

UNIVERSIDADE UFSCAR

RICARDO XAVIER CORDEIRO

**FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DO SUDOESTE PAULISTA,
DESAFIOS E POSSIBILIDADES: uma proposta de guia pedagógico crítico**

SÃO CARLOS

2025

RICARDO XAVIER CORDEIRO

FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DO SUDOESTE PAULISTA, DESAFIOS E
POSSIBILIDADES: uma proposta de guia pedagógico crítico

Dissertação apresentada ao Curso/Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Filosofia Prof-Filo para obtenção do título de Mestre em Filosofia da Universidade Federal de São Carlos. Área de concentração. Ensino de Filosofia São Carlos, 11 de novembro de 2025.

Orientação: Adriana Mattar Maamari

SÃO CARLOS

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Cordeiro, Ricardo Xavier

FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DO SUDOESTE
PAULISTA, DESAFIOS E POSSIBILIDADES: uma proposta de
guia pedagógico crítico / Ricardo Xavier Cordeiro -- 2025.
131f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos,
campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Adriana Mattar Maamari

Banca Examinadora: Luiz Bezerra Neto, Elisete M. Tomazetti

Bibliografia

1. Ensino de filosofia. 2. Pensamento crítico. 3. Autonomia
intelectual. I. Cordeiro, Ricardo Xavier. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Ricardo Xavier Cordeiro, realizada em 11/11/2025.

Comissão Julgadora:



Documento assinado digitalmente
ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI
Data: 23/04/2026 14:08:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM)



Documento assinado digitalmente
LUIZ BEZERRA NETO
Data: 24/04/2026 13:10:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto (UFSCar)



Documento assinado digitalmente
ADRIANA MATTAR MAAMARI
Data: 15/04/2026 23:49:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Adriana Mattar Maamari (UFSCar) - Presidente

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos e a todos aqueles que acreditam na escola pública como espaço de formação humana, crítica e emancipatória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Adriana Mattar Maamari, pela condução rigorosa, pela escuta atenta e pelo compromisso com uma pesquisa crítica. Suas orientações foram fundamentais para o amadurecimento teórico e metodológico desta dissertação, bem como para o aprofundamento das reflexões aqui apresentadas.

Aos professores Luiz Bezerra e Elizete Tomazetti, membros da banca examinadora, agradeço pelas leituras atentas, pelas contribuições qualificadas e pelos apontamentos que certamente enriqueceram este trabalho.

Aos professores do programa de pós-graduação, agradeço pelas discussões teóricas e pelo incentivo à construção de uma pesquisa comprometida com a educação pública, o pensamento crítico e a formação humana.

Aos professores da educação básica que, direta ou indiretamente, inspiraram esta pesquisa, expresso minha gratidão, pois é no cotidiano da escola pública que se manifestam os desafios e as possibilidades do ensino de Filosofia.

Aos colegas de pós-graduação, agradeço pelas trocas intelectuais, pelos debates e pelo apoio coletivo ao longo dessa trajetória.

Como trabalhador da educação e pesquisador, agradeço a todos que compreenderam e respeitaram os limites e os esforços impostos pela conciliação entre o trabalho cotidiano e a produção acadêmica. A realização desta pesquisa foi atravessada pelas condições concretas do trabalho docente, o que confere ainda mais sentido às reflexões aqui desenvolvidas.

À minha família, pelo apoio, pela compreensão e pelos incentivos constantes, fundamentais ao longo de todo este percurso. Aos meus filhos, ainda crianças, que acompanharam este caminho mesmo sem compreendê-lo plenamente e que, pouco antes da qualificação, passaram a conviver com a chegada da mais nova, deixo meu agradecimento pelo afeto, pela presença e pelo sentido que dão a todo esforço. Às mães dos meus filhos, agradeço pela parceria, pela compreensão e pelo apoio, indispensáveis para a realização deste trabalho.

EPÍGRAFE

“Instruir-se porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência. ”

Antônio Gramsci

RESUMO

O presente estudo aborda o ensino de Filosofia no Ensino Médio da rede pública do Sudoeste Paulista, analisando como essa disciplina pode contribuir para a formação crítica e a autonomia intelectual dos estudantes. A pesquisa teve como objetivo compreender de que maneira a prática pedagógica dos professores de Filosofia da região possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico, alinhando-se a referenciais marxianos e marxistas que enfatizam a educação como prática transformadora. A metodologia utilizada é o estudo de caso, tendo como proposta concreta de intervenção a elaboração de um guia pedagógico destinado aos professores de Filosofia do Ensino Médio. Esse guia busca oferecer subsídios teóricos e metodológicos que favoreçam o trabalho docente, de modo a potencializar a reflexão crítica, a emancipação intelectual e a relação entre o conhecimento filosófico e a realidade social dos estudantes. Conclui-se que o ensino de Filosofia, quando fundamentado em práticas pedagógicas críticas, pode ser um instrumento essencial para a formação de sujeitos autônomos e conscientes, capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Pensamento Crítico. Autonomia Intelectual.

RESUMEN

Este estudio aborda la enseñanza de la Filosofía en los Medios de Enseñanza de la red pública del Suroeste Paulista, analizando cómo esta disciplina puede contribuir a la formación crítica y la autonomía intelectual del alumnado. La investigación busca comprender cómo la práctica pedagógica del profesorado regional de filosofía facilita el desarrollo del pensamiento crítico, alineándose con las referencias marxistas que enfatizan la educación como práctica transformadora. La metodología empleada en el estudio de caso consiste en la elaboración de una guía pedagógica dirigida al profesorado de Filosofía de Educación Media, como propuesta de intervención específica. Esta guía busca ofrecer apoyo teórico y metodológico que favorezcan la labor docente, con el fin de potenciar la reflexión crítica, la emancipación intelectual y la relación entre el conocimiento filosófico y la realidad social del alumnado. Se concluye que la enseñanza de la Filosofía, basada en prácticas pedagógicas críticas, puede ser un instrumento esencial para la formación de sujetos autónomos y conscientes, capaces de comprender y transformar la realidad en la que se insertan.

Palabras clave: Enseñanza de la Filosofía. Pensamiento Crítico. Autonomía Intelectual.

LISTA DE IMAGENS

Mapa 1 – Sudoeste Paulista.....	61
---------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tempo de atuação como professor	66
Quadro 2 - Municípios de atuação	68
Quadro 3 - Números de escolas atendidas	70
Quadro 4 - Modelo de ensino predominante	72
Quadro 5 - Avaliação da educação pública estadual	74
Quadro 6 - Importância dada pelo estado à Filosofia	76
Quadro 7 - Papel da Filosofia na escola pública	77
Quadro 8 - Estratégia para promoção de autonomia	79
Quadro 9 - Principais desafios	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 REFERENCIAL TEÓRICO	18
1.1 A EDUCAÇÃO PÚBLICA COMO ESPAÇO DE DISPUTA: ENTRE A REPRODUÇÃO IDEOLÓGICA E A EMANCIPAÇÃO CRÍTICA	18
1.2 O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO E AGENTE TRANSFORMADOR	33
1.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS E OS IMPACTOS NO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	39
1.4 A FILOSOFIA COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA E DE CLASSE	49
2 PESQUISA DE CAMPO	62
2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA REGIÃO DE ITARARÉ	63
2.2. RESULTADOS E ANÁLISE CRÍTICA DOS DADOS	66
3 PROPOSTA GUIA PEDAGÓGICO	89
3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO	89
3.2 GUIA PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO – REGIÃO SUDOESTE PAULISTA	90
CONCLUSÃO	94
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE FILOSOFIA NA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO – REGIÃO SUDOESTE PAULISTA	103
APÊNDICE B - GUIA PEDAGÓGICO - FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DO SUDOESTE PAULISTA, DESAFIOS E POSSIBILIDADES: UMA PROPOSTA DE GUIA PEDAGÓGICO CRÍTICO. - UMA PROPOSTA MARXIANA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICO EMANCIPADORA	110

INTRODUÇÃO

A Filosofia no Ensino Médio da rede pública configura-se como uma possibilidade fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da consciência de classe entre os estudantes. Ao incentivar a reflexão e o questionamento das estruturas sociais, a filosofia possibilita que os alunos compreendam sua realidade e participem ativamente na construção de uma sociedade mais justa e democrática. No entanto, diante das mudanças recentes nas políticas educacionais e da crescente influência da plataformização do ensino¹, o espaço dedicado a essa disciplina tem sido reduzido, comprometendo seu potencial emancipador.

A Reforma do Ensino Médio, formalizada pela MP 746/2016, promoveu alterações significativas na carga horária e na organização curricular, impactando diretamente as disciplinas de Ciências Humanas, entre elas a Filosofia. Esse movimento reflete uma tendência à formação tecnicista e instrumental, privilegiando conhecimentos voltados ao mercado de trabalho em detrimento da construção de uma visão crítica e reflexiva da sociedade. A educação deve ir além da mera transmissão de conteúdos técnicos e operacionais, devendo contribuir para a emancipação dos estudantes por meio do desenvolvimento do pensamento crítico, essencial para a atuação cidadã e a compreensão dos processos sociais.

Além das mudanças curriculares, a expansão da educação digital e da plataformização do ensino¹ também apresentam desafios significativos. O uso crescente de plataformas digitais e metodologias automatizadas, embora tenham o potencial de ampliar o acesso ao conhecimento, frequentemente se traduz em uma padronização excessiva dos conteúdos, limitando a capacidade de reflexão dos estudantes. A autonomia intelectual só pode ser plenamente desenvolvida em um ambiente educacional que valorize o diálogo, a troca de experiências e o pensamento crítico, elementos que nem sempre são contemplados nas abordagens pedagógicas digitalizadas e voltadas exclusivamente para a eficiência e o desempenho quantitativo. O papel do diálogo na educação vai além da simples comunicação de informações, sendo um mecanismo fundamental para a formação do pensamento crítico e para a articulação de diferentes perspectivas históricas e sociais.

A escolha desta temática está diretamente vinculada à minha trajetória como professor

¹ **Plataformização do ensino** refere-se à crescente dependência das instituições educacionais de plataformas digitais — geralmente corporativas — para organização, distribuição e controle dos processos pedagógicos. Esse fenômeno está associado à padronização de conteúdos, vigilância algorítmica, redução da autonomia docente e à lógica de mercantilização da educação (Santos; Simioni; Dos Anjos, 2024).

da rede estadual paulista. Desde 2012 atuo como docente, tendo me tornado efetivo em 2013, lecionando prioritariamente Filosofia disciplina correspondente ao meu cargo e, de forma intercalada, Sociologia e Língua Portuguesa. Ao longo desse percurso, presenciei de maneira crescente e sistemática o processo de instrumentalização, esvaziamento e desmonte das Ciências Humanas no currículo escolar, movimento que se intensificou nos últimos anos a partir das políticas educacionais implementadas no estado de São Paulo.

Esse processo, frequentemente apresentado sob o discurso da modernização e da adequação às demandas do mercado, tem produzido o enfraquecimento do papel crítico e formativo das disciplinas humanísticas, reduzindo-as a conteúdos periféricos ou meramente complementares. Como professor inserido no cotidiano escolar, no chamado “chão da fábrica”, experimentei concretamente os efeitos dessas reformas: a diminuição da carga horária, o deslocamento da Filosofia para espaços curriculares instáveis, a fragmentação dos conteúdos, além do avanço de componentes de caráter tecnicista, como Projeto de Vida e Empreendedorismo, que reforçam uma lógica individualista e performativa, em detrimento da reflexão coletiva, histórica e social.

Minha atuação como sindicalista na APEOESP também foi determinante para a definição desta pesquisa. No movimento docente, tenho lutado não apenas pela valorização da carreira e das condições de trabalho, mas, sobretudo, pela defesa de uma educação pública crítica, humanizadora e comprometida com a formação de sujeitos históricos conscientes. A militância sindical possibilitou compreender que o ataque às Ciências Humanas não constitui um fenômeno isolado, mas integra um projeto mais amplo de mercantilização do ensino e de produção de subjetividades adaptáveis, e não questionadoras.

Diante dessa realidade, surgiu a necessidade de transformar essas inquietações em objeto de investigação sistematizada, fundamentando as percepções construídas na prática docente em referenciais teóricos, legislações educacionais, dados estatísticos e na escuta qualificada de outros professores, realizada por meio de questionários (Ver Apêndice A). Assim, esta pesquisa nasce de uma experiência concreta, situada e comprometida, sendo resultado da vivência cotidiana na escola pública, das contradições observadas nesse espaço e do desejo de contribuir para a construção de alternativas que reafirmem o papel da Filosofia na formação crítica e emancipatória dos estudantes.

Dessa forma, esta pesquisa se propõe a compreender as percepções de professores e alunos sobre a importância da Filosofia, bem como a investigar quais práticas pedagógicas podem ser adotadas para potencializar seu impacto na formação do pensamento crítico e na construção da autonomia intelectual. Diante dos desafios impostos pelas novas políticas

educacionais e crescente tecnificação do ensino, é fundamental reafirmar o papel da Filosofia como uma disciplina essencial para o desenvolvimento de cidadãos reflexivos, críticos e engajados na transformação social.

Diante do exposto, o estudo tem como objetivo geral: Analisar de que maneira o ensino de Filosofia no Ensino Médio da rede pública estadual paulista pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual dos estudantes, a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da região do Sudoeste Paulista. Diante do exposto o estudo tem como objetivos específicos: a) Compreender as concepções dos professores da rede pública estadual do Sudoeste Paulista acerca do ensino de Filosofia no Ensino Médio; b) Identificar as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes que favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual dos estudantes; c) Analisar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de Filosofia no contexto das reformas educacionais e das condições concretas de trabalho na escola pública e d) Elaborar um guia pedagógico, fundamentado em referenciais teóricos críticos e nas experiências docentes investigadas, como proposta de fortalecimento do ensino de Filosofia no Ensino Médio.

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de compreender o impacto do ensino de Filosofia no Ensino Médio público como caminho fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da consciência de classe. Em um cenário educacional cada vez mais marcado pela mercantilização do ensino e pela plataformização da aprendizagem, que reduzem a educação a um processo técnico e utilitarista, torna-se crucial investigar se a Filosofia pode atuar como um meio efetivo para a formação de indivíduos reflexivos e capazes de questionar as estruturas sociais que moldam suas vidas.

As transformações recentes promovidas pela Reforma do Ensino Médio, formalizada pela Medida Provisória 746/2016 e convertida na Lei 13.415/2017, alteraram significativamente a estrutura curricular das escolas públicas, priorizando áreas de conhecimento voltadas ao mercado de trabalho e à produtividade. Como consequência direta, disciplinas como a Filosofia passaram a ser tratadas como acessórios curriculares, muitas vezes sendo reduzidas a projetos ou incorporadas de maneira superficial em itinerários formativos que não garantem sua continuidade ou profundidade.

Essa conjuntura gerou o que autores como Vieira *et al.* (2019) classificam como um processo de “esvaziamento epistemológico” da formação ética e política dos estudantes, comprometendo o potencial da Filosofia como prática de emancipação.

Ao lado das mudanças legislativas, a plataformização do ensino também representa

um desafio expressivo para o ensino de Filosofia. A digitalização dos processos pedagógicos — intensificada pela pandemia de Covid-19 — foi incorporada de forma verticalizada e acrítica na maioria das redes públicas, sem que houvesse espaço para escuta dos educadores ou adaptação às realidades locais. Como destacam Santos, Simioni e Dos Anjos (2024), a gestão por desempenho e o uso de indicadores automatizados têm reduzido a educação a um campo técnico, apagando a dimensão humana do ato educativo. A mediação docente, fundamental para o ensino filosófico, cede lugar à reprodução de conteúdo pronto e à lógica da performatividade.²

Essa nova racionalidade escolar esbarra em uma das características centrais da Filosofia: sua indissociabilidade da dúvida, da escuta e da problematização. A Filosofia exige tempo, diálogo e profundidade, o que se contrapõe frontalmente a um modelo de ensino pautado na repetição de conteúdos, na execução de tarefas padronizadas e na valorização exclusiva de resultados mensuráveis — características que configuram o chamado ensino mecanizado. Como observa Gallo (2020), o ato de filosofar deve ser entendido como uma prática situada, que emerge das experiências concretas dos sujeitos e se volta à interpretação crítica do mundo vivido. Diante disso, torna-se indispensável repensar o ensino de Filosofia à luz das condições sociais, culturais e econômicas que marcam o cotidiano das escolas públicas brasileiras.

A realidade da região Sudoeste Paulista, composta por municípios como Itararé; Itapeva; Ribeirão Branco; Bom Sucesso de Itararé; Barão de Antonina; Nova Campina; Riversul; foco desta pesquisa, evidencia tais contradições. Apesar de contar com uma rede estadual extensa, a região ainda enfrenta desafios como a precarização das condições de trabalho docente, a falta de formação continuada e a escassez de materiais didáticos adequados ao ensino de Filosofia. Os professores, diante dessas adversidades, encontram dificuldades para articular teoria e prática, e muitas vezes não dispõem de instrumentos metodológicos — como sequências didáticas interdisciplinares, projetos de leitura crítica, debates filosóficos mediados por problematizações da realidade local e análise de textos filosóficos contextualizados — que favoreçam o desenvolvimento do pensamento crítico, da

² **Performatividade** O termo “performatividade” é utilizado neste trabalho para designar a lógica de gestão educacional orientada por metas, indicadores quantitativos e resultados mensuráveis, na qual o trabalho docente e o processo educativo passam a ser avaliados prioritariamente pelo desempenho e pela produtividade. Nessa perspectiva, o ensino tende a ser reduzido à execução de tarefas e à obtenção de resultados verificáveis, em detrimento de sua dimensão formativa, crítica e humanizadora (Ball, 2005; Santos; Simioni; Dos Anjos, 2024).

autonomia e da consciência de classe entre os alunos.

Nesse contexto, é fundamental a produção de propostas pedagógicas que considerem a complexidade da realidade local e valorizem a escuta dos educadores como base para qualquer transformação efetiva.

Além disso, o processo de desvalorização da Filosofia nas escolas públicas tem se manifestado também pela substituição da disciplina por componentes como “Projeto de Vida” ou “Empreendedorismo”, que muitas vezes reproduzem uma visão individualista e tecnicista de formação humana. Essa substituição reflete não apenas uma mudança curricular, mas uma mudança de paradigma educacional: sai de cena o sujeito crítico e entra o sujeito competitivo, pronto para se adaptar ao mercado, mas despreparado para compreender e intervir criticamente em sua realidade social. Como enfatiza Macedo (2021), a formação cidadã exige mais do que conteúdos utilitários ela demanda espaços de reflexão, questionamento e construção coletiva do saber.

Neste cenário de tensionamento entre a formação crítica e a lógica do capital, o presente trabalho se propõe a desenvolver uma proposta concreta de intervenção: a elaboração de um guia pedagógico voltado aos professores de Filosofia do Ensino Médio, com base em referenciais marxistas e marxistas. Trata-se de um material que visa oferecer fundamentos teóricos, sugestões metodológicas e propostas de atividades que contribuam para a promoção do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da formação da consciência de classe dos estudantes. O guia (Ver Apêndice B) será elaborado a partir da escuta dos professores da rede estadual da região Sudoeste Paulista, por meio de questionários e entrevistas, e buscará atender às demandas reais identificadas pelos próprios docentes em sua prática cotidiana.

