

## O Ensino de Filosofia na Perspectiva da Formação para a Cidadania

Teaching Philosophy from the Perspective of Citizenship Education

Mauricio Colenghi Filho 

Faculdade Sesi de Educação, São Paulo – SP, Brasil.

[colenghi@yahoo.com.br](mailto:colenghi@yahoo.com.br)

*Recebido em 07 de março de 2026*

*Aprovado em 14 de junho de 2026*

*Publicado em 17 de junho de 2026*

### RESUMO

O artigo analisa o papel do ensino de Filosofia na formação para a cidadania, articulando dois paradigmas democráticos: o da Grécia Clássica e o dos Estados modernos. Discute como a Filosofia pode promover consciência crítica, competências argumentativas e protagonismo político, indo além da mera assimilação de direitos e deveres. Aborda o uso de textos fundadores, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em diálogo com pensadores como Kant, Rousseau, Locke, Levinas e Arendt. Propõe estratégias pedagógicas que integrem teoria, prática e participação, visando uma cidadania ativa e transformadora. Além disso, problematiza o papel da escola e do ensino de Filosofia na formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade social e participar de maneira responsável nos processos democráticos.

**Palavras-chave:** Ensino de filosofia; Formação cidadã; Democracia; Direitos humanos; Argumentação.

### ABSTRACT

The study analyzes the role of the teaching of Philosophy in education for citizenship, articulating two democratic paradigms: that of Classical Greece and that of modern states. It discusses how Philosophy can promote critical awareness, argumentative skills, and political agency, going beyond the mere assimilation of rights and duties. The work addresses the use of foundational texts, such as the Universal Declaration of Human Rights, in dialogue with thinkers such as Kant, Rousseau, Locke, Levinas, and Arendt. It proposes pedagogical strategies that integrate theory, practice, and participation, aiming at an active and transformative citizenship. Furthermore, it problematizes the role of the school and of Philosophy teaching in the formation of subjects capable of critically interpreting social reality and participating responsibly in democratic processes.

**Keywords:** Teaching of philosophy; Citizenship education; Democracy; Human rights; Argumentation.

## Introdução

O que entender por formação cidadã? Sabemos que não existe um único modelo de democracia, ou seja, na história do ocidente podemos encontrar dois grandes paradigmas de organização democrática: aquele construído na Grécia Clássica e aquele construído a partir dos Estados moderno-liberais que chegam à contemporaneidade.

Estes dois grandes paradigmas implicam em formas distintas de assumir a cidadania. A formação cidadã nos currículos escolares deve considerar estes dois modelos. Nesse sentido, a filosofia enquanto componente curricular tem muito a contribuir.

Só é possível falar de cidadania e formação cidadã no interior de regimes políticos democráticos. Fora da democracia não há cidadania. Em tempos de ausência democrática, não há projeto de formação cidadã. Em outras palavras, os conceitos de *cidadania* e *formação cidadã* pertencem ao conjunto dos *regimes democráticos*. No conjunto de *regimes não democráticos* não existe cidadania, muito menos formação cidadã.

Ao considerar estes dois paradigmas (com suas diferenças e tensões internas) é possível no atual contexto pensar um ensino de filosofia que contemple a formação cidadã considerando tanto o modelo grego que privilegia o desenvolvimento das capacidades intelectivas e argumentativas como ferramentas necessárias para bem analisar, propor e intervir diretamente nos rumos da vida coletiva, quanto o modelo dos Estados modernos que destaca o reconhecimento de direitos e deveres fundamentais, o conhecimento do Estado, suas instituições e a formação cívica e ética. Essa síntese pode resultar numa nova configuração de formação cidadã que chamamos aqui de cidadania como estratégia política.

## 1. A perspectiva da Democracia Moderna Liberal

Começemos por analisar a formação para a cidadania e as contribuições

do ensino de filosofia desde uma perspectiva da Democracia Moderna Liberal.

