

## O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DE OBRAS DE ARTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM UMA “ROTINA DE PENSAMENTO” SOBRE INFERÊNCIAS

Débora Saraiva Dalmaso<sup>1</sup>

**Resumo:** As rotinas de pensamento desenvolvidas pelo *Project Zero* são dinâmicas próprias que visam o desenvolvimento de um pensar mais consciente de seus processos a partir de obras de arte e podem ser úteis para as mais diversas áreas. Este relato de experiência, com articulação teórico-prática, da aplicação de uma rotina de pensamento voltada para o uso de inferências, busca refletir, por um lado, sobre as vantagens de seu uso para o ensino de filosofia, compreendendo o objetivo do ensino de ferramentas de pensamento e argumentação que aproximem diretamente os alunos do rigor envolvido no fazer filosófico, e, por outro lado, sobre os desafios que se impõem.

**Palavras-chave:** pensamento crítico, arte, filosofia.

### INTRODUÇÃO

No Núcleo do Programa de Residência Pedagógica de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob a supervisão da professora Débora Mariz, trabalhamos a interessante possibilidade de utilizar, no ensino de filosofia, as “rotinas de pensamento”, desenvolvidas pelo *Project Zero*, na Faculdade de Educação de Harvard, que visam explorar a contemplação de obras de arte para diferentes propósitos que envolvem um pensamento mais consciente de seus processos. O seguinte relato se trata da experiência da aplicação da “rotina das inferências” na Escola Estadual Pedro II, em Belo Horizonte, pela professora Leila Miranda, que pude acompanhar e auxiliar.

Acredito na relevância de tal experiência e seus resultados por considerar que pode contribuir para a atual discussão sobre o ensino de filosofia no ensino básico público no Brasil. Por um lado, é preciso levar em conta o que dizem as diretrizes como as apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como as críticas e discussões sobre as potencialidades e riscos do caráter interdisciplinar que marca o Novo Ensino Médio. Por outro lado, porém, há a discussão sobre os problemas, diríamos, filosóficos, que envolvem o ensino de filosofia, em autores como Rodrigo (2009) e Cerletti (2004), como a delimitação de seu objeto, as escolhas dos conteúdos, se há ou não uma didática propriamente filosófica, além da

---

<sup>1</sup>Graduanda do curso de filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e bolsista do Programa de Residência Pedagógica, deboradalmaso@hotmail.com.

visão tradicionalmente consolidada de distância que a área teria do público não especializado, que parece implicar que a obrigatoriedade de seu ensino nas escolas de massa incorreria num risco constante de cair no didatismo. Num tal contexto, nos deparamos com diferentes horizontes e objetivos que um professor pode ter diante de sua atividade no ensino básico, problemas teóricos e práticos sobre os quais documentos oficiais, como a BNCC, pouco tem a dizer.

A BNCC afirma, de maneira geral, sobre as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, que

As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. De posse desses instrumentos, os jovens constroem hipóteses e elaboram argumentos com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é o primeiro passo para o diálogo, que pressupõe sempre o direito ao contraditório. É por meio do diálogo que os estudantes ampliam sua percepção crítica tanto em relação à produção científica quanto às informações que circulam nas mídias, colocando em prática a dúvida sistemática, elemento essencial para o aprimoramento da conduta humana. (BRASIL, 2018, pp. 561-562)

Diante dessa perspectiva, e mais explicitamente na habilidade específica EM13CHS103<sup>2</sup>, é possível pensar que uma das contribuições que a filosofia pode oferecer para a formação do estudante do Ensino Médio trata-se das ferramentas que, ainda que façam parte de toda construção de conhecimento, são por excelência ferramentas de toda tradição filosófica, que se debruça sobre a argumentação e elaboração de hipóteses, aqui supondo com otimismo o valor do desenvolvimento de tais habilidades para o futuro do estudante para além de sua vida escolar, o que sabemos se tratar de um grande desafio.