Dessa forma, o estudo está estruturado em três partes, seguidos das Considerações Finais. O Capítulo 1 apresenta o referencial teórico da pesquisa, com base em autores como Marx, Gramsci, Freire, Tomazetti, Bourdieu³, entre outros, e discute temas como a função ideológica da escola, o papel do professor como agente de transformação e a importância da Filosofia para a formação da consciência de classe. O Capítulo 2 apresenta os aspectos metodológicos e a contextualização da pesquisa, incluindo a delimitação espacial e temporal, os instrumentos de coleta de dados e o perfil dos participantes. O Capítulo 3, por sua vez, compõe-se da apresentação do Guia Pedagógico para professores de Filosofia da rede pública

³ Considerando que este trabalho tem como objeto o ensino de Filosofia no Ensino Médio da rede pública do estado de São Paulo, o autor recorre a diferentes autores e correntes da Filosofia e das Ciências Humanas, com o objetivo de ampliar o diálogo teórico e oferecer uma fundamentação consistente para a análise proposta. Tal opção metodológica justifica-se pela natureza interdisciplinar do campo educacional e pela complexidade das dinâmicas investigadas.

do Ensino Médio.

A proposta parte dos dados empíricos obtidos e da reflexão teórica construída ao longo da pesquisa, organizando orientações didáticas que dialogam com a realidade dos professores e buscam promover práticas filosóficas críticas, interdisciplinares, contextualizadas e transformadoras. Por fim, as Considerações Finais sintetizam o percurso realizado, indicam os resultados alcançados e apresentam os desdobramentos possíveis da proposta construída.

Assim, a presente investigação não se limita a diagnosticar os problemas do ensino de Filosofia no Ensino Médio, mas se compromete com a construção de alternativas concretas e viáveis. Ao articular teoria, prática e escuta dos sujeitos envolvidos, busca-se contribuir para o fortalecimento da Filosofia como campo de formação crítica e para a valorização dos professores como mediadores essenciais desse processo formativo.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A EDUCAÇÃO PÚBLICA COMO ESPAÇO DE DISPUTA: ENTRE A REPRODUÇÃO IDEOLÓGICA E A EMANCIPAÇÃO CRÍTICA

A educação, frequentemente idealizada como caminho para a promoção social e a formação cidadã, nem sempre se concretiza como instrumento de emancipação. Embora o discurso educacional muitas vezes aponte para uma escola democrática e libertadora, a estrutura educacional vigente tende, na prática, a operar na manutenção das desigualdades sociais e na naturalização de uma lógica excludente. Em vez de questionar as estruturas que marginalizam, a escola frequentemente as reforça — ainda que de forma sutil e institucionalmente legitimada. Essa dissonância entre os princípios declarados e a prática cotidiana revela uma das principais contradições e desafios da educação pública no Brasil.

Bourdieu e Passeron (1970, p.32) aprofundam esse debate ao apresentarem a noção de “violência simbólica”, conceito que designa a imposição de significados e valores de uma classe dominante sobre as demais, de modo que tais imposições sejam percebidas como legítimas e universais. No contexto escolar, essa violência se manifesta quando o sistema educacional legitima as desigualdades ao atribuí-las à meritocracia e ao esforço individual, ignorando as desigualdades estruturais de origem. A escola reforça e naturaliza valores como o domínio da norma culta da língua, o apreço pela racionalidade abstrata, a valorização da competição e da performance individual — elementos que são típicos das classes médias e altas. Esses valores são apresentados como neutros e superiores, fazendo com que os estudantes das classes populares, que possuem repertórios culturais distintos, vejam sua própria bagagem simbólica como inferior ou inadequada. Esse processo é ideologicamente eficaz justamente porque atua de forma invisível, mascarando as relações de poder que sustentam essas hierarquias simbólicas e convertendo diferenças em deficiências individuais.

É necessário compreender que a escola, apesar de seu discurso universalista, privilegia os códigos culturais e linguísticos das classes médias e altas. Os estudantes que não dominam esses códigos são, muitas vezes, penalizados de forma indireta, não por sua falta de inteligência, mas por não possuírem o capital cultural exigido. Essa penalização aparece nos baixos rendimentos, nas reprovações e na evasão escolar, perpetuando um ciclo de exclusão que se renova a cada geração (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 47-49).

Nesse contexto, a crítica marxista se apresenta como prática fundamental para a análise da educação. Marx, ao compreender a ideologia como uma forma de dominação das ideias da classe dominante, ajuda a desvendar os mecanismos que operam dentro das

instituições escolares. Para Corrêa (2007, p.41), a escola é parte da superestrutura que sustenta o modo de produção capitalista, e, como tal, contribui para a reprodução das condições necessárias à sua continuidade. O conhecimento que se ensina na escola não é neutro: ele carrega consigo os interesses de determinada classe.

A presença do Estado na organização do sistema educacional evidencia como a ideologia dominante pode ser institucionalizada por meio das políticas públicas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, p.12-14), embora assegure o direito à educação, tem sido interpretada e implementada, em muitos contextos, de forma alinhada a lógicas mercadológicas que privilegiam a formação para o trabalho em detrimento da formação crítica. O currículo escolar, nesse cenário, tende a priorizar conteúdos técnicos e instrumentais, desvalorizando áreas como Filosofia e Sociologia, que estimulam a reflexão, a crítica e a consciência social. No entanto, é importante reconhecer que o Estado não é um agente monolítico. Conforme a orientação política que o assume, é possível imprimir concepções de educação mais democráticas, emancipatórias e voltadas à formação integral dos sujeitos. A disputa por projetos educacionais, portanto, reflete a disputa por hegemonia no interior do próprio Estado.

A crítica à tecnificação do ensino é reforçada por Tomazetti (2016, p.91), ao apontar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) marginaliza as ciências humanas, esvaziando o papel formativo e crítico da escola. A lógica que fundamenta essa base curricular privilegia habilidades técnicas e competências produtivas, distanciando a educação de seu potencial emancipador. Ao tornar a formação crítica um aspecto secundário, a BNCC colabora para a manutenção do status quo.

Apesar disso, a escola não deve ser vista apenas como espaço de opressão. Há fissuras no sistema que permitem práticas pedagógicas contra-hegemônicas. O espaço da Filosofia, mesmo enfraquecido por reformas educacionais, ainda oferece possibilidades de enfrentamento da ideologia dominante. Como defende Bittencourt (2015, p.103), o ensino filosófico pode despertar nos estudantes a capacidade de questionar as estruturas sociais, políticas e econômicas que moldam sua realidade. Contudo, para que isso ocorra, é necessário que a Filosofia seja pensada para além da mera transmissão de conteúdo.

A reprodução ideológica não está somente nos conteúdos escolares, mas também nas práticas pedagógicas e na formação docente. O professor, muitas vezes, reproduz em sua atuação as concepções que internalizou durante sua trajetória formativa. Duarte (2006, p.58-60) argumenta que a formação de intelectuais críticos é essencial para romper com esse ciclo. Formar professores que consigam atuar de forma reflexiva, ética e comprometida com a

transformação social é um dos maiores desafios da educação pública.

Há também o impacto das tecnologias educacionais nesse processo. Azevedo *et al.* (2024, p.25) alertam que, com a expansão das plataformas digitais, a educação passou a ser cada vez mais pautada por métricas e algoritmos, dificultando o contato direto, o debate e a reflexão profunda. A lógica da produtividade, que já permeava as salas de aula, agora se intensifica com os recursos tecnológicos, tornando a educação ainda mais instrumentalizada e distante do pensamento crítico.

A escola, nesse cenário, transforma-se em espaço de controle mais do que de liberdade. O tempo escolar é cronometrado, as relações são verticalizadas e o conhecimento é fragmentado. O aluno é treinado para cumprir metas, reproduzir respostas, atender exigências, mas raramente é estimulado a refletir, a duvidar, a criar. Essa escola prepara para o desempenho, não para a transformação. Ela molda sujeitos funcionais ao sistema, e não cidadãos críticos e participativos (Corrêa, 2007, p.53-54).

Canário (2006, p.16) oferece uma leitura sociológica importante ao tratar da escola como instituição marcada por promessas não cumpridas. Para o autor, a educação tem sido capturada por uma lógica de eficiência que esvazia seu potencial formador. A escola é pressionada a produzir resultados quantitativos, medidos por avaliações padronizadas, rankings e índices. Esse modelo transforma o processo educativo em prestação de contas, enfraquecendo a autonomia docente e desestimulando práticas pedagógicas mais criativas e reflexivas.

Nesse sentido, as escolas públicas, especialmente aquelas situadas nas periferias urbanas e nas zonas rurais, tornam-se espaços onde a ideologia dominante é reforçada por condições materiais adversas. Faltam recursos, sobram demandas, e o trabalho docente é constantemente precarizado. Vieira, Castaman e Junges (2021, p.74-76) afirmam que o produtivismo acadêmico invadiu também o ambiente escolar, onde o professor é cobrado a produzir, avaliar, preencher relatórios, mas raramente tem tempo ou espaço para formar-se e refletir sobre sua prática.

Ainda que o cenário seja complexo, há possibilidades de resistência. É preciso valorizar as experiências escolares que rompem com a lógica hegemônica. Projetos interdisciplinares, debates, rodas de conversa, leitura de textos filosóficos contextualizados, análise crítica da mídia — todas essas ações podem criar brechas para uma educação mais significativa. Mas elas só ocorrerão se houver formação continuada, apoio institucional e liberdade pedagógica (Tomazetti, 2016, p. 117-119).

A Filosofia, como disciplina, precisa ser resgatada em seu sentido original: não como

conjunto de doutrinas, mas como prática de questionamento, de problematização do mundo. Ela deve servir para que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de intervir em sua realidade. Para isso, é fundamental que os professores tenham formação sólida, condições de trabalho dignas e autonomia para ensinar com liberdade. A escola deve ser um espaço de diálogo, e não de reprodução silenciosa da ideologia dominante (Bittencourt, 2015, p. 105-106).

Assim, a superação do modelo educacional reprodutor exige, antes de tudo, uma mudança profunda na concepção de educação, que não pode ser responsabilidade exclusiva do professor ou da escola de forma isolada. Trata-se de uma transformação que envolve a sociedade como um todo, passando por disputas no interior do Estado, pelas políticas públicas e pela atuação coletiva dos educadores. É necessário resgatar o sentido público, crítico e democrático da escola, compreendendo-a como um espaço em disputa e não como instância neutra. Essa tarefa é complexa, pois implica enfrentar interesses hegemônicos que instrumentalizam a educação para fins de reprodução social. Ainda assim, é uma tarefa possível — e urgente. A mudança não se resume a uma escolha individual, mas a uma ação política coletiva, que contrapõe um projeto de escola que adapta o sujeito às exigências do mercado a outro que visa à sua emancipação intelectual, ética e social (Duarte, 2006, p. 75).

Embora a educação seja frequentemente capturada pelas engrenagens ideológicas que reproduzem as desigualdades sociais, ela não se resume a esse papel reprodutor. Como instância histórica e contraditória, a escola pública também abriga possibilidades de ruptura, onde práticas educativas críticas podem emergir como formas de resistência. É nesse tensionamento entre dominação e emancipação que se insere a perspectiva freireana e gramsciana da educação, que será abordada no tópico seguinte, evidenciando como a formação da consciência crítica pode subverter as finalidades instrumentais impostas à escola pelas políticas neoliberais.

Pensar a educação como um espaço de conscientização e emancipação exige compreender que ela não é neutra. Como afirmam Freire (1974, p. 29-30) e Gramsci (2000, p. 45), toda prática educativa está inserida em uma relação de poder e ideologia. A escola, portanto, pode ser tanto um instrumento de conformismo quanto de transformação social. Quando se limita à mera reprodução de conteúdo, reforça estruturas de dominação. Porém, ao adotar uma pedagogia crítica, torna-se um ambiente de construção da autonomia e da consciência de classe.

Nesse contexto, a Filosofia torna-se fundamental, pois oferece meios para a leitura crítica da realidade. No entanto, seu papel formativo depende diretamente da perspectiva do

professor e de seu modo de conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Para Bittencourt (2015, p.102), a presença da Filosofia no Ensino Médio contribui diretamente para o desenvolvimento do pensamento reflexivo, incentivando os estudantes a questionarem o mundo à sua volta. Essa formação crítica, porém, não acontece de forma espontânea. Requer intencionalidade pedagógica, metodologia adequada e professores preparados para mediar o conhecimento de forma dialógica e libertadora.

Rui Canário (2005, p. 60-61), ao discutir o papel da escola na contemporaneidade, alerta para o risco de a instituição se tornar um espaço de reprodução de saberes fragmentados e descontextualizados. Para ele, a escola que emancipa é aquela que escuta, dialoga e reconhece os saberes dos sujeitos que nela estão. Ou seja, é necessário romper com o modelo tradicional de ensino, baseado na transmissão verticalizada, e criar espaços que valorizem a experiência vivida e o pensamento crítico dos estudantes. Ainda que ao longo do tempo diversas práticas pedagógicas alternativas tenham emergido, impulsionadas por educadores comprometidos com uma formação crítica, essas experiências permanecem muitas vezes isoladas, fragilizadas por políticas públicas descontinuadas e pela lógica hegemônica de padronização e controle. Assim, o desafio continua sendo fortalecer e ampliar essas rupturas dentro de um sistema ainda majoritariamente conservador.

Essa ruptura, segundo Paulo Freire (1974, p. 71-72), começa pelo reconhecimento de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção ou construção do saber. A educação emancipadora, então, parte da realidade concreta do educando e busca ampliar sua compreensão sobre o mundo. O diálogo é o eixo central desse processo, pois possibilita a troca de saberes e o reconhecimento mútuo entre professor e aluno como sujeitos históricos.

Azevedo *et al.* (2024, p. 34-35) reforçam essa ideia ao apontarem que o uso das tecnologias na educação precisa ser repensado dentro de uma perspectiva crítica. A simples introdução de plataformas digitais não garante a democratização do ensino, muito menos a emancipação. Ao contrário, quando mal utilizadas, essas tecnologias podem acentuar as desigualdades, homogeneizar práticas e limitar a reflexão, ao transformarem o aluno em mero receptor de informações padronizadas. Em consonância com esse olhar crítico, Masschelein e Simons (2017, p. 62) argumentam que a escola não deve ser reduzida a um espaço de instrução eficiente, guiado apenas pela performatividade. Para os autores, a função da escola está ligada à formação do sujeito, à socialização e à inserção no mundo comum, aspectos que não podem ser substituídos por tecnologias nem subordinados à lógica da eficácia. Por isso, é necessário que as tecnologias estejam integradas a uma pedagogia crítica, orientada por

finalidades formativas e humanizadoras, e não subordinadas a um ensino mecanizado ou tecnicista.

A emancipação por meio da educação também implica repensar o currículo escolar. Um currículo emancipador não deve apenas incluir conteúdos tradicionais, mas abordar temas que estejam ligados à realidade social, política e cultural dos estudantes. Isso significa considerar os sujeitos concretos da escola e suas vivências como ponto de partida para o processo formativo. A aprendizagem ganha sentido quando o estudante percebe que os conteúdos dialogam com sua vida, seus desafios e seus sonhos. Não é possível falar de emancipação sem considerar o papel do professor como mediador do conhecimento. Nesse sentido, o professor autoritário é aquele que centraliza o saber, impede o diálogo, privilegia a exposição unidirecional e desconsidera os conhecimentos prévios e as experiências dos alunos. Essa postura limita a autonomia intelectual dos estudantes, reproduzindo um modelo verticalizado de ensino. Por outro lado, o docente que reconhece o estudante como sujeito do processo educativo favorece o desenvolvimento da criticidade. Essa mediação não significa abdicar da responsabilidade pelo ensino, mas conduzi-lo de forma dialógica, respeitosa e aberta à construção coletiva do saber.

A formação docente, portanto, deve priorizar a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Newton Duarte (2006, p. 93-94) defende que o professor precisa ser um intelectual comprometido com a transformação social. Esse compromisso implica reconhecer a educação como prática política e não como uma atividade neutra. O professor consciente de seu papel transforma a sala de aula em um espaço de problematização e engajamento ético.

A escola deve favorecer a criação de ambientes onde a pluralidade de vozes seja respeitada. Promover rodas de conversa, projetos interdisciplinares, atividades culturais e debates são estratégias que ampliam a participação dos estudantes e fortalecem sua autonomia. Nesses espaços, os alunos não apenas aprendem, mas ensinam, contribuindo com suas vivências, saberes e opiniões.

A concepção freireana de educação como prática da liberdade segue sendo um dos principais alicerces para se pensar a emancipação no contexto escolar. Para Freire (1974, p. 39), educar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção. Essa perspectiva rompe com a ideia bancária de ensino e valoriza a dialogicidade como base do processo educativo. O diálogo, nesse sentido, não é apenas uma metodologia, mas um modo de existência que reconhece o outro como sujeito.

Elisete Tomazetti (2016, p. 66-68) aprofunda o debate sobre o ensino de Filosofia ao destacar que sua presença no currículo do Ensino Médio não deve ser apenas formal, mas

substancialmente comprometida com a formação de sujeitos éticos, críticos e historicamente situados. Para a autora, o ensino filosófico precisa ser compreendido como uma prática formativa que mobiliza o estudante a refletir sobre a realidade concreta em que vive, reconhecendo-se como agente capaz de intervir no mundo. Essa perspectiva rompe com uma abordagem meramente conteudista ou técnica, defendendo que a Filosofia deve promover a problematização das contradições sociais, econômicas e culturais vividas no cotidiano escolar. Ao propor uma Filosofia comprometida com a transformação social e com a construção da autonomia intelectual, Tomazetti (2016, p. 69) reforça o papel da escola pública como espaço de resistência e de formação cidadã, alinhando-se à ideia de que o ensino filosófico deve contribuir para o desenvolvimento da consciência de classe, do pensamento crítico e da responsabilidade ética dos estudantes frente às injustiças sociais.

As práticas pedagógicas emancipatórias não se resumem à inclusão de conteúdos alternativos, mas à construção de uma postura crítica diante do mundo. Isso exige da escola a superação do modelo tradicional de ensino, que prioriza a repetição mecânica e o controle disciplinar. Uma educação transformadora estimula o protagonismo dos estudantes, promove a dúvida e encoraja a formulação de novos saberes a partir da realidade vivida. É importante destacar que esse processo de emancipação não é neutro nem apolítico. Como lembra Gramsci (2000, p. 109), toda educação é um ato político.

A escola que escolhe silenciar as questões sociais, de gênero, de classe ou de raça está, de forma implícita, reproduzindo a lógica de exclusão e de opressão. Por isso, a construção da consciência crítica envolve também o compromisso com a justiça social e com a equidade.

O papel da escola pública, nesse cenário, torna-se ainda mais relevante. Rui Canário (2006, p. 84) aponta que a escola tem um futuro possível na medida em que reconhece sua função social e se abre para a participação democrática. Isso significa incluir os estudantes nas decisões pedagógicas, valorizar os saberes locais e respeitar os diferentes tempos e modos de aprender. A gestão participativa e a escuta ativa são pilares dessa proposta.

Ao transformar a escola em um espaço de convivência e de escuta, cria-se um ambiente mais propício ao aprendizado significativo. Quando o estudante sente que sua voz importa, ele se engaja mais com o processo educativo. E é nesse momento que a educação deixa de ser obrigação e passa a ser construção coletiva. A escola, então, deixa de ser um local apenas de conteúdo e passa a ser um espaço de vida (Tomazetti, 2016, p. 77).