Na perspectiva do conhecimento de direitos e deveres e da formação cívica e ética, o ensino de filosofia pode empreender, por exemplo, uma reflexão sobre os Direitos Humanos, pois eles devem ser garantidos em qualquer Estado Democrático, além de respaldarem o exercício da cidadania.

No contexto de uma aula de filosofia (ou em uma sequência de aulas) parece indispensável a leitura e análise do texto da própria Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Essa leitura pode se dar de modo filosófico, embora a Declaração não represente um texto filosófico. Aliás, esta é uma das habilidades requeridas nos PCNs no que se refere ao ensino de filosofia no nível médio: “ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros” (cf. Brasil, 1999, p. 337).

Uma vez que todo aluno, na própria medida do seu ser social-simbólico, já possui uma competência de leitura previamente construída, uma prática de ensino metódica e sistematicamente orientada e conduzida deve favorecer o desenvolvimento dessa competência de realizar tanto uma leitura significativa – filosófica – de textos filosóficos quanto ler, filosoficamente, textos estruturados a partir das configurações discursivas próprias das diferentes esferas culturais. Além disso, essa competência de leitura e análise, deve poder ser aplicada aos mais variados registros ou suportes textuais. [...] O que se quer enfatizar é a necessidade de desenvolver no aluno um olhar especificamente filosófico, vale dizer, analítico, investigativo, questionador, reflexivo, que possa contribuir para uma compreensão mais profunda da produção textual específica que tem sob as vistas. (BRASIL, 1999, p. 338)

Contudo, essa “leitura filosófica de textos de diferentes estruturas e registros” só é possível se o estudante tiver internalizado um quadro mínimo de referências a partir da tradição filosófica, as quais devem ser colocadas à disposição do aluno, principalmente pelo trabalho do professor, mas não exclusivamente, na medida em que se deve estimular o gosto da pesquisa individual.

Assim destaca também a Base Nacional Curricular Comum (BNCC):

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. (BNCC, p.472, 2017).

Analisar o texto da Declaração dos Direitos Humanos não pode ser uma atividade ou uma proposta isolada em uma aula de filosofia, mas com a intencionalidade de estimular a leitura de mundo que seja crítica e contextualizada com seu próprio entorno sociocultural.

A interdisciplinaridade é fundamental. A filosofia deve contar com o auxílio da sociologia e da história e retomar com os estudantes um contexto mais amplo que precede o texto da Declaração: o movimento iluminista europeu do século XVIII e, ainda, o processo de independência dos Estados Unidos da América.

O contexto histórico que teve início na Inglaterra no século XVII e se estendeu pela Europa no século XVIII é intenso e fértil em termos de produção filosófica que fundamentou a Revolução Francesa e todo o pensamento liberal que estabeleceu as bases da independência das colônias americanas.

Cabe no escopo das aulas de filosofia destacar uma primeira geração de filósofos modernos que produziram reflexões sobre temas associados aos Direitos Humanos. Pode-se pensar, por exemplo, em John Locke (1632-1704), Charles-Louis Montesquieu (1689-1755), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e Immanuel Kant (1724-1804).

Com Locke (cf. 1973), tem-se as bases do liberalismo, a crítica ao absolutismo e o entendimento de que o Estado deve basear-se em leis que garantam o direito à propriedade, a livre iniciativa e as liberdades individuais. Com Montesquieu (cf. 2005), tem-se a valorização das leis e o Estado constituído

por três poderes independentes – Legislativo, Executivo e Judiciário – para garantia da igualdade dos cidadãos. Jean-Jacques Rousseau (cf. 2012) foi importante devido à sua teoria política em que coloca o cidadão em uma posição central, com o conceito de soberania popular, além de denunciar os abusos do poder conferidos pela propriedade privada. Por fim, Kant, principal pensador do iluminismo, realça a importância da autonomia humana (*sapere aude!*) e da preservação da dignidade que é idêntica em todos os indivíduos, sem exceções:

Todo ser humano tem um direito legítimo ao respeito de seus semelhantes e está, por sua vez, obrigado a respeitar todos os demais. A humanidade ela mesma é uma dignidade, pois o ser humano não pode ser usado meramente como um meio por qualquer ser humano (quer por outros, quer, inclusive, por si mesmo), mas deve sempre ser usado ao mesmo tempo como um fim. [...] Mas exatamente porque ele não pode ceder a si mesmo por preço algum (o que entraria em conflito com seu dever de autoestima), tampouco pode agir em oposição à igualmente necessária autoestima dos outros, como seres humanos, isto é, ele se encontra na obrigação de reconhecer, de um modo prático, a dignidade da humanidade em todo outro ser humano. [...] Contudo, não posso negar todo respeito sequer a um homem corrupto como um ser humano, não posso suprimir ao menos o respeito que lhe cabe em sua qualidade como ser humano, ainda que através de seus atos ele se torne indigno desse respeito. (KANT, 2003, p. 306-307)

O conceito de *dignidade humana* é um conceito chave na Declaração dos Direitos Humanos de 1948, contudo, não é um conceito que surge de forma espontânea ou num contexto imediato do fim da primeira metade do século XX.

Kant, já no século XVIII desenvolveu o conceito *igualitário de dignidade*, relacionando-o a qualquer ser humano, independentemente de seu cargo e posição social. O conceito de *dignidade* nesta perspectiva de Kant não está naquilo que diferencia os seres humanos, mas no que lhes é comum em seus direitos fundamentais: ser livre para usufruir a vida. Vale lembrar a formulação do imperativo categórico: “age de maneira que trates a humanidade, quer em sua pessoa, quer na pessoa de todo outro, sempre ao mesmo tempo como um

fim e nunca simplesmente como um meio”.

No contexto de uma aula de filosofia, por exemplo, o professor pode sugerir aos seus estudantes a leitura do trecho da obra *A metafísica dos costumes* de Kant que reproduzimos anteriormente e analisar com eles o significado do conceito de *dignidade* para Kant, comparando-o com o significado que é dado pelos dicionários.

Para preparar para um posterior exercício de argumentação (seja ela escrita ou em forma de debate), o professor pode direcionar a reflexão para que os estudantes pensem exemplos de situações em que as pessoas são usadas como meio e não como fim e o que isso tem a ver com os direitos humanos.

Isso são apenas estratégias possíveis levando em consideração o que julgamos ser os pressupostos formais da aprendizagem filosófica, a saber: o problematizar, o conceituar e o argumentar.

Persiste ainda uma pergunta quase que incômoda: por que apresentar numa sequência de aulas de filosofia voltadas ao objetivo da formação cidadã teorias tão diversificadas?

Em primeiro lugar, para possibilitar ao estudante a visão de que na modernidade (desde o final do século XVII) discutiu-se um rol crescente de direitos considerados naturais e inatos, universais e atemporais, como o direito à vida e à liberdade (John Locke), à igualdade (Jean-Jacques Rousseau), à autonomia e dignidade (Kant). Estes conceitos (direito natural, inato, universal, liberdade, igualdade, autonomia, dignidade etc.) precisam ser investigados desde uma perspectiva filosófica. Além do mais, todos estes filósofos, não obstante suas particularidades, criticaram o Estado absolutista e propuseram princípios que pudessem garantir a construção de um Estado de direitos por meio de contrato, realização de vontade geral, divisão de poderes e leis, autonomia dos sujeitos etc.

Em segundo lugar, como acenamos anteriormente, tem-se que partir de algum ponto para munir o estudante de um quadro mínimo de referências a partir

da tradição filosófica que o possibilite ler, analisar e interagir filosoficamente com textos de diferentes estruturas e registros. Nesse caso, parte-se do texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Além desse contexto mais abrangente que remete pelo menos ao século XVIII, é importante se referir também ao entorno sociocultural e ao horizonte político e técnico-científico em que ocorreu a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos. É preciso lembrar aos estudantes dos horrores da Segunda Guerra Mundial e dos crimes coletivos praticados por regimes totalitários como o nazismo, assim como a morte de milhões de pessoas provocada pela tecnologia bélica, em especial a bomba atômica, sempre acrescentando exemplos e situações que atendam às expectativas da relação docente-discente.