Para mim e para a professora Leila, um horizonte de sentido importante alinhado a isso é o de buscar instigar uma “atitude filosófica”, um “olhar agudo que não quer deixar nada sem rever, essa atitude radical que permite problematizar os eventuais fundamentos ou colocar em dúvida aquilo que se apresenta como óbvio ou naturalizado” (Cerletti, p.27-28). Pensando nesse desafio e assumindo a importância do lugar da argumentação no ensino de filosofia,

---

<sup>2</sup>“Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.)” (BRASIL, 2018, p. 560)

afirmando com Velasco (2017) que se trata de um conhecimento necessário (ainda que não suficiente) ao seu estudo, apresentarei a experiência de aplicação da rotina de pensamento das inferências como interessante instrumento a ser utilizado em sala de aula no ensino do rigor da atividade filosófica e prática de articulação de argumentos, assim como levantarei pontos de discussão a serem considerados sobre esta prática.

## **METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO**

As rotinas de pensamento aplicadas no Núcleo de Filosofia do Programa de Residência Pedagógica da UFMG foram inicialmente desenvolvidas pelo *Project Zero*, um projeto da Faculdade de Educação de Harvard fundado em 1967 pelo filósofo Nelson Goodman e que hoje possui várias frentes de pesquisa e prática voltada para as artes, humanidades e educação. A ideia das rotinas é fruto da união de algumas de suas iniciativas, como a “*Visible Thinking*” e “*Artful Thinking*”, que propõem a professores o uso de obras de arte em sala de aula, como uma prática que

foca em observar e interpretar arte, mais do que fazer arte, e seu objetivo é duplo: ajudar os professores a criar ricas conexões entre obras de arte e tópicos que eles estejam ensinando; e usar o poder da arte como uma força para desenvolver as disposições de pensamento dos estudantes. (TISHMAN; PALMER, 2007, p.2, tradução nossa)<sup>3</sup>

Tais “disposições de pensamento” estão associadas a habilidades que envolvem processos mais autoconscientes de interpretação e articulação de informações e argumentos que se tornam habituais aos estudantes se as tornamos parte, de alguma forma, da sua rotina escolar, possibilitando que exerçam as habilidades que visamos em outros contextos. Ou seja, há uma prática de “ensinar a pensar” que não é uma exposição de “pensamentos prontos”, nem apenas uma estratégia metodológica pontual. As rotinas podem ser formuladas com diferentes objetivos e recursos, dentro de diversas áreas do saber, porém o objetivo geral se trata de engajar os alunos a contemplar e pensar profundamente acerca de determinada obra e, conseqüentemente, sobre o tópico em questão, e ainda que as perguntas norteadoras da rotina variem, o fio condutor delas está associado ao que o aluno vê e ao que o faz afirmar o que

---

<sup>3</sup> “It focuses on looking at and interpreting art, rather than making art, and its goals are twofold: To help teachers create rich connections between works of art and topics they are teaching; and to use the power of art as a force for developing students’ thinking dispositions.”

afirma sobre o que vê. Para ilustrar e descrever a estrutura e condução de uma rotina de pensamento, apresentarei já a rotina utilizada na experiência, chamada “rotina das inferências”.

Cada rotina é, em geral, realizável no tempo de uma aula (50 minutos). No caso da rotina das inferências, dependendo se a turma já estiver familiarizada com o significado de “inferência” ou não, caberá ao professor discernir, segundo seus objetivos e planejamento, se será proveitoso fazer uma explicação antes de aplicar a rotina, o que pode exigir, portanto, mais de uma aula para que a rotina seja aplicada.