A crítica à estrutura escolar tradicional é também reforçada por Duarte (2006, p. 101), ao afirmar que o processo educativo precisa formar intelectuais críticos, capazes de compreender a sociedade e atuar na sua transformação. Essa estrutura tradicional, presente em

grande parte das escolas públicas e privadas, caracteriza-se por um modelo centrado na transmissão vertical do conhecimento, na organização fragmentada dos conteúdos por disciplinas estanques, na valorização da memorização e da repetição em detrimento da reflexão, e no controle disciplinar rígido, que privilegia a obediência e a passividade dos estudantes. Trata-se de uma organização escolar que pouco dialoga com a realidade vivida pelos alunos, desconsidera seus saberes prévios e silencia sua voz no processo educativo. Para Duarte, o conhecimento escolar deve ser articulado com a prática social, superando essa fragmentação e promovendo a formação integral do sujeito. Isso significa que a sala de aula deve ser atravessada por questões concretas da realidade, estimulando o pensamento ativo e a construção coletiva do saber.

Essa visão dialoga com a proposta de Paulo Freire (1974, p. 93), que sempre destacou o potencial da educação como caminho para a libertação. Para ele, a consciência crítica é construída no cotidiano, por meio do confronto com a realidade e da capacidade de agir sobre ela. Nesse sentido, a pedagogia do oprimido não apenas denuncia as injustiças, mas propõe alternativas para superá-las, a partir da escuta, da solidariedade e da ação coletiva.

Quando se fala em emancipação, é fundamental considerar o papel do professor como mediador desse processo. Segundo Bittencourt (2015, p.109), o educador precisa compreender sua função para além da transmissão de conteúdo. Ele deve ser alguém que provoca o pensamento, que desafia seus alunos a refletirem e que reconhece a importância da filosofia como instrumento de compreensão do mundo. Esse docente emancipador atua de forma ética, comprometida e dialógica.

É preciso dizer também que educar para a emancipação envolve conflitos. Isso porque muitas vezes os interesses de transformação social colidem com as estruturas burocráticas e com os modelos de ensino impostos pelas políticas públicas. Entretanto, como observa Canário, (2005, p. 44-45), a escola não pode se omitir diante desses desafios. Ao contrário, deve se posicionar de forma crítica e criativa, buscando alternativas que fortaleçam sua função formadora e socializadora.

A filosofia, nesse contexto, representa uma prática potente para despertar nos estudantes a consciência de classe, o senso ético e o pensamento autônomo. O ensino filosófico, quando bem orientado, permite que os alunos problematizem a realidade, questionem as normas e busquem compreender os mecanismos de opressão e dominação que atuam no cotidiano (Tomazetti, 2016, p. 81-82).

Tomazetti (2016, p.33-35) reforça que, para a educação cumprir seu papel emancipador, é necessário repensar o currículo, incorporando temas que dialoguem com a

juventude e com os desafios contemporâneos. A escola, ao acolher as múltiplas vozes dos estudantes, deixa de ser apenas um lugar de reprodução de conteúdo e passa a se tornar um espaço de produção de sentidos. Essa mudança de perspectiva exige planejamento, escuta ativa e uma prática pedagógica sensível às diversidades. Não basta, porém, alterar o conteúdo sem alterar a forma. A metodologia também precisa ser revista. Atividades que favoreçam o debate, o trabalho coletivo e a autonomia são mais eficazes para formar sujeitos críticos do que a simples repetição de fórmulas ou definições. Nesse sentido, a interdisciplinaridade pode se tornar uma aliada importante, pois permite que os estudantes percebam as conexões entre os diferentes saberes e a complexidade do mundo em que vivem.

Vieira, Castaman e Junges (2021, p. 58-60) chamam atenção para o risco de um produtivismo escolar que transforma a aprendizagem em uma corrida por resultados.

A lógica da performance, imposta por avaliações externas e metas institucionais, esvazia o sentido do processo educativo. Ao invés de formar cidadãos conscientes, esse modelo tende a formar indivíduos preocupados apenas com notas e aprovações, em detrimento de sua formação ética e social.

Ou seja, retomar o pensamento de Marx e Gramsci, conforme discutido por Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 27-30), é essencial para compreender o papel da educação na luta de classes. Essa luta, hoje, se manifesta de forma concreta nas disputas por acesso a uma educação pública de qualidade, no sucateamento das escolas, na precarização do trabalho docente e na imposição de políticas educacionais voltadas à formação técnica e utilitarista. A exclusão digital, por exemplo, tornou-se um novo elemento de desigualdade, especialmente após a pandemia de Covid-19, evidenciando como as classes trabalhadoras enfrentam barreiras estruturais para acompanhar os processos de ensino mediados por tecnologia. Além disso, a presença de disciplinas como “Projeto de Vida” e “Empreendedorismo” em substituição à Filosofia reflete um projeto político que visa à adaptação do estudante às exigências do mercado, esvaziando o potencial crítico da escola. A escolha entre reforçar a hegemonia das elites ou promover uma educação libertadora depende da orientação pedagógica e política que sustenta o projeto educativo. Assim, educar para a emancipação é também um ato de posicionamento ético e político diante das injustiças do mundo, exigindo práticas pedagógicas conscientes e contra-hegemônicas.

A educação, sob o olhar do materialismo histórico-dialético, revela-se como um campo de tensão constante entre forças sociais em disputa. É nesse cenário contraditório que ela atua, ora reforçando as estruturas de dominação, ora abrindo brechas para a conscientização e a emancipação dos sujeitos. Essa dualidade não é uma falha do sistema,

mas sim uma expressão concreta das lutas de classe, presentes em todas as instâncias da sociedade, inclusive na escola.

De acordo com Bourdieu e Passeron (1970, p. 91-92), o sistema educacional reproduz os capitais culturais das classes dominantes, apresentando-os como naturais e universais. Assim, perpetuam-se desigualdades sob a aparência de neutralidade e mérito. A escola, nesse modelo, funciona como um instrumento sutil de legitimação das hierarquias sociais, mascarando sua função ideológica sob o discurso da igualdade de oportunidades. No entanto, mesmo inserida nesse contexto reprodutor, a escola não está totalmente imobilizada. Freire (1974, p. 47) insiste que a educação pode ser um ato político libertador, desde que estruturada em torno da problematização da realidade vivida.

Através do diálogo e da escuta, é possível desconstruir o conhecimento imposto e construir novos saberes a partir da experiência dos oprimidos. É nesse momento que a escola se desloca de sua função conservadora e passa a ser instrumento de transformação.

Duarte (2006, p. 78-80) argumenta que a formação de intelectuais críticos passa por uma prática pedagógica que recuse o ensino tecnicista e abrace a totalidade do ser humano. Isso significa reconhecer os estudantes como sujeitos históricos, dotados de razão, afetividade, cultura e desejo de transformação. Para ele, a educação deve ser formadora de consciência, e não apenas transmissora de conteúdo.

A contradição entre uma escola que disciplina e uma escola que liberta encontra-se também no cotidiano das práticas escolares. O currículo oficial frequentemente encobre os conflitos sociais sob uma aparência de neutralidade, priorizando conteúdos descontextualizados e ignorando as experiências concretas dos alunos. No entanto, é preciso reconhecer que a disciplina escolar, por si só, não é necessariamente um problema. Ela pode ser instrumento de opressão quando usada para silenciar, controlar comportamentos ou impor uma ordem autoritária que inibe a criatividade e a autonomia. Mas pode também assumir um papel formativo, quando vinculada ao exercício da responsabilidade, da convivência ética e do compromisso coletivo com o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, o problema não está na disciplina em si, mas no modo como ela é concebida e aplicada no contexto escolar. Uma disciplina autoritária reforça a lógica da submissão; uma disciplina dialógica, construída com base na escuta e no respeito mútuo, pode favorecer a autonomia e a consciência crítica. Quando os professores rompem com a lógica do controle e promovem práticas pedagógicas baseadas no diálogo, na cooperação e no vínculo, criam espaços de resistência e emancipação. O pensamento de Gramsci (2000, p. 112-113) é essencial para compreender essa tensão. Para ele, a escola pode formar intelectuais orgânicos,

comprometidos com a transformação da sociedade. Contudo, esse processo exige que os educadores assumam um papel ativo na construção de uma pedagogia crítica, que reconheça o papel da cultura e da disciplina como campos de disputa ideológica e política.

Corrêa (2007, p. 48-49) afirma que a Filosofia, quando articulada à educação marxista, contribui para a desnaturalização das estruturas sociais e para a denúncia das formas de dominação simbólica. A superação da alienação só é possível com a construção de um saber que se volta contra o senso comum e desafia o conformismo.

O ensino da Filosofia no Ensino Médio pode, portanto, ser um caminho para desenvolver essa consciência crítica. No entanto, essa perspectiva vem sendo cada vez mais marginalizada pelo atual currículo paulista. A implementação do Currículo Paulista integrado à BNCC e à Reforma do Ensino Médio reorganizou a carga horária por meio de itinerários formativos e áreas de aprofundamento, relegando a Filosofia a uma presença esporádica ou opcional. Em muitas escolas da rede estadual, a disciplina foi substituída por componentes como “Projeto de Vida”, que, embora tragam discussões sobre trajetória pessoal, tendem a reforçar uma perspectiva individualista e alinhada ao empreendedorismo, distanciando-se do horizonte de crítica social e formação política.

Essa reorganização curricular prioriza habilidades técnicas, competências comportamentais e a adaptação ao mercado de trabalho, o que esvazia a dimensão ética e política da formação humana. Como consequência, os estudantes têm cada vez menos acesso ao pensamento filosófico sistematizado, dificultando o desenvolvimento da autonomia intelectual e da consciência social. Essa lógica é incompatível com uma pedagogia crítica, comprometida com a superação das desigualdades, pois reduz a escola a um espaço de treinamento para o desempenho, em vez de formação para a cidadania e transformação social.

Freire (1974, p. 57-58) alerta que a educação que apenas transmite conteúdos, sem diálogo com a realidade dos estudantes, torna-se um ato domesticador. É a chamada “educação bancária”, onde o aluno é visto como um recipiente a ser preenchido. Contra isso, ele propõe a pedagogia do oprimido, na qual educador e educando se reconhecem como sujeitos do processo de conhecimento e de transformação do mundo. A escola, quando se fecha à diversidade e à participação democrática, acaba reforçando um modelo excludente. Isso se evidencia, por exemplo, na forma como as avaliações em larga escala são aplicadas. O foco em resultados e desempenho obscurece questões estruturais, como a desigualdade de acesso, a carência de recursos e o desrespeito à pluralidade dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Bourdieu e Passeron (1970, p. 127-130) demonstram que o sucesso escolar está

diretamente relacionado ao capital cultural herdado pelas famílias. Alunos das classes trabalhadoras enfrentam maiores dificuldades para acessar os códigos linguísticos e os comportamentos valorizados pela escola, o que reforça a exclusão sob o pretexto de mérito individual. Esse mecanismo naturaliza as desigualdades e transforma privilégios em supostas competências.

Essa realidade ainda se manifesta no cotidiano das escolas públicas, especialmente daquelas situadas em regiões periféricas e de menor acesso a bens culturais. Observa-se que muitos estudantes possuem repertórios culturais ricos, porém desvalorizados pela lógica escolar dominante, que ainda privilegia referências eurocentradas e academicistas.

Embora os documentos legais — como a BNCC e o Currículo Paulista — mencionem a valorização da diversidade cultural, na prática, os currículos continuam priorizando conteúdos canônicos e avaliações padronizadas, com pouca margem para o reconhecimento efetivo dos saberes locais, populares e comunitários. Essa distância entre o prescrito e o vivido contribui para o apagamento de identidades e histórias, fazendo com que os estudantes passem a ver seus próprios saberes como inferiores, o que compromete sua autoestima e seu engajamento com o processo de aprendizagem. É nesse ponto que a prática pedagógica precisa se reinventar, assumindo uma postura crítica, sensível e valorizadora da diversidade como parte constitutiva do conhecimento escolar.

O desafio está em conciliar o papel institucional da escola com sua missão social. Enquanto espaço historicamente marcado por desigualdades, ela também é uma arena de disputas e possibilidades. A escola pode ser o local onde a crítica floresce, onde a juventude toma consciência de sua condição e onde surgem práticas que resistem à lógica excludente do sistema capitalista.

Bittencourt (2015, p. 88-90), aponta que a Filosofia, quando inserida de forma crítica no currículo, cumpre papel estratégico nesse processo. A disciplina permite tensionar os discursos hegemônicos e instigar reflexões que ultrapassam o senso comum. No entanto, isso só é possível quando se rompe com a abordagem fragmentada e descontextualizada, muitas vezes presente nas aulas dessa área.

Para além dos conteúdos, é fundamental repensar as metodologias. A pedagogia crítica propõe a valorização das vivências dos alunos e a construção coletiva do conhecimento. O saber não deve ser imposto, mas construído a partir do diálogo entre os diversos saberes que circulam no ambiente escolar. Isso significa reconhecer que os estudantes também são produtores de conhecimento, com histórias e percepções legítimas (Freire, 1974, p. 64).

Canário (2005, p. 51-53) destaca que a escola não é apenas uma instituição de ensino,

mas um espaço social onde se cruzam projetos, interesses e subjetividades. Nesse sentido, ela pode tanto reforçar estigmas e exclusões quanto favorecer a construção de novas narrativas e possibilidades. O que definirá esse caminho será a intencionalidade pedagógica dos educadores e a abertura da instituição ao diálogo com a comunidade.

A construção de uma escola mais inclusiva e crítica passa, necessariamente, pela escuta ativa dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Professores, alunos, famílias e funcionários precisam se reconhecer como parte de um projeto comum. Esse vínculo coletivo é fundamental para romper com a lógica fragmentada e individualista que ainda predomina em muitas instituições de ensino. O currículo, enquanto expressão política e cultural, precisa ser reconfigurado para dialogar com os desafios do tempo presente. Não se trata apenas de inserir novos conteúdos, mas de modificar a forma como o conhecimento é abordado. Uma proposta curricular crítica deve articular o conhecimento acadêmico com os saberes populares, possibilitando a resignificação das experiências escolares (Tomazetti, 2016, p. 40-42).

A perspectiva marxista, ao analisar a educação, não nega as contradições internas da escola. Pelo contrário, compreende essas tensões como reflexos das disputas que ocorrem no seio da sociedade de classes. A escola, portanto, não é um espaço neutro, mas uma estrutura ideológica atravessada por interesses políticos e econômicos (Ferreira Jr. & Bittar, 2008, p. 39). Isso significa que, mesmo inserida num sistema que tende à reprodução, ela pode ser tensionada por práticas contra-hegemônicas. A história das ideias pedagógicas mostra que cada projeto educativo está vinculado a uma visão de mundo. Nesse sentido, não existe uma única forma de educar, mas sim diferentes possibilidades que expressam disputas sobre qual sociedade se quer construir. A educação, então, é um campo de luta simbólica, onde se enfrentam projetos antagônicos (Gramsci, 2000, p. 90-91).

No cotidiano da escola pública, essa dualidade é vivida de maneira concreta por professores e alunos. A rigidez dos currículos, observada de forma específica no Currículo Paulista, manifesta-se na delimitação prévia dos itinerários formativos, na padronização dos roteiros de aula e na centralização das propostas pedagógicas por meio de plataformas digitais como o Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP). Além disso, a ênfase em competências e habilidades operacionais, alinhadas à lógica da produtividade e do empreendedorismo, reduz os espaços para o pensamento crítico, especialmente no campo das Ciências Humanas. Essa estrutura limita a autonomia docente e dificulta a construção de práticas pedagógicas sensíveis às realidades socioculturais dos estudantes.

Apesar desse cenário, convivem com tais limitações experiências pedagógicas

potentes, que buscam romper com o autoritarismo e promover a emancipação. São ações muitas vezes invisíveis nas estatísticas, mas que fazem a diferença na formação crítica dos estudantes. Quando se trabalha a partir das inquietações dos alunos, é possível estabelecer um diálogo entre a reflexão filosófica e a realidade social. Essa abordagem amplia o repertório cultural e favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual (Bittencourt, 2015, p. 95).

É nesse ponto que entra a relevância da formação docente crítica. Segundo Duarte (2006, p. 108-109), formar intelectuais comprometidos com a transformação social é um dos maiores desafios da pós-graduação em educação. Isso implica pensar o professor não apenas como transmissor de conteúdo, mas como sujeito histórico que intervém na realidade a partir de sua prática. A proposta de emancipação, portanto, exige uma concepção ampliada de educação. Não basta garantir o acesso à escola, é necessário garantir o direito ao pensamento. Isso significa criar condições para que os estudantes desenvolvam sua consciência histórica, compreendam sua inserção no mundo e se vejam como agentes de transformação.

A Filosofia, nesse contexto, cumpre papel essencial. Não apenas como disciplina curricular, mas como prática reflexiva presente em todo o processo educativo. Quando os sujeitos aprendem a perguntar, a duvidar e a argumentar, estão exercitando sua capacidade de intervenção crítica. Isso é o que diferencia a educação libertadora da mera instrução técnica (Corrêa, 2007, p. 63-64).

A relação entre educação e trabalho é um dos pontos centrais para compreender a dualidade da escola no sistema capitalista. Quando a escola prioriza exclusivamente a preparação para o mercado, corre o risco de reduzir o sujeito à função de mão de obra, esvaziando a formação humanista. Essa orientação pode ser observada na Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, que reorganizou a estrutura curricular com foco em itinerários formativos e ênfase na empregabilidade (Brasil, 2007, s.p).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora mencione a formação integral e cidadã, apresenta forte direcionamento para o desenvolvimento de competências voltadas à adaptabilidade, à produtividade e ao empreendedorismo, elementos que são reforçados no Currículo Paulista, especialmente por meio de componentes como “Projeto de Vida”. Essa configuração reduz os espaços da Filosofia no currículo e enfraquece sua função crítica e reflexiva, uma vez que prioriza habilidades comportamentais e técnicas voltadas à inserção no mercado de trabalho.

Por outro lado, ao abordar o trabalho como mediação para a compreensão do mundo, a educação pode se tornar emancipadora e crítica, promovendo a leitura da realidade a partir da prática social (Freire, 1974, p. 88). Para isso, é fundamental que o trabalho seja compreendido

não apenas como atividade produtiva, mas como experiência histórica, cultural e formativa, capaz de revelar as contradições sociais e de impulsionar a consciência crítica dos sujeitos.

Gramsci (2000, p. 102-104), ao tratar da formação de intelectuais orgânicos, aponta para a importância de uma educação voltada para o desenvolvimento da consciência política das classes subalternas. Nessa perspectiva, a escola deve formar sujeitos capazes de intervir na realidade, rompendo com a passividade imposta pela ideologia dominante. É essa formação integral que desafia a lógica reprodutora. Autores como Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 46-48), reforçam que a pedagogia crítica, baseada em Marx e Gramsci, propõe a superação da dicotomia entre teoria e prática. Para os autores, educar é formar sujeitos históricos, capazes de compreender os mecanismos de exploração e agir coletivamente para transformá-los. Isso exige práticas pedagógicas que estimulem o diálogo, a escuta e o protagonismo.

