpetuar através da obediência cega e da aceitação passiva de sistemas opressivos.



O CONCEITO QUE CHEGAMOS:

A crítica de Hannah sobre o homem que se faz "indiferente" sobre questões de violência contra a mulher, e age como se isso não os afetasse, acaba prejudicando a visibilidade de mulheres que passam ou sofrem de algum tipo de violência.

Poder e violência são conceitos correlacionados. Alguns pesquisadores defendem que o poder é condicionado ao fenômeno da violência. A violência, nesse caso seria, um "excesso" de poder.

Então, entendemos que se não existir essa busca por poder, a violência também não existiria. Para Hannah, poder e violência são assuntos opostos, onde um predomina o outro desaparece.



Violência - Losamv

Um poema sobre o tema

não tinha cara, nem nome, muito menos endereço
anoiteço antes mesmo de chegar a noite

para esquecer das suas demonstrações de amor
se é só um beijo ou um toque mais ousado por que eu sinto dor?

se é somente o calor humano,
mesmo depois de tanto tempo, eu ainda me lembro de você.
novembro foi quando tudo isso começou

e agora todos os meses parece que é novembro novamente,
fico pensando se isso realmente aconteceu ou é coisa da minha cabeça

quando eu pedia pra parar e você não parava

quando eu gritava e você me calava
quando eu chorava e era pra engolir o choro
isso tudo era amor, né?

eles nunca vão entender que a nossa forma de amar é única
disco 190 mas apenas ouço
e logo percebo que isso seria ingratidão
com uma pessoa que já pediu tanto perdão

GRUPO 4

Nossas Representação Sociais sobre Violência

- **Violência doméstica**
- **Violência de gênero**
- **Violência no Trânsito**
- **Violência Psicológica**
- **Violência Escolar**

O que é violência para Hannah Arendt?

O vigor pode ser vista como um recurso ou capacidade, enquanto a violência é a aplicação prática desse vigor para alcançar um fim específico. O vigor pode existir sem violência, mas a violência sempre envolve o uso do vigor.

Nossos conceitos

Este estudo nos ajudou a entender melhor as nuances entre poder, força e violência, proporcionando uma base sólida para analisar e interpretar eventos políticos e sociais. Arendt nos ensina que a promoção de uma cultura política baseada no poder legítimo, na cooperação e na participação ativa é essencial para construir sociedades mais estáveis e justas. Essa compreensão ampliou nossa capacidade crítica e nos preparou para engajar de maneira mais informada e efetiva nas questões sociais e políticas contemporâneas.

GRUPO 5

Violência

3ºH



Conceito de Hannah

A violência é um instrumento
que a pessoa usa com o
propósito de machucar
alguém, tanto fisicamente,
como mentalmente.



Representações Sociais



- Normalização da Violência
- Culpa da Vítima
- Herói e Vilão
- Inevitabilidade da Violência

Curiosidades

Nossos conceitos

Por fim, podemos dizer que a violência de fato é inevitável. Por mais que haja uma melhoria nas leis e na educação do país em relação a violência, ela não vai deixar de existir.

Sempre haverá uma vítima e um agressor, por mais triste que seja pensar desta maneira.

GRUPO 6

VIOLÊNCIA

A VIOLÊNCIA DE ACORDO COM O GRUPO

A VIOLÊNCIA É O USO INJUSTO, DESPROPORCIONAL OU DESNECESSÁRIO DA FORÇA FÍSICA, PSICOLÓGICA OU MORAL PARA IMPOR A VONTADE SOBRE OUTRA PESSOA OU GRUPO. É UM FENÔMENO COMPLEXO QUE PODE SE MANIFESTAR DE VÁRIAS FORMAS, INCLUINDO FÍSICA, VERBAL, PSICOLÓGICA E SEXUAL. A PRÁTICA DA VIOLÊNCIA EXPRESSA ATOS CONTRÁRIOS À LIBERDADE E À VONTADE DE ALGUÉM E RESIDE NISSO SUA DIMENSÃO MORAL E ÉTICA.