Considerando inferência “um raciocínio que pretende concluir algo com base no encadeamento de informações pressupostas” (VELASCO, 2017), a rotina objetiva trabalhar nos estudantes as disposições de observar, descrever, estabelecer hipóteses e analisar argumentos. O primeiro passo se trata de apresentá-los a uma obra de arte para que todos observem cuidadosamente e com tanto silêncio quanto for possível pelo tempo que o professor considerar conveniente (a imagem, no entanto, deve ficar visível e disponível para novas consultas em qualquer momento durante a condução da rotina), sem, no entanto, oferecer nenhuma informação sobre ela. O segundo passo será pedir aos estudantes que pensem, elaborem e exponham uma hipótese sobre o que está acontecendo na imagem apresentada, levantando os argumentos (baseando-se nos elementos da imagem como evidências disponíveis) que sustentem a hipótese, que será preferencialmente escrita no quadro, para que todos possam acompanhar a análise e também propor argumentos contra a hipótese. Nesse momento de discussão, não é preciso (nem possível, em turmas grandes) que todos os alunos elaborem hipóteses, mas sejam incentivados a participar da discussão, assumam posições e levantem novos argumentos para a ponderação, em busca da “melhor explicação possível”. Durante todo o processo, aquele que conduz a rotina deve realizar a mediação lembrando principalmente o fator de objetividade que deve envolver a busca pela melhor explicação, visto que todos partem de um dado comum: os elementos presentes na obra. O terceiro e último passo, terminada a discussão, é informar o título da obra, o ano de sua criação, o autor e o que mais achar conveniente, a depender da obra e os objetivos do professor.

A experiência que será relatada de uma aplicação da rotina das inferências ocorreu na Escola Estadual Pedro II, localizada na Av. Prof. Alfredo Balena, nº 523, no bairro Santa Efigênia, no centro de Belo Horizonte-MG, que atende pela manhã doze turmas de Ensino

Médio (com 30 a 40 alunos por sala) e à tarde doze turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma escola com uma boa gestão e que encerra notáveis particularidades, com edifício em estilo neocolonial, inaugurada de 1926, com frequente visibilidade midiática, e sendo considerada uma escola estadual de referência, já tendo sediado a iniciativa do estado de oferta de atividades extracurriculares, que infelizmente foi encerrada. Para compreender o perfil dos alunos da escola, é preciso considerar que, como ocorre com as outras escolas do centro da cidade, se tratando de área comercial e hospitalar, não há uma comunidade escolar vizinha. A maioria dos alunos é moradora da zona leste de Belo Horizonte, o que significa que os alunos são, em geral, de classe média, vindo de famílias que têm condição de investir em uma ou duas passagens de ônibus para que os filhos possam ir à escola.

A rotina foi aplicada nas aulas de filosofia pela professora preceptora Leila Miranda, graduada e mestra pela UFMG, que está há mais de dez anos na escola, e atualmente também ministra as aulas do componente curricular “Projeto de Vida” e dos itinerários formativos “Problema e Ação” e “Aprofundamento em ENEM”. A professora, muito querida pelos alunos, em geral conduz aulas expositivas bem dialogadas, se esforçando mesmo para aproximar o conteúdo de temas e referências que os interessem. Apesar disso, se tratando de avaliações, acaba por lidar com os mesmos problemas que outras disciplinas: em provas objetivas, em geral há notas baixas e medianas que, para os professores da escola, são resultado da falta de um “costume” de estudar e revisar fora da escola, enquanto em avaliações escritas, nota-se o grande déficit dos estudantes em interpretação de comandos e em escrever de maneira coerente e coesa. No caso da professora, devido à quantidade de turmas e disciplinas assumidas na escola, não há uma correção por escrito das atividades desenvolvidas pelos estudantes e, conseqüentemente, não há um hábito da escrita, correção e reescrita de textos. Isso é preocupante se considerarmos a importância que tem para o desenvolvimento de um aluno a experiência do pensamento e escrita (e reescrita) individual de uma atividade.