Nesse sentido, o professor de filosofia deve se construir como alguém que saiba “contar histórias”, visto que esta competência é mediação para a problematização de um determinado tema do qual se pretende debruçar com os estudantes a fim de experimentar um pensamento filosófico.

Ao chamar a atenção para o entorno contextual ou, se quiser, para o “hipertexto” da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a possibilidade de uma leitura filosófica deste texto pode ser potencializada se o professor conseguir estabelecer conexões com teorias filosóficas e biografias de filósofos que de algum modo dialogam com a intencionalidade do documento e abram janelas de compreensão crítico-reflexiva dos artigos da Declaração que transcendem ao mero entendimento de suas letras como “máximas” a serem perseguidas e colocadas em prática.

Nesse sentido, o professor pode apresentar, por exemplo, a biografia de um pensador como Emmanuel Levinas e mostrar como seu pensamento foi muito influenciado pelo holocausto nazista e sua ideia de que a tarefa da filosofia contemporânea deve ser um voltar-se para o outro, colocando a ética em primeiro lugar, visto que é da relação com o outro que surge o questionamento

moral, a abertura à alteridade, a escuta da palavra do outro que é totalmente distinto do “eu” e a convocação à responsabilidade e à justiça.

Outro exemplo pode ser a biografia da filósofa Hannah Arendt – que também vivenciou os campos de concentração nazistas – e o seu conceito de *banalidade do mal*. Talvez aqui seja possível até enfatizar os artigos da Declaração como tentativa de sempre nos lembrar e manter vigilantes para não banalizarmos o mal, ou seja, não cairmos na indiferença em relação às inúmeras formas de violências e injustiças que recorrentemente assombram as sociedades humanas<sup>i</sup>.

Além de estudar o processo que deu origem à Declaração Universal dos Direitos Humanos desde uma perspectiva filosófica, o professor pode orientar seus estudantes a pesquisarem a respeito das leis brasileiras que se fundamentam na defesa dos Direitos Humanos e explicitam os direitos dos cidadãos. Pode com seus alunos, como estratégia e recurso refletir sobre alguns excertos da Constituição brasileira, como os artigos 5º e 6º que abordam os direitos e garantias individuais e sociais e em que medida estes direitos são compatíveis ou se conflitam.

Pode ainda investigar leis específicas como o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei de 13/07/1990) ou o Estatuto do Idoso (lei de 01/10/2003), e solicitar aos seus alunos que registrem seus comentários sobre estas leis com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos, buscando destacar os avanços e limitações presentes nesses documentos.

Em pequenos grupos, os estudantes podem escolher alguns artigos da Declaração que não sejam colocados em prática na sua cidade, no seu estado, no seu país ou no mundo. Em seguida, o professor pode solicitar que apresentem em forma de debate as hipóteses ou razões que justifiquem o não cumprimento dos direitos em questão. Por que não estimular os alunos a apontarem algumas sugestões para a efetiva realização dos artigos e registrar o conteúdo da análise em forma de um ensaio argumentativo, pois o ensaio

argumentativo é uma forma privilegiada de materialização da experiência do filosofar.

Não só o debate e a produção escrita podem ser estimulados, mas a proposição de pesquisa com imagens de revistas, de jornais e da internet e, ainda, poemas ou letras de música que abordem a violação dos Direitos Humanos.

A partir desse material é possível que elaborem cartazes para ser afixados em diferentes espaços da escola, contribuindo, assim, para a conscientização sobre essas violações.

A utilização de recursos propriamente não-filosóficos também são expressão de um filosofar que está em movimento, pois tais recursos não representam simplesmente uma etapa “pré-filosófica” de sensibilização para um tema-problema.

Por último, estudantes e professor podem propor um “café-filosófico” com a participação de outros membros da comunidade escolar e da comunidade do entorno, onde possam discutir temas relacionados aos Direitos Humanos e seus desdobramentos, como racismo, relações de gênero, sustentabilidade, etc. Isso é uma aula de filosofia potente, onde a própria filosofia enquanto componente curricular contribui direta e explicitamente para que a escola cumpra seu papel de conectar os alunos com a sociedade, ou ainda, uma escola em diálogo com a comunidade externa e com os desafios contemporâneos.