A VIOLÊNCIA NO CONCEITO DE HANNAH ARENDT:

ELA MOSTRA QUE A GLORIFICAÇÃO DA **VIOLÊNCIA** NÃO SE RESTRINGE À MINORIA DE MILITANTES E EXTREMISTAS. É QUE A BASE DO PODER É, NA REALIDADE, CONVIVÊNCIA E COOPERAÇÃO. SEGUNDO ARENDT, A VIOLÊNCIA DESTRÓI O PODER, POIS SE BASEIA NA EXCLUSÃO DA INTERAÇÃO E DA COOPERAÇÃO ENTRE AS PESSOAS.

HANNAH ARENDT ARGUMENTA QUE:

ONDE OS COMANDOS NÃO SÃO MAIS OBEDECIDOS, OS MEIOS DE VIOLÊNCIA SÃO INÚTEIS E A QUESTÃO DESSA OBEDIÊNCIA NÃO É DECIDIDA PELA RELAÇÃO DE MANDO E OBEDIÊNCIA, MAS PELA OPINIÃO E, POR CERTO, PELO NÚMERO DAQUELES QUE A COMPARTILHAM. TUDO DEPENDE DO PODER POR TRÁS DA VIOLÊNCIA (ARENDT, 2010, PP. 65-6).




MUDANÇAS, CRIAÇÃO OU PERMANÊNCIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS INICIAIS SOBRE A VIOLÊNCIA:

AO LONGO DO TEMPO, AS SOCIEDADES TÊM AMPLIADO O CONCEITO DE VIOLÊNCIA PARA INCLUIR FORMAS MAIS SUTIS DE OPRESSÃO, COMO O **ABUSO EMOCIONAL**, A **EXPLORAÇÃO ECONÔMICA** E A **DISCRIMINAÇÃO SISTÊMICA**. ISSO REFLETE UMA COMPREENSÃO MAIS ABRANGENTE DAS DINÂMICAS DE PODER E DAS ESTRUTURAS SOCIAIS QUE PERPETUAM A VIOLÊNCIA EM SUAS DIVERSAS FORMAS.

ALÉM DISSO, AS ABORDAGENS PARA LIDAR COM A VIOLÊNCIA TÊM EVOLUÍDO, INCLUINDO POLÍTICAS DE PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, PROGRAMAS DE PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO, E ESFORÇOS PARA PROMOVER A IGUALDADE E A JUSTIÇA SOCIAL.



GRUPO 7



NOSSAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE VIOLÊNCIA

PARA NÓS JOVENS ESTUDANTES, O CONCEITO DE VIOLÊNCIA PODE SER ENTENDIDO COMO QUALQUER AÇÃO OU COMPORTAMENTO QUE CAUSE DANO FÍSICO, EMOCIONAL OU PSICOLÓGICO A OUTRA PESSOA. ISSO INCLUI AGRESSÕES FÍSICAS, BULLYING, ABUSOS VERBAIS, DISCRIMINAÇÃO, VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E VIOLÊNCIA ONLINE, COMO O CYBERBULLYING. A VIOLÊNCIA PODE OCORRER EM DIVERSOS AMBIENTES, COMO EM CASA, NA ESCOLA, NAS REDES SOCIAIS OU EM ESPAÇOS PÚBLICOS. É IMPORTANTE QUE TODOS RECONHEÇAM ESSAS FORMAS DE VIOLÊNCIA E SAIBAM QUE NÃO SÃO ACEITÁVEIS, E QUE EXISTE AJUDA DISPONÍVEL PARA AQUELES QUE SOFREM COM ESSAS SITUAÇÕES.

OUTRAS REPRESENTAÇÕES

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE VIOLÊNCIA EM DISTINTAS CONCEPÇÕES.

CULTURAIS E HISTÓRICAS: AS REPRESENTAÇÕES DA VIOLÊNCIA SÃO MOLDADAS POR NORMAS CULTURAIS E TRADIÇÕES HISTÓRICAS. A VIVÊNCIA DIÁRIA É UM FATOR QUE FORMA A PERCEPÇÃO DE VIOLÊNCIA.

EDUCAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO: PROGRAMAS EDUCACIONAIS E CAMPANHAS DE CONSCIENTIZAÇÃO PODEM TRANSFORMAR REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA VIOLÊNCIA, PROMOVENDO UMA CULTURA DE PAZ E TOLERÂNCIA.

EFEITOS NA POLÍTICA E NA JUSTIÇA: A FORMA COMO A SOCIEDADE ENXERGA CERTOS TIPOS DE VIOLÊNCIA PODE DETERMINAR A IMPLEMENTAÇÃO DE LEIS ESPECÍFICAS, PROGRAMAS DE PREVENÇÃO E POLÍTICAS DE SEGURANÇA PÚBLICA.

VIOLÊNCIA SEGUNDO HANNAH ARENDT

SEGUNDO HANNAH ARENDT, A VIOLÊNCIA É USADA COMO UMA FERRAMENTA PARA CONSEGUIR ALGO. ELA É PARECIDA COM O VIGOR (ENERGIA OU FORÇA) PORQUE OS INSTRUMENTOS DE VIOLÊNCIA SÃO FEITOS PARA AUMENTAR OU SUBSTITUIR A FORÇA NATURAL DAS PESSOAS.

HANNAH ARENDT DIZ QUE O PODER E A VIOLÊNCIA SÃO OPOSTOS. O PODER VEM DA UNIÃO E COOPERAÇÃO DAS PESSOAS, ENQUANTO A VIOLÊNCIA É USADA QUANDO NÃO HÁ PODER LEGÍTIMO.



3º B

GRUPO 1





<u>- O que é Violência? Para Hannah Arendt:</u> - Para entendermos o conceito de violência, é necessário estudarmos alguns conceitos de acordo com <u>Hannah Arendt</u>	<u>VIGOR</u> - O vigor, segundo <u>Hannah Arendt</u>: trata-se de algo individual e pertence ao seu caráter, não pertence a um objeto em si e é essencialmente diferente delas. A pessoa com vigor se destaca dentre os demais. <u>FORÇA</u> - É a energia liberada através de movimentos físicos ou sociais.	<u>VIOLÊNCIA</u> - A violência, segundo <u>Hanna Arendt</u>, tem seu caráter instrumental, ou seja, é usada como um propósito, seja bom ou ruim.
---	--	--

Conceitos em que chegamos

- O Vigor, a Força, a Violência são conceitos que nos ajudam a entender e a refletir sobre a violência, pois os conceitos estudados ajudaram a mudar o nosso pensamento e nos fizeram refletir sobre o que é violência. Por exemplo aprendemos com Hannah Arendt que uma das maneiras de prevenir a violência é fortalecendo a democracia, ou seja, o poder.

Alunos:

GRUPO 2

NOSSAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O que é violência?

Violência é qualquer ação que cause dano físico, emocional ou psicológico a uma pessoa. Definimos esse conceito com base na que vivenciamos na sociedade que vivemos.

O QUE É VIOLÊNCIA PARA HANNAH ARENDT?

Para Hannah Arendt, a violência se distingue pelo seu caráter instrumental, ou seja, ela é um meio utilizado para alcançar um fim específico. Diferente do poder, que é coletivo e depende da união de um grupo, a violência está relacionada ao uso de ferramentas e implementos para multiplicar o vigor natural. Em última instância, a violência pode até substituir o vigor, que é uma qualidade inerente a um indivíduo. Arendt enfatiza que a violência, ao contrário do poder, não pertence a um grupo ou a uma coletividade, mas é uma ação que pode ser usada por indivíduos para exercer coerção ou força.

ONDE HÁ PODER, NÃO HÁ VIOLÊNCIA!

NOSSOS CONCEITOS

Após estudar a perspectiva de Hannah Arendt, compreendemos que a violência é instrumental, ou seja, ela serve como um meio para alcançar um fim específico, e não existe por si só e causa dano ou destruição.

GRUPO 3



Representações Sociais

A violência é o uso intencional de força física, ameaça ou poder contra si mesmo ou outra pessoa, com o intuito de causar dano, dor, sofrimento ou coerção. Essa força pode ser física, verbal, psicológica ou até mesmo institucional.