Na escola, já havia sido aplicada em algumas turmas, por diferentes residentes, uma mesma rotina de pensamento de modelo simples, para introduzi-los à dinâmica própria de tal atividade, usando obras diferentes para levantar discussões introdutórias dos conteúdos de filosofia que seriam trabalhados, e todos pudemos observar o engajamento e interesse dos alunos durante a realização da proposta. Realizar a rotina das inferências em turmas de

primeiro ano foi iniciativa da professora preceptora para, nesse momento em que eles ainda estão aprendendo sobre a origem da filosofia segundo a tradição ocidental, seus métodos, e o que caracteriza o conhecimento e a investigação filosófica, tentar desfazer a imagem do senso comum de que a filosofia é algo subjetivo, distante, sem rigor etc. Conhecer os conceitos básicos da lógica e os desafiar a exercitá-los possibilita um contato direto e, de certa forma, trabalhoso, com o rigor argumentativo que já afirmamos ser útil aos alunos e presente no horizonte do ensino de filosofia, lembrando a tese de Velasco (2017) de que em

Diversas circunstâncias cotidianas, sejam estas corriqueiras ou relacionadas ao exercício profissional e institucionalizado, faz-se necessário argumentar para fundamentar nossas ações, decisões e pontos de vista; pode-se citar, como exemplo, os momentos em que devemos declarar apoio a certas causas, justificar nossos direitos como consumidor, defender uma ideia em um debate político, jurídico, científico ou educacional. (VELASCO, 2017, p. 522)

A imagem escolhida para a realização da rotina foi a “Gravura de Flammarion” em uma de suas versões coloridas.

Figura 1- Gravura de Flammarion



Fonte: artista desconhecido, século XIX<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://comciencia.br/imaginando-o-redondo/camille-flammarion/>>. Acesso em 19 ago. 2023.

A figura se trata de uma gravura em madeira de autoria desconhecida, mas assim chamada por ter sido registrada no livro *A atmosfera: meteorologia popular*, de 1988, de Camille Flammarion, sendo uma representação moderna da cosmologia medieval. Estas informações, lembro, são “reveladas” à turma somente após toda a discussão, que é, afinal, o mais importante da atividade.

Tendo sido excepcionalmente realizada em duas aulas em cada turma em que foi aplicada, na primeira aula a professora se dedicou a explicar sobre o que são inferências para então dar aos alunos tempo para observar a obra e abrir para o levantamento das hipóteses, enquanto na segunda aula deu-se continuidade à discussão dos argumentos ao redor das hipóteses. Minhas observações se concentram nas discussões da segunda aula de aplicação da rotina, realizadas do dia 26 de maio de 2023, com as turmas 104 (vista na escola como uma turma particularmente apática) e 105 (vista na escola como uma turma particularmente bagunceira e imatura).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O debate se concentrou, nas duas turmas, basicamente em volta de duas ou três hipóteses principais, sobre as quais vários alunos contribuíam com os argumentos a favor ou apresentavam contrapontos, com participação ativa, ou ao menos atenta, de quase todos os alunos. As primeiras hipóteses, talvez inconscientemente associando as cores e ilustrações a artes de caráter psicodélico, e chamando a atenção para a aparente dualidade da obra, apelavam para uma interpretação de que se tratava de algo onírico ou de um plano de alguma maneira psicológico. Alguns diziam, por exemplo, se tratar de alguém que se recusava a olhar a própria realidade e estava “fugindo” pela imaginação. Vários questionavam, porém, que o uso das cores frias e quentes pareciam indicar que a personagem estaria indo de um lugar feliz para um lugar triste. À princípio, a postura dos alunos era, pois, de bastante liberdade imaginativa, mas à medida que eram exigidos de apontar os elementos da imagem que sustentavam suas hipóteses, rapidamente tendiam a ignorar os argumentos contra (que também deveriam partir objetivamente do que podiam observar na imagem), como se não houvesse problema em manter sua posição por ser “sua opinião”, “seu ponto de vista” e, assim, a condução da rotina envolveu intervir falas como essa para relembrar o propósito da

atividade, que era confrontar argumentos a fim de buscar a melhor explicação possível a partir dos elementos dados pela imagem, lembrando, portanto, do que se tratam as inferências. Ao mesmo tempo, era preciso lembrá-los, quando alguns tomavam uma postura defensiva contra colegas que apresentavam argumentos contra sua hipótese, que o debate não é apenas aceitável, como necessário e intrínseco à atividade filosófica (e científica) se desejamos buscar objetivamente as melhores respostas sobre dado problema.