Até aqui, discorremos sobre uma possibilidade de contribuição da filosofia escolar para a formação cidadã tomando como referência teórica o paradigma de cidadania construído pelos Estados modernos que concebem a formação do cidadão como educação para o conhecimento cívico dos direitos e deveres fundamentais estabelecidos no âmbito do Estado e de suas instituições e como formação ética para a convivência.

Em suma, neste paradigma a formação cidadã está, pois, estreitamente vinculada ao conhecimento dos direitos e deveres civis como condição de um

cidadão consciente e como condição primeira de efetivação de tais direitos e deveres.

O paradigma está vinculado ao conhecimento dos mecanismos e instituições que garantam o respeito ao que está estabelecido e também à formação em valores como igualdade, tolerância, respeito à diversidade, solidariedade, liberdade de expressão e de iniciativa sempre em consonância com os direitos e deveres formalmente estabelecidos a nível de Estado democrático.

Tal paradigma não pode ser negligenciado nas aulas de filosofia que tenham em seu horizonte esse projeto de formação cidadã. São direitos e deveres afirmados que concretizam historicamente o status de cidadania com que os sujeitos são revestidos.

Dar mais ênfase aos direitos do que aos deveres é também uma estratégia, pois a medida que se toma consciência reflexiva e crítica dos direitos, toma-se também consciência da contrapartida que são os deveres – e isto de uma maneira muito mais autônoma que heterônoma.

No exemplo que lançamos mão, adotando o texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos como referencial para formação cidadã, o fizemos desde uma perspectiva filosófica, o que vale dizer que toda metodologia e exemplificações de recursos didáticos foram pensados a partir de uma escolha categorial e axiológica que foge da mera transmissibilidade e assimilação passiva daquilo que já está estabelecido pela pura literalidade da Declaração.

Uma escolha e abordagem que privilegia os fundamentos, os processos históricos de construção do conceito de *cidadania* e de *direitos*, bem como os alcances que se atribuem hoje ao conceito, com a preocupação de não os incorporar acriticamente.

Muito pouco se ganharia desde o ponto de vista filosófico se a leitura e análise da Declaração dos Direitos Humanos fosse com o objetivo de assimilá-la como o novo decálogo dos tempos atuais.

Seguramente será mais significativo para o olhar filosófico, problematizar como grande parte da legitimação política do Ocidente, desde a Segunda Guerra Mundial até hoje, girou em torno dos direitos humanos. Isto possibilita desmitificar junto aos estudantes a ideia ingênua de “naturalização” desses direitos, como se nascessem espontaneamente por iluminação, benevolência ou sabedoria divina transmitida aos seres humanos. Como afirma Cerletti (2009, p. 72): “com certeza, uma coisa é ensinar ‘direitos humanos’ e outra visualizar e explicitar as condições que fazem com que hoje isso possa ser um tema importante para a discussão filosófica”.

Neste paradigma moderno de cidadania e o ensino de filosofia que dele pode emanar, embora preste positivamente à conscientização dos direitos e da constituição dos indivíduos como cidadãos, sua intencionalidade prática é também constituir um vínculo essencial entre ética e política.

Naturaliza-se a passagem do julgamento moral individual e pessoal para o resultado da ação pública, o que dilui o sujeito político (que é coletivo) no sujeito moral (que é individual)” (Cerletti, 2009, p. 71).

Para uma formação cidadã crítica é preciso ir além da formação de indivíduos morais capazes de reproduzir ou reivindicar civicamente os direitos estabelecidos por um Estado dominante. Isto não é ação política-democrática em sua plenitude. Nesta tônica, o paradigma moderno de cidadania não é suficiente, nem é sua pretensão ir além do que está posto. Então, a formação cidadã, configurada desde uma perspectiva filosófica, precisa partir também de outra referência paradigmática: a democracia e cidadania da Grécia Clássica que privilegia o desenvolvimento e exercício das capacidades intelectivas e argumentativas como condições para a ação política que intervém, transforma e cria novos rumos para a coletividade.