O que é violência para Hannah Arendt?

Violência como Ato

A filósofa Hannah Arendt, em sua obra "Sobre a Violência", define a violência como um ato que visa a destruição direta de pessoas ou objetos. Essa violência, segundo Arendt, é diferente da força, que se caracteriza por ser uma ação que visa a coagir ou dominar.

A Distância da Violência

Arendt argumenta que a violência é sempre um ato individual, que se distancia da política. Para ela, a violência não é um meio eficaz de alcançar objetivos políticos, pois é um ato de desespero e de frustração.

A importância da força

Arendt acredita que a força, ao contrário da violência, é um elemento essencial para a política. A força, para ela, é a capacidade de mobilizar pessoas e de persuadi-las a agir em conjunto. Essa capacidade, segundo Arendt, é fundamental para a manutenção da ordem social e para a realização de mudanças sociais.

Nossos Conceitos

1 Multifacetada e Destrutiva

A violência é uma força complexa e multifacetada que pode assumir diversas formas. Seja física, psicológica ou institucional, a violência causa danos significativos e deixa marcas profundas nas vítimas.

2 Necessidade de Prevenção e Resposta

É fundamental desenvolver estratégias eficazes para a prevenção e o combate à violência. Isso inclui ações de conscientização, educação, apoio às vítimas e justiça para os agressores.

3 A Importância da Paz e do Diálogo

A paz e o diálogo são essenciais para construir um mundo livre da violência. É preciso promover a tolerância, o respeito à diversidade e a busca por soluções pacíficas para os conflitos.



GRUPO 4

A VIOLÊNCIA

Representações sociais

- 1 Na escola
- 2 Na internet
- 3 Em Jornais
- 4 Na rua



O que é violência para Hannah Arendt?

Para Hannah Arendt, a violência é um instrumento, uma manifestação de força física.

Diferente do poder, mais perto do vigor já que é planejado e usado para multiplicar o vigor até o estágio de se desenvolver e virar Violência.

Nossos conceitos :

após esse estudo, podemos entender que a violência é um instrumento que está se tornando comum, e para acabar com isso podemos nos unir, como aprendemos nas aulas anteriores, já que ter poder precisa-se de um grupo de pessoas para tê-lo.
exemplo: um representante de turma!

GRUPO 5

Nossas Representações Sociais sobre Violência

- Violência doméstica
- Violência de gênero
- Violência no Trânsito
- Violência Psicológica
- Violência Escolar

O que é violência para Hannah Arendt?

O vigor pode ser vista como um recurso ou capacidade, enquanto a violência é a aplicação prática desse vigor para alcançar um fim específico. O vigor pode existir sem violência, mas a violência sempre envolve o uso do vigor.

Conclusão

Este estudo nos ajudou a entender melhor as nuances entre poder, força e violência, proporcionando uma base sólida para analisar e interpretar eventos políticos e sociais. Arendt nos ensina que a promoção de uma cultura política baseada no poder legítimo, na cooperação e na participação ativa é essencial para construir sociedades mais estáveis e justas. Essa compreensão ampliou nossa capacidade crítica e nos preparou para engajar de maneira mais informada e efetiva nas questões sociais e políticas contemporâneas.

GRUPO 6



Representações sociais

Em base das nossas observações, convívios, experiências sociais e relatos de terceiros. As vítimas sofrem com um ou mais dos cinco tipos de violência :

- Violência física
- Violência psicológica
- Violência sexual
- Violência moral
- Violência patrimonial



Violência para *Hannah Arendt*

Assim, procura formular claramente em termos de filosofia política qual é a natureza do poder, mostrando as suas distância em relação aquilo que seria a dominação do homem pelo homem, pois a autora refuta veemente a convicção segundo a qual a mais decisiva questão política seja a de saber quem manda em quem (p. 49).

"o poder e a violência, embora sejam fenômenos diferentes, surgem habitualmente juntos."