Na turma 105, em pouco tempo alguns alunos associaram o estilo e certos elementos a algo que lembrasse o período medieval. Logo a maioria dos alunos estava engajado confirmando argumentos que sustentavam essa hipótese, e o debate (vivo e empolgado) passou a se debruçar sobre dúvidas que restavam sobre certos elementos, e por um momento suspenderam as conclusões. Já na turma 104 esse movimento demorou mais, mas com a ajuda da incitação de explorar os questionamentos para os quais os alunos não pareciam estar buscando respostas, um aluno ousou trazer a nova possibilidade de se tratar de uma obra muito antiga, talvez medieval. No fim, para ambas as turmas já parecia impossível não partir dessa informação para afirmar qualquer coisa sobre o que estava acontecendo na imagem, e os questionamentos, que cada vez tomavam formas mais precisas, buscando em seu arcabouço cultural respostas que fizessem sentido no contexto pensado: a personagem, que antes foi vista como uma mulher por sua veste parecer-se com um vestido, agora transitava entre ser um clérigo ou um pastor de ovelhas; lembrava-se a ideia de que para os medievais a terra seria plana e o modelo cosmológico era o geocêntrico e poderia ter a ver com isso, mas por que a personagem estaria caída ou engatinhando para o outro lado? Este outro lado, com as rodas e linhas que parecem régua, significaria a descoberta de novos conhecimentos? Por isso, essa personagem seria um filósofo? A árvore na imagem seria uma referência à árvore da vida e ao Éden? O que significa o escrito “*Urbi et Orbi*” na moldura da imagem? Por que há algumas feras nessa moldura?

No final da rotina, os alunos de ambas as turmas já afirmavam com mais certeza o que observavam como um todo, mas mostravam-se receosos em apresentar uma hipótese final sobre do que se tratava a imagem, embora vissem claramente estar ligada a uma visão do mundo medieval. Os minutos finais das aulas foram dedicados para apresentar as informações sobre a obra, e pude contribuir com um pequeno comentário sobre o sentido e o rigor das investigações filosóficas, sobre como em todos os aspectos da vida estamos o tempo todo assumindo conclusões sem muitas vezes ter consciência das premissas e do raciocínio que

percorremos e porquê isso importa quando queremos ou precisamos tratar, em sociedade, de questões com consequências de grande importância, em que não podemos nos satisfazer com a subjetividade, então precisamos de boas ferramentas para pensá-las.

É interessante notar que, ao longo da discussão na turma 105, em meio às nossas intervenções, uma aluna chegou a comentar sobre nossa animação em conduzir a rotina, e da parte dos alunos, que já haviam se mostrado participativos em outras rotinas de pensamento, foi ainda mais interessante vê-los engajados nesta que se tratou de uma experiência mais “trabalhosa” para eles, que também demonstraram, ao final de seus esforços, compreender o propósito do que tinham feito. Afinal, da mesma maneira que sequer podemos dar todas as respostas sobre a intenção e significado por trás de cada detalhe da imagem (como aliás ocorre tantas vezes ao analisarmos obras de arte muito distantes de nós no tempo), podemos, como todos os que não trabalham com ciências exatas, tecendo argumentos, chegar a um consenso sobre o que parece ser melhor sustentado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais de uma experiência, podemos afirmar que a proposta do *Project Zero* tem um profundo potencial interdisciplinar de mobilizar diferentes saberes dos estudantes ao redor de um modelo de aula que os permite uma ativa construção consciente de conhecimento a partir da interessante experiência do olhar atento e demorado de uma obra de arte, o que pode ser empolgante para os alunos e muito útil para professores que desejam engajá-los com os mais diversos objetivos. A rotina das inferências foi capaz de engajar com seriedade e empolgação, com a devida condução, turmas consideradas “difíceis”, servindo, além da própria atividade de articular informações e pensamentos em busca de fazer as melhores inferências, para combater a imagem do senso comum de que a filosofia é uma atividade sem qualquer rigor.