A Filosofia, enquanto área de saber, é essencial nesse processo porque oferece instrumentos para questionar a realidade e desconstruir as verdades absolutas impostas pelo sistema. Entende-se aqui por sistema o conjunto de estruturas políticas, econômicas, educacionais e culturais que organizam e sustentam as relações sociais no modelo capitalista contemporâneo. Esse sistema é marcado pela racionalidade instrumental, pela mercantilização da vida, pela intensificação das desigualdades sociais e pela valorização da produtividade em detrimento da reflexão crítica. No contexto educacional, ele se manifesta por meio de políticas curriculares alinhadas à lógica da eficiência, da empregabilidade e da adaptação ao mercado, em detrimento de uma formação voltada à autonomia, ao pensamento crítico e à transformação social. A Filosofia, ao promover o exercício do pensamento, da dúvida e da problematização, tensiona esse sistema e resgata a capacidade dos sujeitos de compreender, criticar e transformar a realidade em que estão inseridos.

Como destaca Bittencourt (2015, p. 101), sua permanência no currículo do ensino médio representa uma possibilidade de resistência à padronização e ao tecnicismo. Quando bem trabalhada, ela aproxima o aluno de temas como ética, política e justiça, ampliando sua capacidade crítica. O espaço escolar, portanto, não está condenado a reproduzir o sistema. A partir de escolhas pedagógicas conscientes, ele pode se tornar um território de resistência e luta. Isso depende do compromisso ético dos educadores, da escuta dos estudantes e do vínculo com a comunidade. A construção de uma escola dialógica, que respeite as experiências e incentive o pensamento, é condição para uma educação libertadora.

A dualidade da educação no pensamento marxista não é um impasse, mas um convite à ação. A escola pode tanto perpetuar as desigualdades quanto combatê-las, e essa escolha se dá no plano concreto das práticas cotidianas. O desafio está em fazer da educação um espaço

vivo, de formação de sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação da sociedade (Canário, 2006, p. 66-68).

1.2 O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DO CONHECIMENTO E AGENTE TRANSFORMADOR

No contexto das transformações sociais e educacionais do século XXI, o papel do professor tem sido ressignificado para além da função de simples transmissor de conteúdos. A figura do educador se consolida como mediador de experiências e agente de transformação social. A prática docente, nesse sentido, é atravessada por exigências éticas, políticas e pedagógicas, que demandam uma postura ativa frente aos desafios impostos pelas desigualdades e pelas contradições do sistema educacional.

No cenário contemporâneo, é inegável que para enfrentar e superar os desafios sociais, educacionais, econômicos e políticos, é necessário mais do que apenas conhecimento. As instituições de ensino desempenham um papel crucial nesse contexto, proporcionando um espaço estruturado para a troca de saberes teóricos e práticos entre professores e alunos (Coelho, 2018, p. 02).

Segundo Santos Ribeiro *et al.* (2020, p. 42-44), a mediação realizada pelo professor ultrapassa os limites da sala de aula e se insere na construção de uma escola democrática, plural e comprometida com os direitos sociais. O docente torna-se peça-chave no enfrentamento das desigualdades educacionais ao promover práticas que valorizem a diversidade e reconheçam as trajetórias dos estudantes. Essa mediação implica escuta, sensibilidade e abertura ao diálogo com as realidades que atravessam o espaço escolar.

A compreensão de que o professor é também um sujeito histórico, com posicionamento político, é essencial para a crítica às práticas educativas naturalizadas. Conforme destaca Alves (2017, p. 57-59), é necessário romper com a neutralidade atribuída ao fazer docente e reconhecer que todo ato pedagógico é carregado de intencionalidades. O educador, portanto, precisa assumir sua responsabilidade ética diante da formação dos estudantes e da construção de uma sociedade mais justa.

Não é possível reduzir o papel do professor a uma função técnica. Ensinar é, sobretudo, um exercício de reflexão constante. O educador que compreende o processo de ensino-aprendizagem como algo coletivo e dinâmico contribui para que os estudantes desenvolvam autonomia, criticidade e sensibilidade social. Esse perfil docente valoriza não apenas os conteúdos escolares, mas também os vínculos afetivos e os processos de escuta.

Fernandes (2016, p. 88-89) afirma que o professor comprometido com a práxis crítica precisa reconhecer que sua ação está inserida em um contexto histórico e político. Isso

significa que a prática pedagógica deve ser coerente com os princípios de transformação social e de emancipação dos sujeitos. O educador, ao promover o diálogo e a problematização da realidade, amplia o potencial formativo da escola.

A mediação do conhecimento não acontece de forma neutra. Ela envolve escolhas pedagógicas que refletem concepções de mundo e de ser humano. Assim, a maneira como o professor organiza a aula, propõe atividades e interage com os alunos revela sua visão de educação. Um professor que se posiciona como mediador valoriza a experiência do estudante, reconhece seus saberes prévios e estimula a construção coletiva do conhecimento.

A escola, nesse processo, torna-se um espaço de experiências formativas e de construção de subjetividades. O professor deixa de ser uma figura autoritária para se tornar um guia na jornada do conhecimento. A confiança e o respeito mútuo são pilares dessa relação. Quando os estudantes percebem que são ouvidos e considerados, seu engajamento aumenta e a aprendizagem se torna mais significativa. As competências do novo perfil docente incluem a capacidade de lidar com diferentes linguagens, incorporar tecnologias, trabalhar por projetos e atuar com empatia. A mediação eficaz está diretamente relacionada à habilidade do professor em integrar diferentes dimensões do saber, respeitando a diversidade dos estudantes e promovendo sua participação ativa no processo educativo.

O papel transformador do professor também se manifesta nas pequenas práticas cotidianas. Um comentário, uma escuta atenta ou uma proposta de atividade significativa podem impactar profundamente a trajetória de um aluno. O educador que se reconhece como agente de mudança entende que cada gesto tem o potencial de contribuir para a formação de sujeitos críticos, solidários e conscientes de seu papel no mundo.

O reconhecimento da sala de aula como espaço político implica a necessidade de um professor que não apenas repasse conteúdos, mas que também problematize, provoque e estimule a reflexão. Para Fernandes (2016, p. 95-96), esse educador atua de forma crítica, consciente do seu papel na formação de sujeitos históricos. Ao dialogar com a realidade concreta dos estudantes, ele propõe experiências que articulam o saber escolar com a vida cotidiana.

O uso de tecnologias, por sua vez, amplia ainda mais a complexidade do papel docente. Azevedo *et al.* (2024, p. 39-40) destacam que a inserção das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) no contexto educacional não deve ser vista como uma substituição do professor, mas como uma possibilidade de ampliar as estratégias de ensino. No entanto, é o professor quem dá sentido pedagógico ao uso desses recursos, conectando-as aos objetivos da formação integral dos estudantes.

A atuação docente exige um movimento constante de escuta, observação e adaptação. O professor que compreende a sala de aula como espaço vivo e em permanente transformação consegue construir uma prática mais democrática e inclusiva. Isso passa pela valorização das diferenças, pelo respeito aos ritmos individuais e pela criação de um ambiente onde os alunos se sintam seguros para se expressarem. O papel mediador do professor também está relacionado à sua capacidade de fomentar o pensamento crítico por meio da leitura e da produção de textos. A leitura, nesse caso, não é vista apenas como habilidade técnica, mas como caminho para a formação da consciência e da autonomia intelectual. A mediação nesse processo inclui a escolha de textos significativos, o estímulo ao debate e a valorização das interpretações dos alunos.

O envolvimento do professor com a realidade escolar é outro aspecto determinante para sua atuação. Um educador que conhece o contexto onde trabalha, as condições de vida de seus alunos e os desafios da comunidade consegue planejar ações pedagógicas mais eficazes. Isso exige sensibilidade social e disposição para atuar como ponte entre o saber sistematizado e o cotidiano dos estudantes. Segundo Alves (2017, p. 61-62), o professor precisa desenvolver uma atitude ética baseada na parresía, ou seja, na coragem de dizer a verdade mesmo diante de adversidades.

Essa postura exige comprometimento com a transformação e disposição para enfrentar estruturas que muitas vezes reproduzem a exclusão e a desigualdade dentro da própria escola. O professor que atua com parresía se torna um exemplo para seus alunos, inspirando-os a também se posicionarem diante do mundo.

A mediação docente, portanto, é muito mais do que uma técnica. É uma prática profundamente humana, que envolve relações, emoções, escuta e compromisso. É nesse encontro entre educador e educando que o conhecimento ganha vida e se transforma em uma ponte para a emancipação. O professor não detém todo o saber, mas caminha junto com seus alunos, aprendendo e ensinando em um movimento mútuo de construção. Esse processo formativo exige que o professor esteja em constante atualização. A formação continuada não é um luxo, mas uma necessidade para que o docente possa responder aos desafios de uma escola em transformação. A busca por novos conhecimentos, metodologias e práticas pedagógicas fortalece a ação mediadora e amplia o impacto da educação na vida dos estudantes.

Fernandes (2016, p. 101-103) afirma que é por meio das práxis — a articulação entre teoria e prática — que o professor se torna um verdadeiro mediador do saber. Essas práxis exige um olhar crítico sobre a realidade escolar e o reconhecimento do papel social da escola

na formação de sujeitos capazes de intervir no mundo. A prática pedagógica, portanto, deve estar ancorada em valores democráticos e voltada à emancipação.

Santos Ribeiro *et al.* (2020, p. 49-50) destacam que a atuação docente requer uma escuta ativa, principalmente em contextos de exclusão social. Muitos alunos chegam à escola marcados por vivências de vulnerabilidade, e cabe ao professor identificar essas marcas e transformar a sala de aula em espaço de reparação simbólica. A educação, nesses casos, assume uma função restauradora e humanizadora.

O professor também é um agente político, ainda que essa dimensão seja, por vezes, negada pelas políticas educacionais. Ao escolher os conteúdos, os métodos e a forma de se relacionar com os estudantes, o educador realiza escolhas políticas que refletem sua visão de mundo. Essa consciência é fundamental para que ele possa agir de forma coerente com os princípios de justiça social e igualdade.

A mediação docente é potencializada quando o professor reconhece os saberes culturais, linguísticos e territoriais que os alunos trazem para a escola. Ao legitimar esses saberes, ele rompe com a lógica colonial que desvaloriza as experiências populares.

Isso permite a construção de uma pedagogia intercultural, que enriquece o currículo e valoriza a diversidade (Azevedo *et al.*, 2024, p. 52-53). Segundo Duque *et al.* (2023, p. 28-30), é fundamental que o professor desenvolva competências para utilizar as tecnologias de maneira crítica e significativa. As TICs não devem ser vistas apenas como suportes interativos, mas como linguagens que exigem domínio técnico e sensibilidade pedagógica. O uso consciente da tecnologia amplia as possibilidades de mediação, tornando as aulas mais atrativas e acessíveis. A atuação transformadora do professor também passa pelo reconhecimento de sua condição histórica e social. Alves (2017, p. 62-64) destaca que o docente não é neutro: ele é atravessado por ideologias, crenças e contextos. Por isso, é essencial que ele reflita continuamente sobre sua prática, seus valores e os efeitos de suas ações sobre os estudantes. A formação ética do professor é, assim, parte constitutiva de sua ação educativa.

Em escolas marcadas por desigualdades estruturais, o papel do professor ganha ainda mais relevância. Nesses contextos, o educador precisa ser um ponto de apoio, alguém que acredita na potência dos seus alunos mesmo quando tudo ao redor diz o contrário. Ser mediador, nesse caso, é resistir à lógica do fracasso escolar e apostar na construção de trajetórias possíveis.

Ao atuar como mediador, o professor também precisa lidar com os conflitos que surgem na convivência escolar. Em vez de evitá-los, deve transformá-los em oportunidades

educativas. A gestão democrática da sala de aula é parte da formação cidadã dos estudantes, que aprendem a negociar, argumentar e conviver com as diferenças. O professor, nesse processo, atua como facilitador e guia. O desenvolvimento de uma postura reflexiva é essencial para que o professor se reconheça como sujeito em constante formação. A sala de aula deixa de ser vista apenas como local de aplicação de métodos e se torna espaço de investigação, criação e diálogo. Essa perspectiva exige que o docente esteja aberto ao erro, à dúvida e à escuta, permitindo que a prática pedagógica evolua com as necessidades dos alunos.

Alves (2017, p. 66-68) reforça que o educador que atua com *parresía* — ou seja, que fala com coragem e responsabilidade — contribui para o fortalecimento da ética no cotidiano escolar. Essa coragem ética se traduz na escolha por enfrentar injustiças, defender valores democráticos e proteger o direito à aprendizagem de todos os estudantes, sobretudo dos mais vulneráveis.

Para Santos Ribeiro *et al.* (2020, p. 49-51), a mediação do professor também está relacionada à sua capacidade de construir redes de apoio com colegas, famílias e comunidade. A atuação docente não pode ser solitária; ela precisa ser articulada com outros agentes educativos para que se crie um ambiente de aprendizagem colaborativo e engajado com o desenvolvimento integral dos estudantes.

O professor como agente transformador também é aquele que promove o protagonismo estudantil. Isso significa criar oportunidades para que os alunos assumam responsabilidades no processo de aprendizagem, opinem sobre os conteúdos, proponham soluções e participem ativamente da construção do conhecimento. Essa autonomia não surge espontaneamente, mas é cultivada com paciência, estímulo e confiança.

Duque *et al.* (2023, p. 35-37) afirmam que os professores que investem em metodologias ativas ampliam o potencial de aprendizagem dos estudantes. Essas metodologias consistem em abordagens pedagógicas que colocam o aluno como protagonista do processo educativo, estimulando sua participação ativa, sua autonomia e sua capacidade crítica. Diferente do modelo tradicional, centrado na transmissão vertical de conteúdos, as metodologias ativas promovem o engajamento por meio da resolução de problemas, da experimentação, da colaboração e da reflexão sobre a prática. Estratégias como projetos interdisciplinares, estudos do meio, debates, rodas de conversa e investigação orientada exemplificam essa abordagem centrada no estudante. Nessa perspectiva, o professor continua sendo essencial, mas sua função se transforma: atua mais como provocador do pensamento e mediador do conhecimento do que como detentor exclusivo da verdade.

Segundo Fernandes (2016, p. 93-95), o professor crítico é aquele que reconhece o papel da escola na luta por justiça social. Ele não se limita ao conteúdo formal, mas amplia a discussão para temas como desigualdade, racismo, gênero, meio ambiente e direitos humanos. Essa postura exige coragem e compromisso político, pois desafia estruturas consolidadas e propõe novos caminhos para a educação.

Além do conhecimento acadêmico, o professor precisa mobilizar competências socioemocionais, como empatia, resiliência, paciência e sensibilidade. Essas habilidades são fundamentais para lidar com os desafios da sala de aula, apoiar emocionalmente os alunos e construir um ambiente onde todos se sintam seguros e valorizados. A leitura crítica da realidade, incentivada pela mediação do professor, possibilita que os alunos compreendam melhor seu contexto e se posicionem diante dele.

A escola, assim, cumpre sua função social ao formar sujeitos capazes de analisar, questionar e transformar o mundo em que vivem. Essa formação passa pelo trabalho intencional e sensível do educador em cada aula, em cada encontro.

Santos e Garcia (2023, p. 22-24) lembram que a mediação do professor não acontece apenas na escolha dos conteúdos, mas também na maneira como ele interpreta e apresenta os temas. O modo como o professor conduz a aula, organiza o espaço, promove o diálogo e lida com as diferenças revela muito sobre sua concepção de educação e sobre os valores que orientam sua prática. O professor que compreende sua atuação como mediação e transformação entende também que a educação não se limita à transmissão de conhecimentos formais. Ela envolve a formação de valores, o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento da consciência crítica. A escola, nesse cenário, torna-se espaço de resistência e de produção de sentido, onde ensinar é também aprender, e ensinar com significado.

Alves (2017, p. 69-71) destaca que essa missão do educador exige, antes de tudo, coerência entre discurso e prática. A postura ética e o compromisso com a verdade são indispensáveis para que o professor se torne uma referência positiva e confiável para os estudantes. Nesse sentido, a prática docente deve ser inspirada pela escuta, pela humildade e pela disposição de refletir sobre suas próprias escolhas. A construção de uma educação transformadora não depende apenas de políticas públicas ou de estruturas físicas, mas também da subjetividade e da entrega de cada educador. Ao reconhecer que seu trabalho é atravessado por relações de poder, por conflitos e por afetos, o professor amplia sua consciência de classe e fortalece sua identidade profissional como agente de mudança social.

Santos Ribeiro *et al.* (2020, p. 54-55) reforçam que a prática pedagógica deve estar

ancorada em um projeto de sociedade mais justo, igualitário e democrático. A mediação que transforma é aquela que articula o conteúdo escolar à realidade dos alunos, que valoriza os saberes locais e que rompe com a lógica da exclusão. O professor, assim, deixa de ser apenas um aplicador de métodos e se torna um construtor de caminhos. A afetividade, quando bem compreendida, torna-se elemento essencial da mediação docente. Isso não significa agir com sentimentalismo, mas com empatia e sensibilidade diante das experiências dos estudantes. A valorização da escuta ativa e do acolhimento contribui para o fortalecimento do vínculo pedagógico, elemento indispensável para o processo de aprendizagem.

Duque *et al.* (2023, p. 39-41) indicam que a mediação é também uma ação política. O modo como o professor organiza seu planejamento, escolhe seus recursos, estabelece relações com os alunos e participa das decisões da escola expressa uma visão de mundo. Por isso, educar é sempre um ato político, ainda que muitos tentem neutralizá-lo sob a aparência de “objetividade”. A prática docente transformadora pressupõe também o exercício da esperança. Ensinar em contextos difíceis, em comunidades vulneráveis ou em escolas com poucos recursos exige do professor uma fé concreta na potência de seus alunos. Essa esperança ativa move a prática pedagógica e a conecta com os sonhos e os projetos de vida de cada estudante.

Fernandes (2016, p. 104-106) lembra que educar é um gesto de coragem. É preciso coragem para se posicionar, para questionar injustiças, para enfrentar a burocracia e para não se acomodar. O professor mediador transforma porque não aceita a escola como espaço de reprodução da desigualdade, mas como campo de possibilidades, de encontros e de emancipação. A formação continuada surge como aliada desse processo. O professor que busca estudar, debater, participar de grupos de pesquisa e repensar sua prática demonstra compromisso com sua missão educativa. A mediação, para ser eficaz, precisa ser constantemente renovada e ajustada às novas demandas sociais, tecnológicas e humanas.

O papel do professor, portanto, transcende os limites da sala de aula. Ele é formador de consciências, mobilizador de sonhos e construtor de futuros possíveis. A educação, quando mediada com sensibilidade, crítica e intencionalidade, se transforma em um ato revolucionário — e o professor, nesse processo, é sua principal força motriz.

1.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS E OS IMPACTOS NO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

A presença da Filosofia no Ensino Médio brasileiro tem sido objeto de constantes disputas políticas e curriculares. Após longa trajetória de marginalização, a disciplina foi reinserida como obrigatória em 2008, por meio da Lei nº 11.684/2008, que alterou a LDB

para incluir Filosofia e Sociologia como componentes obrigatórios em todas as séries do Ensino Médio. Essa medida representou um avanço importante na consolidação de uma formação humanista, crítica e plural.