## 2. A perspectiva da Democracia da Grécia Clássica

Passemos analisar a formação para a cidadania desde uma perspectiva da Democracia da Grécia Clássica.

Paradoxalmente, vale destacar uma crítica à própria estrutura e alcance da democracia antiga da *polis* grega. Nas comunidades da Grécia Clássica havia sempre um “resto” que estava à margem da vida pública: se a comunidade política era formada pelos cidadãos, por aqueles que tinham direito à palavra, ficavam de fora aqueles que não podiam falar: escravos, estrangeiros, mulheres e crianças.

Em seus processos históricos de desenvolvimento, as democracias modernas buscaram superar essa seletividade através de uma comunidade política em que caibam todos. Ampliou-se o *status* da cidadania. Contudo, essa realização se deu muito mais de maneira formal do que de fato, criando muitos mecanismos, dentre eles, a democracia representativa e a burocratização da vida social, como mediação de desapoderamento da palavra e da participação direta dos cidadãos nas decisões dos rumos da coletividade.

Não é à toa que deste projeto moderno resultou um modelo de formação cidadã que não coloca em primeiro plano o protagonismo dos sujeitos e sim a assimilação de direitos e deveres que já estão estabelecidos para saber exigí-los sem, no entanto, revelar o porquê de suas existências, a quem beneficiam e os processos e tensões históricas que são subjacentes às construções de tais direitos e deveres.

A democracia antiga não conseguiu superar as barreiras de uma cidadania seletiva, todavia, àqueles que eram considerados cidadãos eram verdadeiramente revestidos de *isonomia* e *isegoria*, revestidos do poder da palavra, de uma “palavra-ação” capaz de instaurar uma nova ordem social.

Eram ainda formados para exercer tal palavra conscientes de suas responsabilidades para com o bem comum da *pólis*. Em contrapartida, a

democracia moderna-contemporânea ocidental paulatinamente ampliou de maneira formidável o *status* de cidadania a todos os gêneros de indivíduos humanos e a todas as classes sociais. Entretanto, extrapolou na criação de tantas mediações institucionais e burocratizantes para preservar o poder de decisão das classes dominantes, que o poder da palavra do cidadão comum enfraqueceu-se, quase a ponto de não ser mais ouvida.

Embora evoque-se os direitos de cidadania, do exercício da palavra em torno de aparatos democráticos legítimos de manifestação popular, criando a narrativa da “força de reivindicação do cidadão”, o que se vê, no fim, ou é a não-escuta dessas vozes reivindicatórias ou a manipulação dessas vozes por aqueles que, de fato, tem o poder de decisão política e o poder de uma “palavração”, desvirtuando as reivindicações manifestadas pelos cidadãos comuns.

Quando retomamos o paradigma da *democracia antiga* como um referencial para formação cidadã, o evocamos desde sua faceta positiva, mas sem desconsiderar sua faceta negativa como aspecto a ser superado também nos tempos hodiernos, visto que a *democracia moderna-contemporânea* embora apregoe a universalidade dos direitos e a garantia da participação efetiva de todos os cidadãos na dimensão política-pública, sabemos que esta participação perde força ao esbarrar-se nas mediações da institucionalização da representatividade.

Em outras palavras, a *democracia moderna-contemporânea* também cria um “resto” (os *alogoi* da contemporaneidade), contudo, com o diferencial de que estes “*alogoi*” contemporâneos não são assim formalmente reconhecidos pelas instituições democráticas como outrora eram explicitamente reconhecidos na democracia antiga.

Os “*alogoi*” contemporâneos são subsumidos pelo *ethos* das instituições democráticas contemporâneas que garantem, ao menos no âmbito jurídico-formal do Estado, uma cidadania participativa, de manifestação da “palavra-

ação” do cidadão comum. Cria-se um sentimento de participação ativa nos rumos da coletividade, porém não deixa de ser uma “pseudoparticipação ativa”.