Conclusão

Concluimos com a autora que toda a diminuição de poder é um convite à violência. Hanna arendt também nos ajudou a entender que a violência nem sempre é algo irracional, a violência pode ser usada para fins de auto benefício. Como algo instrumental, e trazemos a reflexão que o poder posto nas mãos erradas pode ser letal.

ANEXO D – AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE

Avaliação da atividade proposta sobre a violência a partir das Representações Sociais de estudantes do Ensino Médio

Integrantes do grupo:

[illegible]

Faça uma avaliação da utilização dos quatro passos didáticos de Silvio Gallo como forma de trabalhar um determinado tema de forma filosófica em sala de aula no Ensino Médio

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

ANEXO E – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Série: 3º ano do Ensino Médio.

Número de aulas: 04 AULAS DUPLAS DE 45 MINUTOS CADA UMA

TEMA: A VIOLÊNCIA

Introdução

A violência é algo que está presente em vários contextos da sociedade, sendo muitas vezes naturalizada e até tratada de forma simplista. Promover uma reflexão crítica sobre a violência no Ensino Médio pode contribuir para que os estudantes possam compreender as várias formas como ela se manifesta, suas causas e possíveis formas de enfrentá-la. O objetivo desta sequência didática é propor um debate filosófico sobre a violência, partindo das representações sociais dos estudantes e utilizando a metodologia da Oficina de Conceitos de Silvio Gallo (Sensibilização, Problematização, Investigação, Conceituação). Será realizada também a leitura de um trecho da obra *Sobre a violência*, de Hannah Arendt. Ela faz uma distinção entre poder e violência, permitindo ampliar a compreensão sobre o tema. No desenvolvimento das atividades, os estudantes serão incentivados a problematizar suas percepções iniciais e a criar seus próprios conceitos filosóficos, construindo novas interpretações e se expressando de forma criativa. Assim, esta proposta busca desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de argumentação, além de promover uma visão mais consciente e reflexiva sobre a violência na sociedade atual.

Objetivos de aprendizagem (Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio-SEEDF):

CHSA03FG Considerar a importância do pensamento crítico, a apreensão de conceitos, a argumentação e a problematização, observando sua organização, seu rigor e sua complexidade.

CHSA61FG Criticar a naturalização de diferentes formas de violência nas sociedades contemporâneas e os casos cotidianos de intolerância, propagação de ódio, construção de estereótipos e discriminação.

CONTEÚDOS:

A violência e suas representações sociais

A violência no pensamento de Hannah Arendt na obra *Sobre a violência*

RECURSOS DIDÁTICOS:

Texto de Hannah Arendt sobre a violência, *data show*, *notebook*.

DESENVOLVIMENTO:

PASSO 01: SENSIBILIZAÇÃO – DUAS AULAS DE 45 MINUTOS (AULA DUPLA)

Este é o momento de apresentação do tema, quando o professor organiza a turma para uma roda de conversa, sendo utilizado o questionário como método para obter as representações sociais.

Então, o professor propõe que os estudantes respondam as seguintes perguntas:

1. Qual é a percepção que você tem de violência?
2. Quais são as fontes de informação que favoreceram a compreensão atual que você tem de violência?
3. Você acredita que as políticas públicas e os programas sociais são eficazes na prevenção e no combate à violência? Por quê?
4. Quais são as principais causas que você identifica como sendo responsáveis pelo aumento da violência na sociedade?
5. Diante da violência, me considero uma pessoa...

Roteiro com o passo a passo deste momento:

- 1- O professor pede aos estudantes que respondam às cinco questões propostas e explica que essas respostas serão retomadas em outros momentos. (25 minutos)
- 2- Fazer uma roda de conversa em que os estudantes irão colocar em comum suas respostas. (13 minutos para cada pergunta)
- 3- O professor observa e anota as respostas dos estudantes e suas impressões em um diário de bordo com o objetivo de acompanhar o trabalho dos estudantes e posteriormente dar uma devolutiva.