Dito isso, é preciso lembrar também que as rotinas de pensamento não foram pensadas para serem simplesmente estratégias didáticas pontuais, mas para, como sugere o nome, fazerem parte da “rotina” escolar, e isso pode ser essencial para que os objetivos do ensino, como já pontuados a partir da BNCC, sejam alcançados. Tishman, Perkins e Jay (1999), envolvidos com tal proposta, falam sobre a necessidade de toda uma cultura escolar voltada para o pensar:

Então, por que focar a cultura da sala de aula? Em círculos educacionais, nos últimos anos, muito tem sido dito sobre habilidades de pensamento - habilidades de pensamento crítico, habilidades de pensamento criativo, habilidades de resolução de problemas e assim por diante. Não há dúvida de que as habilidades de pensamento são importantes. Cruciais, na verdade. Contudo, só o fato de possuir uma habilidade não é garantia de que você vai usá-la. Para que as habilidades passem a fazer parte do comportamento do dia-a-dia, elas precisam ser cultivadas em um ambiente que valorize e sustente seu desenvolvimento. (TISHMAN; PERKINS; JAY, 1999, p. 14)

E ainda que não consideremos isso, que nosso propósito com o ensino de filosofia seja mais modesto, e tratemos as rotinas como estratégias pontuais, é preciso questionar a eficácia destas atividades a partir das necessidades e realidade de cada escola. No caso da experiência relatada, por exemplo, ainda que o deslumbre com a atividade seja visível e possamos perceber no momento a compreensão dos estudantes com relação ao propósito da atividade, será que podemos pensar na contribuição desta atividade para o desenvolvimento das habilidades de articulação dos alunos diante de seu maior déficit, a escrita? Se sim, até que ponto? Para isso, parece ser necessária e desejável que a realização da rotina fosse acompanhada de uma atividade escrita que sistematizasse a discussão dos argumentos, mas a dificuldade da professora (como é também a cansativa realidade de tantos professores de filosofia que precisam assumir mais disciplinas ou trabalhar em mais de uma escola por questões financeiras devido à baixa carga horária da disciplina atualmente) em corrigi-las e devolvê-las permaneceria impossibilitando que isso fosse feito de maneira proveitosa.

Diante de tais desafios, a partir deste relato desejamos continuar a discussão destas questões, convidando o leitor, se interessado nas rotinas de pensamento e em experimentá-las em sala como simples estratégia pedagógica, a também engajar-se na busca dos melhores caminhos para lidar com os presentes problemas, se visamos um ensino que de fato incentive, tanto quanto possível, o pensamento crítico e autônomo dentro e fora da escola.

## REFERÊNCIAS

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

CERLETTI, Alejandro A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, Walter O. (org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 19-42.

GOMES, Marina; MUNIZ, Ricardo. **ComCiência**, 2017. Camille Flammarion. Disponível em: <https://www.comciencia.br/imaginando-o-redondo/camille-flammarion/>. Acesso em: 19 ago. 2023.

HARVARD SCHOOL OF EDUCATION. **Project Zero**, c2022. About. Disponível em: <https://pz.harvard.edu/who-we-are/about>. Acesso em: 11 ago. 2023.

RODRIGO, Lídia Maria. A didática da filosofia na escola da massa. *In: \_\_\_\_\_*. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. São Paulo: Autores Associados, 2021. p. 7-33.

TISHMAN, Shari; PALMER, Patricia. Works of Art are Good Things to Think About. **Conference proceedings Evaluating the Impact of Arts and Cultural Education**, Paris, p.89-101, 2007.

TISHMAN, Shari; PERKINS, David. N; JAY, Eileen. **A cultura do pensamento na sala de aula**. Trad. Cláudia Buchweitz. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

VELASCO, Patrícia Del Nero. Sobre o lugar da argumentação na filosofia como disciplina. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 517-538, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/32175>. Acesso em: 7 ago. 2023.