Entretanto, esse cenário foi profundamente alterado pela Lei nº 13.415/2017, que promoveu uma ampla reforma do Ensino Médio, instituindo os itinerários formativos e reorganizando a estrutura curricular. A nova legislação não revogou formalmente a obrigatoriedade da Filosofia, mas a retirou da lista de componentes obrigatórios no núcleo comum, transferindo sua presença para a possibilidade de inserção nos itinerários, de acordo com decisões das redes de ensino (Brasil, 2017). Como advertem Costa (2020) e Barros (2021), essa alteração criou uma situação de insegurança pedagógica e jurídica, pois o acesso à disciplina passou a depender da estrutura local de cada sistema educacional.

No caso específico do Estado de São Paulo, a Filosofia foi mantida como parte integrante da matriz curricular obrigatória, conforme o Currículo Paulista do Ensino Médio (2021), com distribuição de habilidades por série e bimestre. De acordo com esse documento, o ensino de Filosofia se articula com a área de Ciências Humanas e propõe o desenvolvimento de competências relacionadas à ética, cidadania, linguagem, epistemologia, política e subjetividade. Entre os objetos de conhecimento indicados estão: “as origens da Filosofia e a atitude filosófica”, “as concepções de liberdade e justiça”, “a reflexão ética frente aos desafios contemporâneos”, entre outros (São Paulo, 2021).

Contudo, a permanência formal da disciplina não tem garantido sua valorização efetiva. Como argumenta Macedo (2021), a abordagem da Filosofia nos documentos curriculares, mesmo quando presente, é marcada por formulações genéricas e por uma ausência de diretrizes claras quanto à profundidade conceitual e à formação de professores. Essa fragilidade compromete o papel formativo da Filosofia, reduzindo-a a um conjunto de temas dispersos e desvinculados de sua tradição crítica. Isso caracteriza um processo de esvaziamento simbólico, como apontam Horn, Mastey e Rezende (2023), que denunciam a subordinação das Humanidades a uma lógica de ensino tecnicista, voltada para resultados e competências.

Essa lógica de subordinação das Humanidades a uma pedagogia voltada a resultados e competências é visível em experiências estaduais, como no Paraná, durante a gestão de Renato Feder na Secretaria de Estado da Educação (2019–2022), posteriormente nomeado secretário de Educação do Estado de São Paulo. Pesquisas como a de Milek (2018, publicado em 2021) apontam que, naquele período, a implementação de um modelo tecnocrata e plataformizado reorganizou o currículo e as práticas pedagógicas, priorizando o uso intensivo

de plataformas digitais e a gestão por indicadores de desempenho.

Horn, Mastey e Rezende (2023) destacam que, no caso paranaense, essa orientação contribuiu para o esvaziamento de disciplinas como Filosofia, Sociologia e Artes, que, embora formalmente presentes, perderam espaço efetivo no currículo em favor de componentes voltados à empregabilidade e ao empreendedorismo. A replicação dessa lógica em São Paulo, a partir de 2023, reforça a tendência de homogeneização curricular e de enfraquecimento das áreas voltadas à formação crítica e humanista.

Mas desde Sócrates, a Filosofia também é marcada, em muitos de seus pensadores, por um certo traço subversivo em relação à ordem instituída. [...] Na Antiguidade, Aristóteles chamava a atenção para o fato de que a Filosofia teria surgido ‘quando já se possuía praticamente tudo o de que se necessitava para a vida e também para o conforto e para o bem-estar’ (Corrêa, 2007, p. 6).

Essa tensão entre o caráter subversivo e o elitismo histórico da Filosofia ajuda a entender os embates sobre sua permanência na escola. Por um lado, sua capacidade de promover pensamento crítico representa uma ameaça a projetos autoritários ou pragmáticos de educação; por outro, a ideia de que a Filosofia é um saber reservado a poucos contribuiu para a sua exclusão de currículos destinados às classes populares, como analisam Ferreira Jr. e Bittar (2008).

Mesmo diante desses desafios, autores como Gallo (2006; 2020) defendem a necessidade de consolidar a Filosofia como parte da formação integral no Ensino Médio, especialmente por seu potencial de fomentar a autonomia intelectual e a reflexão existencial dos estudantes. Ao refletir sobre seu lugar na educação básica, Gallo afirma:

Penso que podemos justificar a Filosofia na educação média pela própria caracterização deste nível de ensino. Sabemos que o Ensino Médio é concebido como a etapa terminal da educação básica e, como tal, tem a perspectiva da formação abrangente do educando. Ora, podemos falar em três grandes áreas do conhecimento humano, fundamentais em todo processo educativo, constituídas pelas ciências, pelas artes e pelas filosofias (Gallo, 2006, p. 21-22).

Essa concepção, no entanto, entra em conflito com o modelo educacional hegemônico, que privilegia a padronização, a performatividade e a preparação para o mercado, como denuncia Barbosa e Alves (2023). Tais políticas se alinham a uma lógica de racionalidade neoliberal que, segundo Duci (2022), tende a enfraquecer o papel das Humanidades e a transformar o professor em executor de conteúdos previamente definidos.

A promulgação da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que reformula novamente o Ensino Médio, é uma tentativa recente de corrigir distorções provocadas pela legislação anterior. Essa nova lei restabelece princípios de formação integral, valoriza áreas do

conhecimento e estabelece parâmetros mais claros para a organização curricular, ainda que sua implementação dependa da regulamentação posterior pelos estados (Brasil, 2024). Portanto, ainda que represente um avanço, seus efeitos concretos sobre a valorização da Filosofia permanecem em disputa.

Diante disso, é fundamental destacar o papel da resistência docente. Mesmo diante de condições adversas, como a sobrecarga de trabalho, a plataformização do ensino e a desvalorização profissional, muitos professores de Filosofia seguem promovendo experiências educativas significativas. Conforme argumentam Duque *et al.* (2023), o professor pode atuar como mediador de saberes, criando espaços de reflexão e crítica que escapam da lógica instrumental.

Garantir o ensino de Filosofia, portanto, não se resume à sua inserção no currículo oficial, mas envolve assegurar condições efetivas para sua prática: formação docente sólida, carga horária adequada, materiais didáticos coerentes e liberdade pedagógica. Como defendem Ribeiro (2018) e Fernandes (2016), o acesso à Filosofia é condição essencial para a construção de sujeitos conscientes, capazes de interpretar o mundo e transformá-lo.

A crise da Filosofia nas políticas educacionais não pode ser analisada sem considerar o avanço de uma racionalidade gerencial na gestão da educação pública. Essa racionalidade reduz a escola a uma estrutura voltada para metas, avaliações de desempenho e preparação para o mercado de trabalho. Duque *et al.* (2023) explicam que essa lógica tende a ignorar saberes que não sejam diretamente produtivos ou economicamente rentáveis, como a Filosofia, a Sociologia ou as Artes.

Esse processo está inserido em um contexto mais amplo de esvaziamento das humanidades, onde o valor do conhecimento é medido apenas por sua aplicabilidade imediata. Horn, Mastey e Rezende (2023) mostram como isso se materializa nas escolas por meio da imposição de plataformas digitais e modelos padronizados que uniformizam o ensino, limitam a autonomia docente e enfraquecem o vínculo entre o conteúdo e a vivência dos alunos. A Filosofia, nesse modelo, se vê encurralada entre a obrigação de se adaptar à lógica do desempenho e a necessidade de manter sua identidade crítica.

O modo como a Filosofia é tratada nas avaliações em larga escala, como o Enem, também reforça sua marginalização. Macedo (2021) analisa os itens das provas e observa que, muitas vezes, o conteúdo filosófico aparece diluído em questões interdisciplinares, com pouca profundidade e escasso estímulo ao raciocínio crítico. Esse tipo de abordagem contribui para a visão de que a Filosofia é dispensável ou facilmente substituível por outras disciplinas que abordem temas correlatos.

A ocupação com a filosofia deveria promover a identidade de seu interesse verdadeiro com o estudo profissional que elegeram, mas na verdade apenas aumenta a autoalienação. Esta possivelmente se aprofunda ainda mais na medida em que a filosofia é percebida como um peso morto que dificulta a aquisição de conhecimentos úteis, seja na preparação das disciplinas principais, prejudicando o progresso nessa área, seja na aquisição de conhecimentos profissionais (Corrêa, 2007, p. 11).

Dentro do contexto das escolas públicas brasileiras, esse problema se torna ainda mais urgente. A desigualdade de acesso ao ensino de Filosofia é visível entre diferentes regiões e redes de ensino. Em estados como o Paraná, por exemplo, Horn, Mastey e Rezende (2023) apontam que a substituição da disciplina por componentes genéricos, como “Projeto de Vida”, representa uma estratégia de esvaziamento de seu conteúdo reflexivo. Essa substituição, aliada ao uso intensivo de plataformas digitais padronizadas, impede que o professor adapte o conteúdo filosófico às realidades locais, comprometendo a função crítica da disciplina.

No entanto, é importante destacar que com a promulgação da Lei nº 14.945/2024, que reformulou o Ensino Médio, prevê-se o retorno da Filosofia como componente obrigatório nos três anos da formação, embora sua efetivação dependa da regulamentação local e de disputas políticas no interior dos sistemas estaduais (Brasil, 2024). Em São Paulo, por exemplo, a disciplina foi mantida no Currículo Paulista (2021), o que indica uma política diferenciada em relação a outros estados.

Ao analisar esse cenário, Gallo (2020) propõe uma concepção de ensino filosófico baseada na problematização da experiência e na valorização do pensamento próprio dos estudantes. Para ele, ensinar Filosofia não significa apenas transmitir ideias de grandes pensadores, mas criar condições para que os alunos se tornem pensadores, questionando o mundo que os cerca. O cenário ao qual Gallo se refere diz respeito à consolidação de um modelo educacional baseado na eficiência técnica, na mensuração de resultados e na busca por neutralidade nos conteúdos escolares (Duci, 2022; Barbosa; Alves, 2023). Nesse modelo, o ensino de Filosofia é pressionado a justificar sua presença por critérios de produtividade e utilidade imediata, o que contraria sua natureza reflexiva e formativa.

É nesse contexto de resistência que se fortalece a importância da atuação docente. Mesmo diante das restrições impostas pelas reformas e pelas tecnologias, o professor ainda ocupa uma posição estratégica para preservar e reinventar o ensino filosófico. Duque et al. (2023) defendem que o docente pode e deve atuar como mediador do conhecimento, adaptando os conteúdos, promovendo debates e construindo um ambiente de aprendizagem que estimule a reflexão. Essa atuação requer autonomia pedagógica, apoio institucional e condições de trabalho dignas.

Para que o ensino da Filosofia se fortaleça no Ensino Médio, é necessário que ela seja reconhecida como um direito de todos os estudantes, e não como uma opção restrita a alguns itinerários. Com a vigência da Lei nº 13.415/2017, muitos estados passaram a organizar seus currículos com base em itinerários formativos, o que permitiu às redes optarem por excluir ou minimizar a carga horária da Filosofia. Por isso, garantir sua obrigatoriedade legal, como propõe a nova Lei nº 14.945/2024, é um passo importante, mas insuficiente se não for acompanhado por investimentos na formação docente, no tempo pedagógico e nos recursos didáticos (Macedo, 2021; Gallo, 2020). A qualidade da disciplina está diretamente relacionada à sua estruturação adequada e ao compromisso com sua função formativa.

Nesse contexto, o professor torna-se peça central na manutenção e no fortalecimento da Filosofia no ambiente escolar. Mesmo diante de tantas adversidades, há docentes que resistem, inovam e encontram caminhos para manter viva a reflexão filosófica. São professores que, muitas vezes, usam estratégias como rodas de conversa, debates temáticos, análise de filmes e textos contemporâneos para aproximar os estudantes da prática do filosofar. No entanto, é necessário destacar que o uso de metodologias participativas, por si só, não garante qualidade ao ensino da Filosofia. O que confere profundidade à disciplina é o compromisso com sua base teórica, sua capacidade de promover o pensamento crítico e sua vinculação com os dilemas éticos e sociais contemporâneos (Gallo, 2020; Duarte, 2006).

A escola, como instituição social, deve reconhecer que seu papel vai além da preparação técnica. A formação humana, ética e crítica é parte indissociável da missão educativa. Quando a Filosofia é excluída ou minimizada, a escola se afasta dessa missão e passa a colaborar com a lógica da alienação. O estudante que não é estimulado a pensar, a questionar e a se posicionar tende a se tornar um sujeito passivo, vulnerável à manipulação e ao conformismo.

Por isso, pensar a Filosofia na escola é também pensar o tipo de sociedade que se quer construir. Uma sociedade democrática e plural precisa de sujeitos críticos, capazes de dialogar, de argumentar e de reconhecer a complexidade dos problemas que enfrentam. Como lembra Costa (2020), a luta pela presença da Filosofia nos currículos escolares é, antes de tudo, uma luta pelo direito ao pensamento.

As políticas educacionais que tentam reduzir a Filosofia à margem do currículo não devem ser aceitas com resignação. Ao contrário, devem ser enfrentadas com mobilização, argumentação e produção de conhecimento. O próprio exercício da Filosofia exige essa postura ativa diante da realidade. Exemplos dessas políticas incluem a Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017), que flexibilizou o currículo e retirou a obrigatoriedade

formal da disciplina; a BNCC (2018), que menciona a Filosofia de forma genérica sem indicar sua presença nos três anos do Ensino Médio; e as diretrizes que favoreceram disciplinas eletivas e profissionalizantes em detrimento das Humanidades (Brasil, 2017; 2018). Defender a Filosofia é defender uma escola que forma cidadãos e não apenas profissionais.

A resistência à marginalização da Filosofia no Ensino Médio não se limita ao campo acadêmico ou ao discurso teórico. Ela se manifesta, sobretudo, nas práticas pedagógicas cotidianas dos professores e no engajamento de estudantes que percebem na disciplina uma oportunidade de se compreenderem no mundo. Horn, Mastey e Rezende (2023) observam que, no Paraná, muitos docentes têm atuado de forma crítica, construindo estratégias para garantir a presença significativa da Filosofia nas escolas, mesmo em contextos adversos.

Em São Paulo, conforme o Currículo Paulista (2021), a disciplina foi inicialmente mantida na matriz curricular obrigatória, com conteúdos distribuídos ao longo das três séries do Ensino Médio, o que, à época, indicava certa resistência no campo institucional e das políticas públicas estaduais. Entretanto, a partir de 2023, seu ensino começou a ser gradativamente reduzido: foi retirada do 3º ano, em 2024 deixou de constar no 2º ano, restando, atualmente, apenas duas aulas semanais no 1º ano do Ensino Médio.

Nesse cenário, é fundamental compreender a Filosofia como um direito. Não se trata de um luxo reservado a poucos, mas de um componente essencial da formação básica de todos os estudantes. Gallo (2020) argumenta que a Filosofia oferece um repertório conceitual e metodológico que ajuda o jovem a desenvolver sua autonomia intelectual, sua capacidade de análise e sua sensibilidade ética. Esses aspectos não são complementares, mas centrais para a construção da cidadania.

A escola que exclui a Filosofia de seu projeto pedagógico assume, consciente ou inconscientemente, uma posição ideológica que desvaloriza o pensamento crítico. No entanto, essa exclusão só ocorre quando há diretrizes legais que permitem ou promovem essa ausência, como foi o caso da legislação de 2017.

As escolas, em geral, seguem as diretrizes federais e estaduais, e por isso, a exclusão da Filosofia se dá como consequência de escolhas curriculares determinadas por políticas públicas (Brasil, 2017; 2018). Em uma sociedade marcada por desigualdades, violências e manipulações simbólicas, a ausência da Filosofia torna os estudantes mais vulneráveis a discursos autoritários e simplificadores. Por isso, Duque *et al.* (2023) reforçam a importância de rearticular o papel da Filosofia nas políticas educacionais, assegurando sua presença com qualidade e sentido.

O desmonte da Filosofia nos currículos escolares não ocorre de forma isolada, mas

como parte de um processo maior de tecnocratização e desumanização do ensino, alinhado a modelos educacionais que privilegiam disciplinas com maior peso em exames nacionais e internacionais. Ao priorizar áreas como Matemática e Linguagens e associar qualidade educacional ao desempenho em avaliações externas, como o ENEM e o SAEB, as reformas deixam de contemplar a integralidade da formação humana (Santos Ribeiro et al., 2020). Essa lógica está presente nas políticas implementadas a partir da Lei nº 13.415/2017, que reorganizou o Ensino Médio com foco em competências e habilidades mensuráveis, reduzindo o espaço das Humanidades (Brasil, 2017). Como afirma Costa (2020, p. 34-36), esse modelo técnico e produtivista compromete a construção de sujeitos sensíveis, solidários e críticos, reforçando desigualdades históricas.

Segundo Santos, Simioni e Dos Anjos (2024), a lógica da gestão por desempenho, amplamente disseminada por meio das plataformas digitais, transforma os dados escolares em indicadores de produtividade. A plataformização da educação, como conceito, refere-se à adoção massiva de tecnologias e ambientes digitais de aprendizagem que centralizam os processos pedagógicos, padronizam os conteúdos e coletam dados de desempenho dos estudantes em tempo real. Esses indicadores, muitas vezes descontextualizados, passam a definir bonificações, ranqueamentos e avaliações docentes, promovendo uma cultura meritocrática que ignora as desigualdades estruturais. Como destacam Barbosa e Alves (2023), esse movimento está associado ao avanço da lógica neoliberal sobre a educação, em que o ensino é tratado como serviço e o conhecimento como mercadoria.

A perda da centralidade do professor na mediação pedagógica tem impactos diretos na relação com os alunos. Isso ocorre especialmente quando as políticas educacionais adotam plataformas digitais como substitutas do trabalho docente, muitas vezes com a justificativa de modernização ou economia de recursos.

Nesses contextos, a empatia, a escuta ativa, o olhar atento às dificuldades e a construção de vínculos, aspectos centrais do processo educativo, são substituídos por algoritmos, cronogramas automáticos e roteiros inflexíveis. A personalização prometida pelas plataformas revela-se, na prática, uma padronização silenciosa, onde todos recebem os mesmos conteúdos, no mesmo tempo, ignorando suas trajetórias, contextos e ritmos de aprendizagem (Griesang, 2024).

Griesang (2024), ao analisar a política educacional do Estado do Paraná, mostra que a implementação de plataformas digitais não apenas substituiu conteúdos presenciais, mas também serviu como justificativa para cortes de professores, centralização de decisões pedagógicas e fragmentação curricular. As videoaulas, produzidas de forma homogênea e

distribuídas de maneira indiscriminada, desconsideraram a diversidade dos territórios e das comunidades escolares. O resultado foi um ensino empobrecido, centrado na transmissão unilateral de conteúdos, que fragilizou o vínculo entre escola e comunidade.

Em contrapartida, o Estado de São Paulo, apesar de também adotar plataformas digitais, manteve a presença da Filosofia no Currículo Paulista, porém restrita ao 1º ano do Ensino Médio, com apenas duas aulas semanais. O conteúdo é transmitido majoritariamente por meio de slides padronizados, o que evidencia um formato engessado e limitado, distanciando-se de uma abordagem dialógica e crítica, e configurando um cenário que ainda precisa ser mais bem explorado no campo das políticas públicas estaduais (São Paulo, 2021).