PASSO 02: PROBLEMATIZAÇÃO – DUAS AULAS DE 45 MINUTOS (AULA DUPLA)

Este é o momento de transformar o tema em problema e despertar no estudante o desejo de questionar e fazer perguntas. Nesse sentido pode-se dizer que “o problema é aquele incômodo que perturba o filósofo, que não lhe permite descansar, que faz aventurar-se no pensamento e fabricar os conceitos” (Gallo, 2012, p. 80). É aqui que se promovem as discussões em torno do problema suscitado. Quanto mais se dedicar à problematização, maior será a busca por soluções. Sobre esta questão, Gallo afirma que “é necessário maior investimento na problematização, na colocação dos problemas, do que nas soluções. O produto do pensamento (conceito) é importante; mas ele será mais significativo se nascido da vivência do problema” (Gallo, 2012, p. 83).

Neste momento, utiliza-se a seguinte dinâmica:

Em grupos de até cinco pessoas:

- a) discutir sobre as representações sociais elencadas no momento da sensibilização com o objetivo de chegar a uma conclusão sobre o que é a violência, uma possível definição (Conceito).
- b) Identificar as possíveis ideias ou situações que levaram cada um a compreender o que é a violência.

c) A violência é algo que está intrínseco (natureza humana) ao ser humano ou podemos decidir entre ser ou não ser violentos (traço cultural ou mesmo social)? Justifique.

d) Como pautamos (norteamos, orientamos) nosso comportamento a respeito da violência?

Roteiro com o passo a passo deste momento:

- 1- Trabalho de grupo para responder às quatro questões. (30 minutos)
- 2- Fazer uma roda de conversa em que os estudantes irão colocar em comum suas respostas. (15 minutos para cada pergunta)
- 3- O professor observa e anota as respostas dos estudantes e suas impressões em um diário de bordo com o objetivo de acompanhar o trabalho dos estudantes e posteriormente dar uma devolutiva.

PASSO 03: INVESTIGAÇÃO – DUAS AULAS DE 45 MINUTOS (AULA DUPLA)

Neste terceiro passo, a proposta é fazer junto com o estudante uma leitura filosófica, explorando os conceitos abordados na temática.

Este é o momento da investigação filosófica propriamente dita. Aqui há uma busca de elementos que permitam a solução do problema. Procura-se responder às principais questões filosóficas que giram em torno do problema filosófico: Como Hannah Arendt distingue o caráter instrumental da violência em comparação com a essência coletiva do poder? De que maneira a preservação do poder depende da coesão do grupo, enquanto a violência pode existir independentemente dessa coesão? Por que Arendt considera a violência uma forma de multiplicar o vigor natural, e como isso contrasta com a manutenção do poder dentro de um grupo? Qual é a implicação da distinção entre poder e violência na eficácia e legitimidade das ações políticas, segundo Arendt?

Aqui se faz a leitura de um trecho do livro *Sobre a violência*, de Hannah Arendt. (O texto será distribuído para os estudantes). (Texto do PAS, mulher filósofa, tema significativo para o jovem, preocupação com o coletivo indo na contramão de uma educação neoliberal (mercadoria, individualismo)). Segue-se então a seguinte orientação:

- ▶ A) Dizer o que você descobriu sobre o poder, sublinhar as ideias principais e dar exemplos.
- ▶ B) Dizer o que você descobriu sobre o vigor, sublinhar as ideias principais e dar exemplos.
- ▶ C) Dizer o que você descobriu sobre a força, sublinhar as ideias principais e dar exemplos.
- ▶ D) Relacionar o conceito de violência com os outros conceitos estudados procurando dar exemplos de violência no dia a dia.

Roteiro com o passo a passo deste momento:

- 1- Trabalho de grupo (até cinco integrantes) para fazer a leitura do texto e seguir as orientações para o estudo dos quatro conceitos . (30 minutos)
- 2- Fazer uma roda de conversa em que os estudantes irão colocar em comum suas conclusões sobre o estudo do texto. (15 minutos para cada conceito)
- 3- O professor observa e anota as respostas dos estudantes e suas impressões em um diário de bordo com o objetivo de acompanhar o trabalho dos estudantes e posteriormente dar uma devolutiva.

O texto que foi utilizado está no Anexo 1 – Texto.