Por um lado, essa garantia jurídico-formal de participação cidadã de todos os sujeitos na vida coletiva, exerce um papel ideológico ao camuflar a concretude da realidade de que nas sociedades democráticas atuais, na verdade, a maioria dos cidadãos não participam ativamente das decisões políticas e dos rumos da coletividade.

Possuem um “*pseudo-logos*”, ou seja, uma palavra que parece ter força de transformação, mas ou não a tem ou tem muito pouco. O mais agravante é que, muitas vezes, os sujeitos não têm consciência que possuem um *pseudo-logos*. Iludidos pela força do discurso ideológico da cidadania participativa, acreditam de fato atuar através do *logos* que age e transforma os rumos político e público.

Contudo, a garantia jurídico-formal de participação cidadã nas decisões políticas, ao mesmo tempo que tem esse caráter ideológico, porque enfraquece a voz do cidadão pela mediação da política representativa, apresenta-se também como instrumento favorável ao cidadão-comum que deve apoderar-se dessa garantia conquistada historicamente para impor uma ruptura ao instituído e fazer verdadeiramente emergir sua palavra como palavra-ação que tem o poder de incidir e transformar os rumos da coletividade.

Aqui desponta uma importante contribuição do ensino de filosofia para formação cidadã: construir com os estudantes a consciência dos limites e das contradições que os paradigmas de cidadania apresentam, como também a consciência de suas positivities para que nesse jogo dialético interno dos paradigmas, como no jogo dialético de relações entre paradigmas, aproveitar as fissuras dos sistemas e pensar estratégias de uma nova formação cidadã.

Da positividade da democracia antiga que revestia o cidadão do poder da palavra (*logos*), as aulas de filosofia podem resgatar justamente este aspecto

para formação cidadã: criar espaços da palavra, das falas e das práticas das minorias que já são ao menos formalmente reconhecidas como cidadãs.

O conceito de minoria que aqui utilizamos nada tem a ver com o sentido de quantidade ou de minoridade. Minoria aqui seria, antes, os grupos sociais que pertencem ao conjunto dos cidadãos comuns que têm direitos de cidadania garantidos, mas que pouco incidem sobre o âmbito da política entendido como os rumos para onde a coletividade é conduzida.

Deve-se criar espaços das falas das minorias: não criar espaço para qualquer fala, mas sim da fala que é argumentação, respeitando o direito sagrado do outro de dizer, de propor, de assumir posicionamento, de concordar e discordar – assim como na *ágora* grega. Também como na *ágora* grega essa palavra deve ser verdadeiramente levada em consideração, deve ter o compromisso com o que se diz e ter alguma forma de incidência na coletividade, superando uma cidadania de apenas aquisição de direitos e deveres e uma cidadania que, em última instância, esbarra nas decisões que favorecem os interesses dos “representantes do povo”.

A filosofia enquanto componente curricular deve possibilitar aos estudantes oportunidades de ensaiarem uma outra forma de pensar e experimentarem a cidadania.

A partir das suas questões, dos problemas levantados, tem-se o terreno propício para se apresentar sistemas filosóficos, teorias filosóficas e ensinar a ler os textos dos filósofos, ensinar a ler textos não filosóficos de maneira filosófica, ensinar a reconhecer como se compõem os discursos, como a filosofia opera uma síntese da cultura em cada época de forma conceitual e argumentativa, apresentando saídas criativas para os problemas reais dos homens.

Encorajar os estudantes a argumentar, criando dentro de seu contexto composições filosóficas, usando conceitos filosóficos em respostas aos

problemas experimentados. No exercício da argumentação pode irromper o novo no interior do sistema vigente.

Um ensino de filosofia, sendo gerador de debates e ensaios argumentativos, pode provocar maneiras de criação de si e, portanto, de uma cidadania autônoma.

Talvez possamos praticar um ensino que, no mínimo (e talvez isso já seja o suficiente se o conseguirmos), faça os estudantes saberem que é possível posicionar-se frente à realidade de forma crítica para além de um discurso instituído. Criar novas versões no interior da versão dominante, criar alternativas criativas de exercício da cidadania como estratégia política.