Esse processo de homogeneização não se limita ao conteúdo, mas também se estende ao modo de ensinar e avaliar. Avaliações padronizadas, formuladas pelas próprias plataformas, desconsideram o percurso individual dos estudantes e atribuem notas baseadas em métricas automatizadas. O erro, que deveria ser compreendido como parte do processo de aprendizagem, passa a ser penalizado. A construção do conhecimento transforma-se em acúmulo de pontos, gráficos e estatísticas, distanciando-se de sua dimensão humana, coletiva e histórica.

Barbosa e Alves (2023) argumentam que o avanço da plataformização representa um desdobramento direto da lógica neoliberal. Nesse modelo, o estudante é reduzido à figura de consumidor, o professor a um operador de sistemas, e o conhecimento a um pacote de dados. A escola perde seu caráter humanizador e passa a operar como um espaço de adestramento para o mercado, onde o sucesso é medido pela capacidade de cumprir metas e absorver conteúdos pré-formatados. Esse processo esvazia o sentido da educação como direito social e ameaça a pluralidade e a criticidade que deveriam estar no centro da formação escolar.

Oliveira (2020) observa que o design das plataformas educacionais é pautado por princípios de consumo cultural. Elementos gráficos, vídeos curtos, animações e interações superficiais são utilizados para manter a atenção, mas não para estimular a reflexão. A consequência disso é o fortalecimento de uma cultura de superficialidade, onde a aparência vale mais do que a complexidade dos conteúdos. Trata-se de uma educação performática, e não formativa.

Griesang (2024) ressalta que a crítica à plataformização não implica negar a presença das tecnologias na educação, mas sim problematizar as formas como elas têm sido incorporadas ao cotidiano escolar. Quando absorvidas pela lógica do lucro e da padronização, as tecnologias perdem sua potência formativa e passam a operar como mecanismos de vigilância e controle. É necessário, portanto, que a tecnologia esteja a serviço do projeto

político-pedagógico da escola, e não o contrário.

Esse enfrentamento exige o fortalecimento de políticas públicas que garantam a autonomia pedagógica das instituições escolares. A construção de um currículo significativo passa pela valorização do professor como intelectual coletivo, conforme propôs Gramsci (2000), e pela escuta ativa da comunidade escolar na definição das práticas e conteúdos. A formação continuada, nesse contexto, deve ser promovida pelas redes públicas de ensino, por meio de políticas estaduais e municipais de valorização docente, articuladas com universidades públicas e centros de pesquisa, como defendem Duarte (2006) e Iasi (2020).

Trata-se de compreender que a transformação curricular não depende apenas da ação individual do professor, mas de um projeto coletivo que envolva investimento institucional, gestão democrática e valorização profissional. Portanto, não se trata de esperar que os docentes revertam sozinhos a lógica de submissão às grandes corporações e à plataformização da educação, mas sim de criar condições políticas e estruturais para que a escola pública resista a esses processos.

Oliveira (2020) defende que as escolas precisam se apropriar criticamente das tecnologias, adaptando-as às realidades locais e aos projetos coletivos de formação. Isso requer tempo, investimento e, sobretudo, liberdade. A imposição de pacotes prontos, sem considerar os contextos vividos por professores e alunos, apenas intensifica a alienação e o esvaziamento do sentido do ensino.

A resistência ao processo de mercantilização e plataformização da educação não é uma tarefa isolada, mas coletiva. Professores, gestores, estudantes e famílias devem estar unidos na defesa de uma escola democrática, plural e comprometida com a formação integral. Essa resistência se materializa em ações concretas, como a construção coletiva de projetos político-pedagógicos, a articulação entre escola e território, e o uso crítico das tecnologias digitais, por exemplo, a produção de materiais próprios, o uso de plataformas livres e a criação de espaços de reflexão sobre os impactos do digital na educação, conforme proposto por Santos, Simioni e Dos Anjos (2024). A tecnologia pode ser uma aliada, desde que esteja subordinada a uma intencionalidade pedagógica crítica e não a uma lógica de mercado ou vigilância de desempenho.

Assim, retomar o sentido da escola pública como espaço de formação humana é um dos maiores desafios do nosso tempo. Isso implica rejeitar o modelo que transforma alunos em consumidores, professores em prestadores de serviço e o conhecimento em produto. Em seu lugar, deve-se afirmar uma educação que valorize a experiência, o diálogo e a construção coletiva do saber. A defesa dessa escola não é apenas uma escolha pedagógica, mas um

posicionamento ético e político diante da sociedade que se deseja construir.

1.4 A FILOSOFIA COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA E DE CLASSE

A filosofia, entendida como exercício de reflexão crítica, ocupa lugar central na formação de uma consciência capaz de ultrapassar as aparências imediatas do cotidiano e de desvelar os mecanismos de dominação que sustentam e naturalizam as desigualdades sociais. Em uma sociedade orientada pela lógica do capital, onde estruturas de exploração se ocultam sob discursos meritocráticos e individualistas, o ensino filosófico contribui para que o sujeito compreenda o caráter histórico, político e social das relações que o constituem. Tal compreensão, no entanto, não ocorre de maneira automática; exige mediação, escuta, diálogo e disposição para o pensamento crítico. Ele exige mediação, problematização e o enfrentamento de ideias que, embora amplamente disseminadas, operam no sentido da conservação da ordem. O saber filosófico, nesse processo, não é apenas um saber sobre o mundo: é, sobretudo, um saber contra o mundo tal como ele está dado.

A formação da consciência de classe, nesse contexto, emerge como resultado de uma prática educativa que articula vivência e teoria, experiência e crítica, individualidade e coletividade. A filosofia, ao operar na fronteira entre o subjetivo e o estrutural, contribui para a compreensão da posição que cada sujeito ocupa no sistema de produção e da forma como essa posição condiciona suas possibilidades de existência.

Trata-se de um movimento que rompe com o conformismo e com o fatalismo, pois revela que as condições de vida não são fruto de méritos ou fracassos individuais, mas expressão de um modelo econômico que organiza a sociedade em classes antagônicas. Nesse sentido, o ensino de filosofia não pode se restringir à transmissão de sistemas conceituais, devendo se comprometer com a formação de sujeitos históricos, capazes de compreender e enfrentar as contradições que os cercam.

Essa dimensão formativa exige um reposicionamento do papel docente, especialmente em relação às práticas pedagógicas que historicamente foram moldadas por um viés tecnicista e despolitizado. O professor, ao reconhecer-se como parte integrante das relações de produção, passa a compreender sua atuação como política e coletiva. Não se trata apenas de mediar conteúdos, mas de provocar o pensamento, de mobilizar o questionamento e de tensionar os limites impostos por uma educação voltada à adaptação e não à transformação. Ao se reconhecer como trabalhador, o educador fortalece seu vínculo com os estudantes enquanto sujeitos da mesma ordem exploratória e, nesse reconhecimento mútuo, abre-se

espaço para uma prática pedagógica que seja também organizadora da luta social.

A escola, nesse horizonte, pode deixar de ser o lugar da mera reprodução ideológica para se tornar um espaço de resistência e produção de sentido. Essa transformação, no entanto, não se dá de forma espontânea. Requer intencionalidade pedagógica, condições materiais mínimas e um projeto político coerente com a emancipação dos sujeitos que ali estão, como destaca Duarte (2006).

O ensino de Filosofia, ao inserir o estudante no exercício da dúvida, da argumentação e da problematização do real, oferece uma linguagem potente para que a experiência escolar não seja apenas um rito de passagem, mas um processo de formação crítica. Trata-se de resgatar a dignidade da escola pública como espaço de luta e de transformação social, especialmente em contextos de vulnerabilidade.

É importante, nesse sentido, diferenciar o ensino de Filosofia na educação básica da Filosofia da Educação como campo de reflexão acadêmica.

A primeira diz respeito ao trabalho direto com os estudantes no cotidiano escolar; a segunda, à formação dos professores e à reflexão crítica sobre os fundamentos, finalidades e valores da educação. A esse respeito, Tomazetti (2000, p. 16) afirma:

É necessário ressaltar a importância que a questão dos fins e valores na educação assumiu no conjunto da disciplina no período estudado. A partir do estudo de determinados sistemas filosóficos, uma das implicações educacionais que sempre deveria ser feita era referente aos fins e valores. Tomando a filosofia de Kant, Rousseau ou Comte, por exemplo, seu pensamento acerca da educação e sua concepção de homem, era preciso extrair os fins e os valores para a educação. Se às ciências da educação cabia o estudo dos melhores métodos e técnicas de ensino, da relação professor-aluno, da realidade cotidiana da sala de aula, caberia à filosofia da educação a reflexão dos fins que se poderiam alcançar através da educação e dos valores que deveriam ser transmitidos aos alunos. Esta seria a tarefa da filosofia da educação na formação de professores, uma vez delimitados os espaços e as tarefas das ciências da educação.

Essa perspectiva não justifica diretamente a presença da Filosofia no currículo escolar, mas reforça a ideia de que a reflexão filosófica é essencial na construção de projetos pedagógicos que priorizem a formação humana. Ou seja, ao mesmo tempo em que o ensino de Filosofia promove a capacidade crítica entre os estudantes, a Filosofia da Educação contribui para que os educadores compreendam os fundamentos éticos, políticos e epistemológicos de sua prática.

A prática filosófica, portanto, não se limita à crítica das contradições sociais, mas se estende à elaboração consciente dos fins e dos valores que orientam a educação. O trabalho docente, nesse contexto, se torna uma ação ética e transformadora, que não reproduz modelos prontos, mas constrói caminhos de emancipação. Como defendem Gallo (2006) e Freire

(1974), ensinar Filosofia é, também, resistir à banalização do conhecimento e reafirmar a escola como espaço de criação de novos sentidos.

A escola, como espaço de formação e socialização, deve ser compreendida também como um local de disputas ideológicas. É nesse espaço que a filosofia pode atuar de forma mais incisiva, provocando questionamentos sobre a divisão social do trabalho, a estrutura da propriedade e a distribuição desigual de poder. A prática filosófica, quando orientada por um compromisso ético e político com a emancipação, transforma o processo educativo em uma ação contra-hegemônica. O conhecimento deixa de ser visto como neutro e passa a ser compreendido como produção social que pode, e deve estar a serviço da libertação.

O estudo dos sistemas filosóficos e de seus principais filósofos e as possíveis relações e implicações educacionais organizavam-se, inicialmente, da seguinte forma: priorizava-se o estudo da filosofia, seus principais sistemas e autores, posteriormente deduzia-se uma reflexão sobre concepção de homem, de conhecimento, de educação, de fins e valores por exemplo. A produção editorial na área era insignificante, levando os próprios professores a construírem reflexões sobre educação a partir da apresentação da história da filosofia, destacando sistemas filosóficos de acordo com seus interesses e formação (Tomazetti, 2000, p. 13).

Durante anos, o ensino de Filosofia no Brasil enfrentou obstáculos estruturais que comprometeram sua eficácia formativa, entre eles a carência de materiais didáticos apropriados à realidade dos estudantes. Essa limitação não apenas dificultou a prática docente, como também induziu muitos professores a recorrerem quase exclusivamente à tradição filosófica clássica de modo descontextualizado. Quando os conteúdos permanecem distantes da vivência cotidiana dos alunos, o pensamento crítico que deveria emergir das contradições do real tende a se esvaziar. Por isso, torna-se urgente o desenvolvimento de uma prática filosófica situada, que reconheça o sujeito concreto como ponto de partida e que promova sua inserção ativa nos processos sociais. Ensinar filosofia, nesse sentido, não se limita à transmissão de teorias, mas exige um trabalho contínuo de mediação entre o saber sistematizado e os dilemas históricos que atravessam as juventudes das escolas públicas.

A aproximação entre a Filosofia e a realidade social dos estudantes amplia significativamente seu potencial formativo, pois desloca o foco do conteúdo como fim em si mesmo para o conteúdo como instrumento de leitura e transformação do mundo. Ao invés de simplesmente memorizar doutrinas e conceitos, os alunos são provocados a questionar as representações cristalizadas que regem seu cotidiano — e é nesse movimento que a consciência crítica começa a se formar. O pensamento filosófico, quando voltado à crítica das ideologias, permite desnaturalizar aquilo que é socialmente produzido, mas muitas vezes percebido como dado ou inevitável. Essa capacidade de desnudar os mecanismos de

dominação simbólica abre brechas para a elaboração de alternativas e para o fortalecimento da ação coletiva. A Filosofia, assim compreendida, não se limita à contemplação intelectual: ela se converte em prática de resistência.

A consciência de classe, por sua vez, não se forma de maneira automática ou abstrata. Ela emerge do encontro entre a reflexão crítica e a experiência concreta, no confronto entre o vivido e a compreensão das estruturas que organizam o mundo.

É nesse processo que os indivíduos começam a perceber que as desigualdades não são naturais, mas produções históricas sustentadas por valores, discursos e práticas que se reiteram no cotidiano. A ideologia, longe de se restringir a declarações explícitas, infiltra-se nos hábitos, nas instituições e nos modos de pensar. Nesse contexto, a Filosofia assume uma função desestabilizadora, ao instigar os sujeitos a questionarem sentidos hegemônicos e a reconstruírem suas referências a partir de um horizonte coletivo de transformação. Ao reconhecerem que fazem parte de relações sociais moldadas por interesses específicos, os estudantes são levados a questionar não apenas o mundo que os cerca, mas também o lugar que ocupam nele — e é aí que reside o núcleo formador da consciência crítica.

O ensino de Filosofia, quando orientado por uma perspectiva crítica e emancipadora, não se limita à transmissão de conteúdos nem à aferição do desempenho cognitivo dos estudantes. Trata-se de uma prática pedagógica que visa provocar deslocamentos profundos na maneira como os sujeitos se relacionam com a sociedade, com a história e consigo mesmos. Ao inserir o aluno em uma tradição de pensamento marcada pela dúvida, pelo diálogo e pela problematização da realidade, o ensino filosófico contribui para o desenvolvimento de uma postura ética, crítica e ativa diante do mundo (Gallo, 2020; Duarte, 2006). Essa formação não é imediata: exige mediações cuidadosas, tempo pedagógico adequado, escuta mútua e liberdade de pensamento. Ensinar Filosofia, nesse sentido, não significa fornecer respostas prontas, mas criar condições para que novas perguntas possam emergir, como defende Freire (1974), em sua pedagogia dialógica e problematizadora.

A menção à educação popular, nesse contexto, tem pertinência ao se considerar que ela representa um campo privilegiado para o exercício da Filosofia como prática de conscientização e transformação social. Inspirada no legado de Paulo Freire, a educação popular valoriza o saber da experiência vivida e promove a articulação entre teoria e prática. Como afirma Ribeiro (2018), é nesse campo que a Filosofia pode dialogar diretamente com os saberes populares, potencializando processos de tomada de consciência e formação política. A relação entre Filosofia e consciência de classe, conforme discutem Iasi (2020) e Fernandes (2016), ganha força em contextos marcados por vínculos comunitários e práticas de

solidariedade, nos quais o sujeito se reconhece como agente histórico e coletivo. O diálogo filosófico, quando enraizado nas experiências concretas de opressão e resistência, não apenas interpreta o mundo, mas convida à sua transformação.

A formação docente, quando pautada pela filosofia crítica, representa um ponto de inflexão importante na maneira como o professor compreende sua própria prática e seu papel social. Longe de se perceber como uma figura isolada, o educador passa a se reconhecer como parte de uma coletividade atravessada por condições materiais e históricas compartilhadas. Esse reconhecimento não é trivial: ele se desdobra em engajamento político e na adoção de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social. Araújo (2019, p. 64) chama a atenção para o fato de que esse movimento de consciência coletiva redefine a escola, que deixa de ser mero espaço de transmissão de conteúdo para assumir o papel de território de resistência política e formação cidadã.

Nesse cenário, romper com a concepção da filosofia como um saber abstrato e desvinculado da realidade cotidiana torna-se um imperativo pedagógico. Uma prática filosófica situada, enraizada nos dilemas concretos das classes populares, pode operar como chave para o despertar crítico dos estudantes. Não se trata de reduzir a complexidade do pensamento filosófico, mas de traduzi-lo em uma linguagem que dialogue com as experiências reais dos sujeitos em formação. Coelho (2018, p. 85) argumenta que a crítica das ideologias desempenha papel central nesse processo, ao permitir que os sujeitos desnaturalizem os filtros simbólicos que moldam sua percepção da realidade. Ao revelar a função desses mecanismos ideológicos, frequentemente ocultos sob os discursos de liberdade, mérito e neutralidade, a filosofia torna-se instrumento de luta contra a reprodução das desigualdades.

Importa destacar que, em contextos marcados por desigualdades sociais e educacionais, a filosofia assume ainda maior relevância, precisamente por sua capacidade de problematizar o vivido. Quando a escola reconhece e legitima os saberes oriundos das vivências dos estudantes, cria-se uma relação mais significativa com o conhecimento. A filosofia, nesse ambiente, deixa de ser uma disciplina escolar tradicional e passa a ser uma prática de escuta, reflexão e ação coletiva. Garcia *et al.* (2018, p. 59) apontam que o vínculo entre o conteúdo filosófico e o contexto social do aluno potencializa a capacidade transformadora da aprendizagem, uma vez que a reflexão nasce de questões reais e pulsantes.

No entanto, essa aproximação entre teoria e prática não é isenta de desafios históricos. Durante as décadas de 1980 e 1990, e mesmo após a reintrodução obrigatória da Filosofia no currículo com a Lei nº 11.684/2008, muitos professores enfrentaram a escassez de material

didático específico voltado ao Ensino Médio. Em geral, os docentes recorriam a compilações voltadas ao ensino superior ou a manuais baseados exclusivamente na tradição filosófica clássica, com linguagem abstrata e conteúdos distantes da realidade concreta dos estudantes (Tomazetti, 2000; Gallo, 2006). Essa limitação impunha barreiras metodológicas significativas, dificultando o estabelecimento de conexões entre os conceitos filosóficos e as vivências dos alunos.

Tomazetti (2000, p. 45) destaca esse entrave ao afirmar que, para além do domínio conceitual, o ensino de Filosofia exige mediações pedagógicas que articulem conteúdos formais com os dilemas éticos, sociais e políticos vividos pelos sujeitos na escola. O que se propõe, portanto, não é o abandono da tradição filosófica, mas a sua ressignificação em diálogo com as questões contemporâneas, promovendo um pensamento filosófico vivo, situado e transformador. Gallo (2020) reforça que a tarefa do professor de Filosofia é exatamente essa: criar condições para que os estudantes pensem por si mesmos, interrogando o mundo à luz de problemas reais e não apenas reproduzindo doutrinas.

A crítica marxista da ideologia é, nesse contexto, mais do que um aparato teórico: constitui um exercício de desvelamento que contribui para o fortalecimento da consciência de classe. A filosofia, quando orientada por esse compromisso, transcende os limites da abstração acadêmica e afirma-se como prática política, implicada na transformação das condições concretas de existência. Coelho (2018) sublinha que, ao evidenciar as formas simbólicas que naturalizam a exploração e a alienação, o pensamento filosófico fornece aos sujeitos instrumentos para interpretar criticamente o mundo e, sobretudo, para agir sobre ele. Essa ação é orientada por um horizonte coletivo, no qual o enfrentamento das injustiças estruturais se torna tarefa comum. Nesse sentido, o ensino de filosofia, articulado à formação docente crítica, não apenas informa, mas forma: constrói sujeitos históricos capazes de pensar a sociedade e de se organizarem para transformá-la.