PASSO 04: CONCEITUAÇÃO – DUAS AULAS DE 45 MINUTOS (AULA DUPLA)

Este é o momento da criação ou recriação de novos conceitos. Neste passo, a criação de um conceito não é fundamental para que se efetive o ensino de Filosofia, mas é uma possibilidade, pois “se o estudante for capaz de aplicar o conceito de um determinado filósofo ao pensar o problema em questão, isso significa que ele está conceituando. Ele não precisa criar um novo conceito. Basta apropriar-se de conceitos já criados” (Gallo, 2012, p. 104).

Ao final do passo 3 (Leitura e debate do texto), será proposta a atividade final: organizar em grupos uma apresentação que responda à questão: o que é violência? Orientar os estudantes para que comecem apresentando suas representações

sociais, logo podem abordar um ou mais dos conceitos filosóficos de Hannah Arendt apresentados durante as aulas e qual ou quais lhes parecem mais apropriados para uma reflexão sobre a violência hoje. Finalmente procurem mostrar se houve mudança, criação ou permanência das representações sociais iniciais sobre a violência. Neste momento há a possibilidade de criação ou apropriação de algum conceito. A forma de apresentação vai de acordo com a criatividade de cada grupo (música – pode ser paródia por exemplo, composição própria ou música conhecida –, poesia, cartazes, teatro, TikTok, Youtube, Instagram, podcast, Canva, Power Point... entre outras formas). No caso do Canva e do Powerpoint haverá o limite de 5 slides.

É neste passo que acontecem as apresentações dos grupos.

Roteiro com o passo a passo deste momento:

- 1- Apresentação dos grupos. (15 minutos para cada grupo apresentar)
- 2- O professor observa e anota suas impressões sobre as apresentações em um diário de bordo com o objetivo de acompanhar o trabalho dos estudantes e posteriormente dar uma devolutiva.

ANEXO F - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP, COM APROVAÇÃO DA PESQUISA

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Pesquisador: PEDRO ALVES LOPES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83089524.4.0000.5540

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.273.525

Apresentação do Projeto:

Trata-se da pesquisa UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO do Pesquisador Responsável: PEDRO ALVES LOPES

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar potencialidades metodológicas de Silvio Gallo para o Ensino de Filosofia a partir das Representações Sociais de estudantes do Ensino Médio.

Objetivo Secundário:

Compreender como as representações sociais podem contribuir para o ensino de filosofia na Educação Básica; Refletir sobre o sentido do ensino de Filosofia na oficina de conceitos proposta por Silvio Gallo no contexto escolar; Apresentar uma sequência didática que mostre na prática como experimentar os passos didáticos de Silvio Gallo a partir das representações sociais; Promover uma discussão sobre a importância da filosofia no Ensino Médio;

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Hórreco de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.810-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (011)3107-1502 **E-mail:** cep_chu@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: T.2/25526

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador aborda de forma adequada os fatores de risco da pesquisa e a forma de mitigá-los.
Apresenta o roteiro de perguntas e a forma de abordagem aos alunos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O tema desta pesquisa é uma proposta para o ensino de filosofia a partir das Representações Sociais. O estudo das representações sociais será orientado pelo modo como Serge Moscovici trata o conceito de representação social na perspectiva da psicologia social contemporânea. Busca-se investigar o modelo das oficinas de conceitos (divididas em quatro momentos didáticos: sensibilização, problematização, investigação, conceitualização), proposta por Silvio Gallo, desenvolvendo uma pedagogia do conceito aplicável aos estudantes do ensino médio e que podem ser uma forma eficiente de trabalhar o ensino de filosofia no Ensino Médio.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador complementou a documentação conforme solicitação anterior.