Uma tal ação educativa dentro da escola seria uma “*sub-versão*” da versão maior praticada nas escolas. Uma ação de instigar nos estudantes, de forma rigorosa a partir do pensamento filosófico, o desejo de criar novos modelos de cidadania. Uma cidadania que englobe os direitos conquistados pelas democracias modernas, mas também uma cidadania que passa pelo exercício de tomar a palavra por aqueles que estão alijados do processo de administração social, instituindo assim um novo acontecimento político.

Essa é uma direção possível para um ensino de filosofia que ao desenvolver competências argumentativas – e, pela argumentação, a invenção de saídas – gera uma cidadania como autonomia e resistência.

## Conclusão

Chegamos assim a uma formulação bem mais restrita da articulação da filosofia com o exercício da cidadania. É através da capacidade de análise, de crítica e de construção racional de argumentos frente a textos filosóficos e não filosóficos, além do desenvolvimento da capacidade de emitir discursos e tomar posicionamentos diante de problemas reais que afetam o cotidiano dos

estudantes que a filosofia pode preparar o cidadão para viver numa sociedade democrática.

Parece-nos ser missão fundamental do sistema educacional brasileiro formar nossos estudantes para que sejam imbuídos de um espírito de governabilidade democrática, a fim de preservar e fortalecer todo um processo de redemocratização que vem sendo instalado no país desde meados da década de 1980, com o fim do regime ditatorial.

Não temos uma democracia acabada. Ela está em permanente construção. Sabemos que nenhum regime democrático é perfeito, isento de injustiças e contradições, contudo, na dimensão sociopolítica é ainda o melhor que construímos enquanto sociedade humana, pois é o único regime que reveste os indivíduos do *status* de cidadão. Possibilita, tolera e garante a manifestação e convivência da palavra de partidários de teses opostas, ainda, suporta e valoriza a diversidade como caminho de construção do bem coletivo.

Estes elementos acima elencados caracterizam a governabilidade democrática. Todavia, eles devem ser reafirmados e lembrados o tempo todo. Inculcados na formação das novas gerações. Devem representar nosso ideal de *paideia* contemporânea da sociedade brasileira, no qual o ensino de filosofia não pode furtar-se.

E ao não se furtar dessa missão, a filosofia enquanto componente curricular contribui concretamente ao ensinar a valorizar a palavra e ao abrir espaço para a argumentação como guardião da governabilidade democrática. As aulas de filosofia constituem-se como espaço de resistência que impulsiona à renovação estratégica dessa mesma governabilidade quando em seu desdobramento histórico tende a desapoderar a palavra e atuação do cidadão comum.

Nesta perspectiva, entende-se que “a argumentação é uma ação que tende sempre a modificar um estado de coisas preexistente” (Perelman;

olbrechts-tyteca, 2005 p. 61) e, por conseguinte, um ensino de filosofia embasado na argumentação e articulado com uma prática de cidadania que consista em tomar a palavra por aqueles que não a têm pode ser o início de uma participação política mais consistente e atuante do cidadão comum.

## Referências

ARENDDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL-MEC/SEMT. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de Filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KANT, Immanuel. **A metafísica dos costumes**. Bauru: Edipro, 2003.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito: ensaio sobre a exterioridade**. Lisboa: Edições 70, 1980.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).

MONTESQUIEU, Charles-Louis. **O espírito das leis**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Paideia)

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.un.org/pt/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 9 ago. 2025.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: A Nova Retórica**. 3 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **A origem da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Lafonte, 2012.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).

## Notas

---

<sup>1</sup> Para aprofundar os conceitos de Levinas de *alteridade* e a *ética como condição primeira da filosofia* recomenda-se a leitura da obra “*Totalidade e infinito: ensaio sobre a exterioridade*” (1980). Em relação à Hannah Arendt, para aprofundar o conceito de *banalidade do mal* recomenda-se a leitura da obra “*Eichmann em Jerusalém*” (2000).