O desenvolvimento da consciência de classe passa, inevitavelmente, por uma ruptura com o modo de pensar dominante. A ideologia se impõe não apenas por meio de discursos explícitos, mas por hábitos, valores e representações naturalizadas que moldam a maneira como os sujeitos veem a si mesmos e aos outros. A filosofia atua como uma lente que permite ao sujeito perceber o caráter construído dessas representações, abrindo espaço para o questionamento e para a reelaboração de significados. A educação popular é um dos espaços mais férteis para a articulação entre filosofia e consciência de classe.

Nesses contextos, marcados por vínculos comunitários e práticas de solidariedade, a reflexão filosófica ganha corpo ao se relacionar diretamente com a experiência vivida. O

diálogo entre teoria e prática, tão valorizado por Paulo Freire, é retomado aqui como estratégia de formação política.

Araújo (2019) pontua que a formação docente, quando alicerçada na filosofia crítica, pode reconfigurar a atuação do professor em sala de aula. O educador deixa de se ver como alguém isolado e passa a se reconhecer como parte de uma coletividade que compartilha condições materiais semelhantes. Essa consciência coletiva é o que permite o engajamento em práticas pedagógicas emancipatórias. Ao romper com a visão da filosofia como disciplina abstrata e distante do cotidiano, abre-se espaço para uma prática filosófica situada, que dialoga com os dilemas concretos das classes populares. A crítica das ideologias é essencial para que o sujeito perceba os filtros simbólicos que distorcem sua compreensão da realidade. Esses filtros servem à manutenção das desigualdades, perpetuando a exploração sob a aparência da liberdade ou do mérito individual.

Garcia *et al.* (2018) observam que, quando a escola reconhece o contexto social dos alunos, ela contribui para que o conhecimento faça sentido e ganhe potência transformadora. A filosofia, então, torna-se não apenas uma disciplina, mas uma prática de escuta, problematização e ação. A crítica filosófica marxista não se limita à denúncia das injustiças. Ela exige também a elaboração de alternativas e a construção de novas possibilidades de existência coletiva. O pensamento crítico não é apenas negativo, mas propositivo: ele aponta caminhos para além da ordem vigente. Nesse sentido, o processo de formação da consciência de classe é também um processo de construção de esperança ativa.

O conhecimento filosófico, ao se aproximar da experiência cotidiana das classes populares, ganha densidade e sentido. Ao trabalhar com conceitos como alienação, exploração e luta de classes, os estudantes são convidados a se enxergar como participantes de processos sociais maiores. Araújo (2019) defende que os professores devem assumir uma postura política em sua atuação, reconhecendo-se como trabalhadores inseridos nas contradições do sistema capitalista. Essa consciência sobre o próprio lugar na estrutura de poder permite ao educador desenvolver estratégias pedagógicas comprometidas com a transformação.

Para formar uma consciência de classe sólida, é necessário desconstruir as ideias naturalizadas que sustentam o discurso da meritocracia. O pensamento crítico filosófico permite que os sujeitos reconheçam que a desigualdade não é resultado de escolhas individuais, mas de estruturas históricas. A escola deve assumir um papel ativo na promoção da cidadania crítica. O ensino de filosofia, quando orientado por uma perspectiva emancipatória, possibilita que os estudantes desenvolvam a habilidade de argumentar, refletir e se posicionar diante das injustiças sociais.

O desafio de construir uma consciência coletiva entre os trabalhadores e trabalhadoras está diretamente ligado à disputa ideológica que se estabelece no interior das instituições sociais, incluindo a escola. Essa disputa refere-se ao embate entre projetos societários distintos: de um lado, uma educação voltada à reprodução da ordem vigente e à adaptação dos sujeitos às exigências do mercado; de outro, uma proposta emancipadora, que busca desenvolver uma consciência crítica e comprometida com a transformação social (Fernandes, 2016; Iasi, 2020). Em uma sociedade dominada pelo capital, a ideologia opera como instrumento de fragmentação das lutas, obscurecendo os interesses de classe e naturalizando as desigualdades estruturais. Essa análise está presente em autores marxistas que compreendem a ideologia como forma de dominação simbólica, produzida e reproduzida também por meio dos processos educativos (Coelho, 2018; Corrêa, 2007).

Diante desse contexto, o ensino de Filosofia deve assumir sua função crítica, tensionando as narrativas hegemônicas e ampliando a consciência dos estudantes sobre seu lugar no mundo e na história. No campo da prática pedagógica, isso implica superar o modelo da pedagogia bancária, em que o estudante é visto como recipiente passivo, e adotar uma pedagogia dialógica, baseada na escuta, no diálogo e na problematização da realidade. Como defende Freire (1974), a educação libertadora é aquela em que o educando se reconhece como sujeito histórico e ativo na construção do conhecimento.

A aproximação entre a Filosofia e a realidade concreta dos estudantes é um dos maiores desafios enfrentados por professores da disciplina no Ensino Médio, especialmente em contextos de precariedade estrutural e desvalorização institucional. No entanto, essa aproximação não pode ser confundida com simplificação ou empobrecimento conceitual. Trata-se de uma operação teórica exigente, que busca tornar o pensamento denso e complexo acessível ao universo dos estudantes, sem abrir mão do rigor filosófico. Essa postura exige que o educador assuma um compromisso com a formação crítica, criando percursos pedagógicos que estabeleçam vínculos com o mundo vivido pelos sujeitos da escola e, ao mesmo tempo, possibilitem o acesso a referenciais teóricos que ampliem sua capacidade de compreender e transformar a realidade.

O ensino filosófico que se compromete com a emancipação dos sujeitos não pode se restringir à repetição de teorias e autores consagrados. Ele precisa ser articulado com as experiências concretas, com os dilemas cotidianos e com os conflitos sociais que atravessam a vida dos estudantes. Ao estimular o questionamento, o debate e a elaboração de sentidos, a prática filosófica na escola assume um papel formativo essencial, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e coletiva.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade surge como um caminho estratégico para enriquecer o ensino da Filosofia. Quando articulada a saberes da História, da Sociologia, da Literatura e das Artes, a Filosofia deixa de ser uma disciplina isolada e passa a integrar um movimento maior de compreensão da realidade. Essa articulação permite que os estudantes percebam que os problemas sociais, éticos e existenciais não estão compartimentados, mas são atravessados por múltiplos olhares e interpretações. Barros (2021) critica diretamente o esvaziamento da disciplina de Filosofia no Novo Ensino Médio, afirmando que a retirada da obrigatoriedade e a redução do tempo dedicado à disciplina representam um retrocesso formativo. Nesse modelo educacional orientado pela lógica do mercado, o pensamento crítico é substituído pela eficiência operacional e pela formação técnica. A escola, sob essa racionalidade, deixa de ser espaço de reflexão para se tornar um centro de treinamento de competências.

Ao contrapor essa tendência, o ensino da Filosofia precisa resgatar sua essência dialógica e provocadora. É fundamental que o professor não se limite à exposição de conteúdos, mas que construa situações pedagógicas em que o estudante seja desafiado a pensar, argumentar e criar. A função do docente é a de provocar o pensamento, mediar conflitos conceituais e incentivar a formação de juízos fundamentados. Ao criar experiências formativas que partem da realidade dos alunos, o professor os ajuda a desenvolver suas próprias reflexões, construindo sentidos que não estão dados, mas que emergem do confronto entre experiência e teoria.

Nesse mesmo horizonte, Horn, Mastey e Rezende (2023) ressaltam a problematização como estratégia metodológica privilegiada no ensino filosófico. Para os autores, partir de problemas significativos para os estudantes é o caminho mais eficaz para a construção de pontes entre a vivência cotidiana e os conceitos filosóficos. Isso porque a problematização não se limita à identificação de um tema relevante, mas exige uma escuta atenta das inquietações dos jovens, transformando suas perguntas em objeto de reflexão filosófica. A inserção da cultura pop, do cinema, da música e das narrativas literárias no planejamento das aulas de Filosofia também representa um recurso potente de aproximação entre saber acadêmico e cultura juvenil. Quando bem mediadas, essas linguagens têm o potencial de mobilizar afetos, provocar questionamentos e suscitar debates filosóficos profundos. A linguagem das juventudes, portanto, não deve ser ignorada, mas compreendida como um canal legítimo de comunicação e produção de sentido.

Gallo (2020) defende que o ensino da Filosofia deve ser orientado por situações de aprendizagem em que os estudantes sejam convidados a pensar, argumentar e dialogar. Essa

prática desloca o professor da posição de detentor do saber para o papel de facilitador do pensamento. A Filosofia, assim, deixa de ser uma disciplina centrada na repetição de conteúdos e se torna uma experiência de construção de sentido e de formação humana.

Inovação no ensino de Filosofia não significa aderir a modismos ou introduzir tecnologias de forma acrítica. Significa, acima de tudo, resgatar o sentido original do filosofar: interrogar o mundo, desconfiar do estabelecido e construir caminhos coletivos de compreensão e transformação. É nesse movimento que o ensino filosófico se afirma como prática formativa por excelência, articulando o saber sistematizado com a vida, a experiência e a esperança. Macedo (2021) defende que os projetos interdisciplinares permitem que os estudantes percebam as conexões entre os diferentes campos do saber e desenvolvam uma visão mais sistêmica e crítica da sociedade. Ele ressalta que essa abordagem ajuda a romper com o isolamento da Filosofia no currículo e a posicioná-la como um campo do conhecimento capaz de dialogar com os grandes dilemas do mundo contemporâneo. A interdisciplinaridade, nesse sentido, é uma estratégia que amplia o horizonte filosófico e estimula o pensamento autônomo.

O uso da cultura pop na aula de Filosofia tem ganhado força como uma prática inovadora. Inserir séries, filmes, músicas, memes e outros elementos da cultura midiática no planejamento das aulas pode abrir caminhos para discussões profundas sobre identidade, ética, liberdade, preconceito, política, entre outros temas centrais do pensamento filosófico. A chave para que essa estratégia funcione está no olhar crítico que o professor propõe diante desses materiais. Santos Pinto e Mörschbacher (2017) defendem que a inserção da cultura pop no ensino filosófico contribui para a aproximação entre o universo juvenil e os conceitos tradicionais da Filosofia.

Para eles, a linguagem das juventudes não deve ser ignorada, mas compreendida como um canal legítimo de comunicação e produção de sentido. Com isso, o professor pode, por exemplo, analisar um episódio de uma série para discutir a noção de justiça em Platão ou a liberdade em Sartre, criando pontes entre a teoria filosófica e a vivência cotidiana dos alunos.

Outra proposta metodológica inovadora consiste na realização de oficinas temáticas, nas quais temas filosóficos são explorados por meio de dinâmicas práticas. Rodas de leitura, dramatizações, atividades artísticas e jogos teatrais tornam-se estratégias potentes para desenvolver a reflexão crítica. Nessas oficinas, o conteúdo deixa de ser um fim em si mesmo e se transforma em meio para o exercício do pensamento, da escuta e da convivência. Nesse formato, a Filosofia se torna também um exercício de cidadania, pois permite o enfrentamento coletivo de temas relevantes da vida em sociedade.

O pensar filosófico só começa quando não se contenta com conhecimentos que se deixam abstrair e dos quais nada mais se retira além daquilo que se colocou neles. O sentido humano dos computadores seria o de aliviar tanto o pensamento dos viventes, que ganhassem a liberdade para o saber que não se encontre já implícito. [...] Pensar filosoficamente é, assim, como que pensar intermitências, ser perturbado por aquilo que o pensamento não é. No pensar enfático, os juízos analíticos, embora seja preciso servir-se deles inevitavelmente, tornam-se falsos. A força do pensamento de não nadar a favor da própria corrente é a de resistir contra o previamente pensado. O pensamento enfático exige coragem civil. O pensador individual deve arriscá-lo, não deve trocar nem comprar nada do que não tenha visto; este é o núcleo da doutrina da experiência da autonomia. Sem risco, sem a possibilidade presente de erro, não há objetivamente qualquer verdade. As maiores tolices do pensar se formam ali onde tal coragem, que é imanente ao pensar e que este suscita incessantemente, é oprimida. A tolice não é algo privativo, não é a simples ausência de vigor do pensamento, mas sim a cicatriz da sua mutilação (Corrêa, 2007, p. 19).

Promover a escrita filosófica também pode ser uma forma de inovar no ensino da disciplina. Ensaaios, cartas abertas, crônicas e até podcasts com temáticas filosóficas criam espaços para a expressão da subjetividade dos alunos. Ao serem convidados a escrever sobre o que pensam, sentem e vivenciam à luz dos conceitos filosóficos, os estudantes desenvolvem autonomia e capacidade argumentativa. A valorização das vivências estudantis também se apresenta como um caminho promissor. Quando os estudantes são convidados a relacionar os conteúdos filosóficos com suas próprias experiências de vida, estabelece-se uma conexão afetiva com o conhecimento. Essa prática favorece o engajamento e possibilita que o pensamento crítico surja de questões reais, próximas da realidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A escuta ativa, nesse contexto, não se reduz a uma técnica didática, mas configura-se como uma postura ética do professor diante da pluralidade de experiências, saberes e vozes que habitam a sala de aula.

O ensino de Filosofia, quando orientado por práticas pedagógicas inovadoras, torna-se um espaço privilegiado para o exercício do pensamento crítico e da formação de sujeitos autônomos. A escuta ativa do professor, aliada à valorização das experiências vividas pelos estudantes, rompe com os moldes tradicionais da sala de aula centrada na autoridade da voz docente. Nesse novo paradigma, o conhecimento deixa de ser algo distante e imposto, passando a ser construído coletivamente, a partir do diálogo e da vivência cotidiana. A participação dos alunos no processo pedagógico amplia o engajamento e promove uma relação mais significativa com os conteúdos trabalhados. A escrita filosófica, nesse contexto, revela-se essencial para o desenvolvimento da autonomia intelectual, ao permitir que o sujeito organize, articule e aprofunde seu pensamento crítico. Ensaaios, crônicas, cartas abertas e até mesmo produções como podcasts possibilitam que os estudantes expressem suas visões de mundo à luz dos conceitos filosóficos estudados, tornando a aprendizagem mais ativa e

personalizada. A escrita, nesse caso, não se limita a reproduzir teorias, mas atua como um exercício de subjetivação e posicionamento frente aos dilemas da existência e aos conflitos sociais.

Macedo (2021, p. 58) enfatiza que, ao escutar os estudantes e incorporar suas trajetórias no planejamento pedagógico, o professor promove uma ruptura com o modelo tradicional de ensino, centrado na hierarquia do saber. Essa mudança de postura contribui para a construção de relações pedagógicas mais horizontais, em que o conhecimento é construído e as diferentes visões de mundo ganham espaço. Dessa forma, a Filosofia deixa de ser um discurso distante e abstrato e passa a se constituir como prática viva e significativa, conectada às demandas concretas dos sujeitos. Para além do espaço físico da sala de aula, práticas pedagógicas como saídas filosóficas para espaços culturais, museus, centros históricos ou praças públicas ampliam o horizonte cultural dos estudantes e abrem espaço para reflexões filosóficas em contextos reais e simbólicos. A cidade se transforma em território educativo e os problemas sociais ganham densidade nas análises promovidas em sala de aula. Essas experiências reforçam a dimensão sensível do pensamento, permitindo que os alunos desenvolvam um olhar mais atento, ético e comprometido com a realidade em que vivem.

Horn, Mastey e Rezende (2023, p. 77) destacam que o contato direto com a cultura local estimula o protagonismo estudantil e fortalece a noção de pertencimento. Quando os estudantes percebem que sua realidade é digna de ser pensada filosoficamente, ocorre um movimento de valorização de suas identidades e de sua história. Esse reconhecimento é fundamental para a formação de sujeitos críticos e atuantes, capazes de intervir em suas comunidades com responsabilidade social e consciência ética. Em tempos de intensas transformações nas políticas educacionais, que frequentemente apontam para o esvaziamento das humanidades, torna-se ainda mais urgente promover práticas pedagógicas que resistam à lógica da padronização. A Filosofia encontra, justamente na crise, um terreno fértil para reafirmar sua importância. Ao provocar inquietações e incentivar o pensamento autônomo, ela resiste aos modelos de ensino voltados exclusivamente à produtividade e ao adestramento técnico. Pensar filosoficamente é, em si, um ato de resistência e de reconstrução de sentidos.

Santos Pinto e Mörschbacher (2017, p. 39) reforçam que é justamente nos momentos de ataque à educação crítica que se tornam mais urgentes práticas pedagógicas engajadas. A construção de espaços de pensamento coletivo, de diálogo entre saberes e de abertura ao contraditório é, por si só, um ato de resistência contra o esvaziamento do conteúdo filosófico. Nesse contexto, a Filosofia desempenha papel formador, ajudando os estudantes a compreenderem seu papel como sujeitos históricos. A adoção de práticas interdisciplinares

também aparece como estratégia potente. Ao articular a Filosofia com outras áreas do conhecimento — como História, Arte, Literatura e Sociologia —, o pensamento filosófico amplia sua abrangência e enriquece o processo educativo. Essa integração demonstra que os saberes não estão isolados, mas se entrelaçam em torno dos grandes dilemas da humanidade.

Duque *et al.* (2023, p. 92) alertam que a inovação pedagógica em Filosofia não pode ser confundida com modismo ou com o simples uso de tecnologias. A verdadeira inovação reside na capacidade de resgatar o sentido originário do filosofar — o desejo de compreender o mundo e de transformá-lo. É nesse movimento que a prática docente se fortalece como mediação entre o saber e a vida, entre o conteúdo e o sujeito, entre a escola e a sociedade. As práticas pedagógicas inovadoras devem ser entendidas não como exceção, mas como parte constitutiva de um projeto de educação emancipadora. Elas não apenas renovam a forma de ensinar Filosofia, mas também reposicionam o estudante como protagonista do processo de aprendizagem.

2 PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo foi realizada em escolas públicas vinculadas à Diretoria de Ensino Regional de Itararé, no sudoeste do Estado de São Paulo, região marcada por desigualdades socioeconômicas e diversidade cultural. A investigação adotou uma abordagem quali-quantitativa, tendo como objetivo compreender de que maneira o ensino de Filosofia no Ensino Médio contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da consciência de classe dos estudantes, a partir da percepção de professores que atuam nesse território.

Mapa 1 – Sudoeste Paulista



Fonte: Feitosa (2023).

O questionário constituiu o único instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa, sendo composto por perguntas fechadas e abertas. O instrumento foi aplicado a aproximadamente 10 a 15 docentes, selecionados a partir do critério de acessibilidade, considerando-se como requisito mínimo o tempo de atuação de dois anos na rede pública estadual e o vínculo com escolas que ofertam a disciplina de Filosofia no Ensino Médio.

A opção pelo questionário justifica-se pela possibilidade de alcançar diferentes realidades escolares da região, bem como por permitir aos docentes maior liberdade de resposta, preservando o anonimato e favorecendo a expressão de percepções críticas acerca das condições de trabalho e das práticas pedagógicas desenvolvidas.

A análise dos dados coletados foi realizada com base na técnica de análise de

conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), possibilitando a organização, categorização e interpretação das respostas. Esse procedimento permitiu a articulação entre os dados empíricos, os referenciais teóricos e os documentos normativos, contribuindo para uma leitura crítica das práticas pedagógicas e dos desafios impostos pelas políticas educacionais contemporâneas.