Recomendações:

O pesquisador atendeu às solicitações deste CEP, aprovado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

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_2398536.pdf	24/11/2024 19:25:36		Aceito
Outros	CARTADEREVISADETICA.pdf	24/11/2024 19:21:38	PEDRO ALVES LOPES	Aceito
Outros	CuriculosLattesRogérioAlessandrodeMelloBasali.pdf	24/11/2024 19:17:38	PEDRO ALVES LOPES	Aceito
Outros	CuriculosLattesPedroAlvesLopes.pdf	24/11/2024 19:17:01	PEDRO ALVES LOPES	Aceito
Outros	INSTRUMENTODECOLETADEDADOS	24/11/2024	PEDRO ALVES	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO – FACULDADE DE DIREITO – SALA 01-01/2 – Homeno de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1502 E-mail: cep_cdv@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Contratação do Parecer: 1.373.626

Outros	ESEQUENCIADIDATICA.pdf	19:15:18	LOPES	Acato
Outros	Folhadarostio.pdf	24/11/2024 19:08:14	PEDRO ALVES LOPES	Acato
Outros	AcatoCEM04.pdf	24/11/2024 18:54:44	PEDRO ALVES LOPES	Acato
Outros	Acato daEAPF.pdf	24/11/2024 18:53:17	PEDRO ALVES LOPES	Acato
Outros	CARTADEENCAMINHAMENTO2.pdf	24/11/2024 18:48:48	PEDRO ALVES LOPES	Acato
Cronograma	Cronograma2.pdf	24/11/2024 18:44:21	PEDRO ALVES LOPES	Acato
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termoparasponsaveis.pdf	24/11/2024 18:43:00	PEDRO ALVES LOPES	Acato
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termoparamenoresidade.pdf	24/11/2024 18:42:09	PEDRO ALVES LOPES	Acato
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termoparamaioresidade.pdf	24/11/2024 18:41:08	PEDRO ALVES LOPES	Acato
Folha de Rosto	Folhadarostioassinada.pdf	08/08/2024 10:43:27	PEDRO ALVES LOPES	Acato
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	16/08/2024 16:04:05	PEDRO ALVES LOPES	Acato
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Carta.pdf	16/08/2024 15:50:59	PEDRO ALVES LOPES	Acato

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-012 - Horta do
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1500 E-mail: cnp_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 7.373.552A

BRASÍLIA, 06 de Dezembro de 2024

Assinado por:
André Ribeiro da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Hótel de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3102-1592 E-mail: seg_chu@unb.br

ANEXO G – CARTILHA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE A VIOLÊNCIA

CARTILHA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE A VIOLÊNCIA



Objetivos de aprendizagem (Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio-SEEDF):

- CHSA03FG Considerar a importância do pensamento crítico, a apreensão de conceitos, a argumentação e a problematização, observando sua organização, seu rigor e sua complexidade.
- CHSA61FG Criticar a naturalização de diferentes formas de violência nas sociedades contemporâneas e os casos cotidianos de intolerância, propagação de ódio, construção de estereótipos e discriminação.

Etapas da Atividade

1. Sensibilização (Roda de conversa - 2 aulas)

É o momento em que os estudantes discutem suas percepções iniciais sobre violência tendo como base alguns questionamentos orientadores.

2. Problematização (Discussão em grupo - 2 aulas)

Os estudantes fazem uma reflexão sobre a violência como algo que acontece no dia a dia, buscando seu conceito e suas causas.

3. Investigação (Leitura e análise filosófica - 2 aulas)

Leitura de um trecho da obra de Hannah Arendt "Sobre a Violência", e discussão sobre as distinções entre poder e violência.

4. Conceituação (Apresentações criativas - 2 aulas)

Os estudantes desenvolvem e apresentam suas reflexões sobre a violência se utilizando de diferentes recursos (Canva, Powerpoint, entre outros).

Introdução

Refletir sobre a violência é pensar em algo que está presente no dia a dia das pessoas. É proposta uma sequência didática onde há um debate filosófico sobre a violência a partir das representações sociais de estudantes do Ensino Médio, incentivando-os a uma reflexão crítica e ao desenvolvimento de conceitos filosóficos tendo como base as ideias de Hannah Arendt.

Conclusão

Esta sequência didática permite que os estudantes retomem suas percepções iniciais sobre a violência, façam uma reflexão crítica sobre o que foi estudado no texto filosófico e busquem seus próprios conceitos sobre esse tema, mostrando a que conclusões chegaram.