Durante o processo de aplicação do questionário, foram identificadas dificuldades significativas que impactaram diretamente o número de participantes da pesquisa. Um dos principais entraves observados foi a resistência de parte dos professores em responder ao instrumento, motivada pelo receio de exposição profissional, mesmo com a garantia de anonimato e com o esclarecimento quanto à proteção dos dados fornecidos, conforme previsto na Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD).

Muitos docentes manifestaram preocupação quanto ao possível uso das informações coletadas, temendo interpretações equivocadas ou eventuais repercussões no âmbito institucional. Esse receio resultou na recusa de alguns professores em participar da pesquisa, o que evidencia um contexto marcado por mecanismos de controle, vigilância e responsabilização individual do trabalho docente.

Tal cenário revela que a dificuldade de aplicação do questionário não pode ser compreendida apenas como uma limitação metodológica, mas como expressão das condições concretas do trabalho docente na rede pública estadual. A insegurança institucional, associada às pressões por desempenho e cumprimento de metas, tende a restringir a participação dos professores em processos investigativos e reflexivos, afetando inclusive pesquisas de caráter acadêmico e formativo.

2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA REGIÃO DE ITARARÉ

A região de Itararé está localizada na divisa entre os estados de São Paulo e Paraná, sendo uma área de transição cultural e econômica. Sua população total é estimada em aproximadamente 186.649 mil habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). A região é composta por diversos municípios, dentre eles:

- Itararé;
- Itapeva;
- Ribeirão Branco;
- Bom Sucesso de Itararé;
- Barão de Antonina;

- Nova Campina;
- Riversul;
- Taguaí.

A economia local é diversificada, com forte presença do agronegócio. O cultivo de soja, milho e cana-de-açúcar são as principais atividades agrícolas da região, conforme apontado pela Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA, 2023). Além disso, a pecuária desempenha papel relevante, principalmente na criação de gado de corte e leiteiro. O setor industrial é menos expressivo, concentrando-se na transformação de produtos agropecuários e madeireiros.

Segundo dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE, 2023), o setor de serviços vem crescendo na região, impulsionado pela urbanização de pequenas cidades e pelo aumento da demanda por comércio e educação. No entanto, os índices de desenvolvimento social ainda revelam desafios, especialmente no que se refere ao acesso à educação de qualidade e à infraestrutura escolar adequada.

Outro aspecto importante é a infraestrutura da região. O Departamento de Estradas de Rodagem do Estado de São Paulo (DER-SP, 2023) destaca que a malha viária regional é composta por rodovias estaduais e vicinais que conectam os municípios, facilitando o escoamento da produção agrícola e a mobilidade da população. Contudo, há desafios relacionados à conservação dessas estradas, que impactam diretamente o acesso a serviços essenciais, incluindo a educação.

A precariedade do transporte escolar é um dos fatores que dificultam a frequência regular dos alunos, especialmente aqueles que residem em áreas rurais.

Diversidade Cultural e Social

A região apresenta uma rica diversidade cultural e social, influenciada por diferentes grupos populacionais. Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (PNUD, 2023), o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios varia entre 0,72 e 0,75, refletindo um nível de desenvolvimento intermediário. Entretanto, a desigualdade social ainda é uma realidade, especialmente em comunidades rurais e tradicionais.

A Diretoria de Ensino Regional de Itararé atende 30 escolas estaduais distribuídas em 7 municípios da região, conforme o detalhamento abaixo:

Municípios e Escolas Atendidas:

1. Barão de Antonina (5 escolas)
4 escolas indígenas

1 escola de anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

2. Bom Sucesso de Itararé (1 escola)

1 escola de anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

3. Coronel Macedo (1 escola)

1 escola de anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

4. Itaberá (11 escolas)

6 escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental

5 escolas de anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

5. Itaporanga (4 escolas)

1 escola indígena

3 escolas de anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

6. Itararé (7 escolas)

Todas oferecem anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

7. Riversul (2 escolas)

Ambas oferecem anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

Resumo Geral:

Total de escolas: 30

- Escolas indígenas: 5 (Barão de Antonina e Itaporanga)
- Escolas com anos iniciais do EF: 6 (todas em Itaberá)
- Escolas com anos finais do EF e EM: 19 (distribuídas em todos os municípios)

A população escolar é composta por estudantes de diferentes contextos, incluindo comunidades quilombolas, assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e aldeias indígenas. Dentre essas comunidades, destaca-se o quilombo Silvério, cujos alunos frequentam escolas estaduais da região. A presença desses grupos torna a abordagem pedagógica um desafio, exigindo estratégias inclusivas e culturalmente sensíveis. Estudos demonstram que a valorização da identidade cultural dos estudantes pode ser um fator determinante para a melhoria do aprendizado e da permanência escolar (SEADE, 2023).

A cultura regional é marcada pela influência caipira e paranaense, refletida nas festas populares, na música sertaneja e nas danças tradicionais. Alimentos como o feijão tropeiro e o frango caipira são elementos característicos da culinária local, reforçando os laços culturais com a história rural da região.

Além disso, a religiosidade tem forte influência na vida da população, o que pode impactar diretamente as percepções sobre o ensino de Filosofia nas escolas. Conforme apontam pesquisas sobre educação e religiosidade (PNUD, 2023), em regiões onde há forte

presença de práticas religiosas tradicionais, a introdução de debates filosóficos sobre temas como ética e moral pode encontrar resistências, tornando fundamental a adoção de estratégias didáticas sensíveis e dialógicas.

Objetivo da Pesquisa

A presente pesquisa parte do panorama de precarização do ensino de Filosofia na rede pública, especialmente em regiões marcadas por desigualdades sociais e limitações estruturais, como é o caso do território abrangido pela Diretoria de Ensino de Itararé, no sudoeste do Estado de São Paulo. Nessa realidade educacional, observa-se a presença de escolas com recursos limitados, instabilidade docente e dificuldades para o desenvolvimento de práticas filosóficas críticas, fatores que exigem uma abordagem pedagógica mais conectada com as condições concretas dos estudantes.

Diante disso, o objetivo da pesquisa foi analisar de que maneira o ensino de Filosofia no Ensino Médio da rede pública estadual paulista pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual dos estudantes, a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da região do Sudoeste Paulista.

A investigação pretendeu coletar dados por meio de questionários aplicados em larga escala, com o objetivo de compreender os principais desafios e as potencialidades didáticas da disciplina no Ensino Médio.

A partir desses dados, esperou-se construir propostas pedagógicas mais eficazes, ancoradas na realidade concreta das escolas e dos estudantes, promovendo um ensino significativo e transformador.

2.2 RESULTADOS E ANÁLISE CRÍTICA DOS DADOS

No presente estudo, a análise do questionário foi fundamentada em referenciais metodológicos que compreendem a pesquisa educacional como processo de produção de conhecimento científico e crítico. Conforme destaca Duarte (2002), a investigação em educação deve articular rigor conceitual e sensibilidade às práticas concretas, de modo a apreender as múltiplas dimensões do fenômeno estudado. Nessa perspectiva, optou-se por uma abordagem de análise que privilegia tanto a sistematização dos dados quanto sua interpretação à luz do referencial teórico da pesquisa.

Para Creswell *et al.* (2007), a utilização de instrumentos como questionários possibilita a coleta de informações relevantes de forma organizada e confiável, desde que

acompanhada de uma interpretação crítica. Do mesmo modo, André (2013) enfatiza que a análise qualitativa requer atenção ao contexto e à subjetividade dos sujeitos, não se restringindo à descrição de respostas, mas buscando compreender sentidos e significados.

Em complemento, Severino (2016) lembra que a pesquisa científica exige não apenas o levantamento de dados, mas sua problematização, de modo a contribuir para a construção de conhecimento crítico e socialmente relevante. Dessa forma, a análise realizada neste trabalho busca integrar a dimensão empírica e a teórica, permitindo compreender como os dados coletados refletem e tensionam as condições do ensino de Filosofia no Ensino Médio público.

O levantamento realizado contemplou 13 docentes de Filosofia atuantes na rede estadual de ensino, especificamente na região Sudoeste Paulista. Trata-se de um grupo majoritariamente experiente, cuja trajetória profissional permite uma reflexão aprofundada sobre os desafios e potencialidades da disciplina no Ensino Médio.⁴

Quadro 1 - Tempo de atuação como professor:

Tempo de atuação	Percentual (%)
6 a 10 anos	38,5
Mais de 10 anos	61,5
Menos de 6 anos	0,0

Fonte: autor (2025).

A análise do tempo de atuação dos professores de Filosofia que participaram desta pesquisa revela um perfil marcadamente experiente: todos possuem, no mínimo, seis anos de magistério, sendo que a maior parte (61,5%) ultrapassa uma década de atuação. Não há, portanto, a presença de docentes iniciantes (com menos de seis anos de carreira) na amostra.

Esse dado, à primeira vista, sugere uma estabilidade relativa do corpo docente na região Sudoeste Paulista, o que contrasta com a alta rotatividade registrada em outras áreas do ensino médio, especialmente nas disciplinas de exatas e em escolas de regiões metropolitanas. Segundo Bourdieu (1998), a permanência prolongada em uma função tende a consolidar um “habitus” profissional, ou seja, um conjunto de disposições, valores e práticas que orientam a ação do professor em sala de aula. Isso pode se refletir positivamente na condução das aulas

⁴ Houve dificuldades nas respostas ao questionário, pois alguns professores estavam receosos em responder, e alguns, inclusive, se negaram.

de Filosofia, na medida em que o docente acumula repertório e experiência para lidar com diferentes turmas e contextos.

Entretanto, é preciso relativizar o otimismo que esses números podem gerar. Uma carreira longa nem sempre é sinônimo de constante atualização ou de práticas alinhadas às demandas contemporâneas. Como alerta Freire (1996), o exercício docente exige “permanente formação”, sob risco de o educador cristalizar métodos e conteúdos, afastando-se da realidade e das necessidades do aluno. No caso da Filosofia, disciplina cuja essência é a problematização, essa desconexão pode esvaziar a potência transformadora do ensino.

Outro ponto relevante é o cruzamento desses dados com a informação sobre a atuação exclusiva em Filosofia — apenas 15,4% dos professores se dedicam exclusivamente à disciplina. Ou seja, mesmo professores muito experientes acumulam funções em outras áreas, o que pode indicar uma precarização do trabalho docente. A sobreposição de disciplinas lecionadas é uma estratégia frequente da rede estadual para lidar com a falta de professores, mas, como assinala Saviani (2008), ela pode gerar um “polivalente superficial”, impossibilitado de aprofundar-se em uma área específica.

A predominância de profissionais experientes também deve ser discutida à luz do contexto da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Essa legislação introduziu mudanças estruturais que afetam diretamente a carga horária e o espaço curricular da Filosofia. Professores com mais de dez anos de atuação vivenciaram, em sua trajetória, períodos de maior valorização da disciplina e outros de forte ameaça à sua presença obrigatória no currículo.

Tal histórico pode influenciar na postura crítica que assumem frente às atuais reformas e nas estratégias que utilizam para preservar a relevância da Filosofia no cotidiano escolar.

Do ponto de vista da autonomia pedagógica, um corpo docente mais maduro pode, potencialmente, resistir com mais eficácia a orientações curriculares padronizadas que diluem o conteúdo filosófico. Duarte (2016) argumenta que a experiência docente, quando aliada a uma sólida formação teórica, oferece melhores condições para interpretar e confrontar políticas educacionais que desconsideram a dimensão crítica do ensino.

Por outro lado, a ausência de professores jovens pode sinalizar problemas na renovação da área. É possível que as condições de trabalho e a carga horária reduzida da Filosofia desestimulem novos licenciados a ingressar na rede pública, perpetuando um quadro de envelhecimento profissional e, possivelmente, de afastamento de linguagens e práticas mais contemporâneas. Esse cenário exige atenção, pois, como ressalta Tomazetti (2017), o diálogo intergeracional é essencial para que o ensino de Filosofia se mantenha vivo,

dialogando tanto com tradições filosóficas quanto com demandas sociais emergentes.

Além disso, a estabilidade profissional que os dados indicam não elimina a precariedade estrutural. Muitos desses docentes atuam em escolas com infraestrutura limitada, em turmas numerosas e com recursos didáticos insuficientes, fatores que podem neutralizar parte das vantagens atribuídas à experiência. Esse paradoxo é recorrente no magistério brasileiro: professores experientes que, apesar da vivência, enfrentam restrições objetivas que limitam seu potencial pedagógico.

Assim, a análise do tempo de atuação dos participantes desta pesquisa permite afirmar que o ensino de Filosofia na região Sudoeste Paulista está, em grande medida, nas mãos de um corpo docente experiente e consolidado. Contudo, a longevidade profissional, embora valiosa, não é garantia de inovação ou atualização constante, e deve ser acompanhada de políticas de valorização, formação continuada e condições dignas de trabalho. Esses elementos são fundamentais para que a experiência acumulada se traduza, de fato, em práticas pedagógicas capazes de promover pensamento crítico, autonomia intelectual e consciência de classe, objetivos centrais desta investigação.

A análise da distribuição territorial dos docentes de Filosofia da Diretoria de Ensino Sudoeste Paulista evidencia uma concentração significativa no município de Itararé (53,8%), seguido por Itaberá (23,1%) e outros municípios com participação equivalente (23,1%):

Quadro 2 - Municípios de atuação

Município	Percentual (%)
Itararé	53,8
Itaberá	23,1
Outros	23,1

Fonte: autor (2025).

Essa configuração aponta para uma centralidade geográfica que influencia não apenas a alocação de recursos humanos, mas também as condições materiais e pedagógicas para a realização do trabalho docente. Tal panorama territorial precisa ser compreendido à luz das contradições estruturais que marcam a educação pública brasileira, nas quais a localização e o acesso a recursos impactam diretamente a qualidade da formação ofertada.

A concentração em Itararé, evidenciada pelos dados, revela um polo de atuação que

pode tanto favorecer articulações pedagógicas mais consistentes quanto reforçar desigualdades entre municípios. Como aponta Gramsci (2000), a distribuição desigual de recursos e de capital cultural no território é reflexo de uma hegemonia que se reproduz também no espaço escolar, sendo necessário que a ação pedagógica considere as especificidades locais para romper com essas assimetrias.

A presença reduzida de professores em municípios menores pode levar à limitação de projetos formativos e à ausência de coletivos docentes estáveis. Essa fragmentação compromete a continuidade de práticas críticas, tal como alerta Duarte (2016) ao defender que a transformação pedagógica requer estabilidade e vínculos sólidos entre educadores, comunidade e projeto político-pedagógico.

O fato de a maioria atuar em apenas uma escola (84,6%, segundo a análise quantitativa) representa um potencial de maior envolvimento com a cultura escolar local e com o seu projeto formativo.

No entanto, a precariedade estrutural, apontada na análise crítica, evidencia que a simples presença física não garante a efetividade de práticas emancipatórias, é preciso suporte institucional e condições materiais adequadas.

Essa realidade também dialoga com o conceito de “violência simbólica” de Bourdieu e Passeron (1970), pois a desigualdade na distribuição territorial dos docentes e recursos legitima uma hierarquia entre escolas, naturalizando a diferença de oportunidades educacionais como algo inevitável ou técnico, quando na verdade é produto de escolhas políticas.

A sobreposição de funções e a polivalência forçada, apontada na análise geral dos dados, tende a impactar mais fortemente escolas periféricas e distantes, onde a escassez de docentes especializados leva à diluição da identidade profissional do professor de Filosofia. Tal cenário se opõe à noção de “intelectual orgânico” de Gramsci (2000), que pressupõe domínio teórico sólido para atuar como agente de transformação.

A centralidade de Itararé pode facilitar a implementação de formações continuadas e projetos coletivos nesse município, mas, sem uma política regional que alcance de forma equitativa os demais territórios, há risco de se reproduzir a lógica excludente criticada por Freire, na qual alguns contextos acumulam oportunidades e outros permanecem marginalizados.

A precariedade dos recursos didáticos (76,9% apontam insuficiência) impacta de maneira ainda mais intensa escolas localizadas fora dos polos centrais, dificultando a aplicação de metodologias críticas e a realização de atividades interdisciplinares. Saviani

lembra que a pedagogia histórico-crítica depende de condições materiais que permitam articular teoria e prática de forma significativa.

A partir dessa leitura, percebe-se que qualquer proposta de fortalecimento do ensino de Filosofia na região precisa considerar a desigualdade territorial como um elemento estruturante. Intervenções formativas devem ser pensadas não apenas para o contexto central de Itararé, mas de maneira descentralizada e equitativa, garantindo que todos os municípios tenham condições reais de implementar práticas pedagógicas críticas e emancipadoras.

A análise da quantidade de escolas em que cada docente atua permite compreender aspectos relevantes da organização do trabalho e da inserção profissional dos professores de Filosofia na região pesquisada. Esse indicador revela não apenas a distribuição da carga de trabalho, mas também o potencial de envolvimento com as comunidades escolares e a possibilidade de participação efetiva na construção de projetos pedagógicos. Trata-se, portanto, de um dado que contribui para avaliar como as condições objetivas de atuação podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento de práticas filosóficas críticas e contextualizadas.

Quadro 3 - Números de escolas atendidas

Escolas atendidas	Percentual (%)
1 escola	84,6
2 escolas	15,4
3 ou mais	0,0

Fonte: autor (2025).

O dado de que 84,6% dos professores de Filosofia atuam em apenas uma escola revela um cenário de relativa estabilidade territorial na prática docente. Esse fator, em tese, poderia favorecer vínculos mais sólidos com o projeto político-pedagógico, maior conhecimento da comunidade escolar e continuidade em ações formativas. Como lembra Newton Duarte, a transformação crítica da escola demanda tempo e inserção consistente do professor no cotidiano institucional, permitindo que ele se torne parte ativa na construção coletiva de um projeto emancipador.

Por outro lado, é necessário considerar que essa estabilidade física não significa automaticamente estabilidade pedagógica ou valorização profissional. Como apontam

Bourdieu e Passeron (1970), o espaço escolar é atravessado por desigualdades estruturais e por uma “violência simbólica” que pode limitar a autonomia docente, mesmo quando há permanência prolongada em uma unidade. Assim, o fato de atuar em uma única escola pode conviver com condições materiais precárias, pressão por resultados e sobrecarga de tarefas burocráticas, o que restringe o potencial crítico da prática educativa.

O percentual de 15,4% de professores que atuam em duas escolas indica uma parcela do corpo docente que enfrenta deslocamentos físicos, adaptação a diferentes culturas institucionais e agendas pedagógicas, o que tende a fragmentar o trabalho e reduzir as possibilidades de aprofundamento em projetos locais. Essa dinâmica dialoga com o alerta de Saviani (2008) sobre a necessidade de condições objetivas para o trabalho educativo: sem tempo e espaço para planejamento coletivo, a articulação entre teoria e prática fica comprometida.

A inexistência de docentes atuando em três ou mais escolas pode ser vista como um avanço em relação a contextos de sobreposição extrema, comuns no passado. No entanto, mesmo a atuação em uma única unidade escolar não garante que o professor esteja inserido em um ambiente propício à Filosofia crítica. Gramsci (2000) ressalta que a construção do “intelectual orgânico” exige não apenas presença, mas também inserção em um projeto contra-hegemônico, que dialogue com a realidade local e com as demandas da classe trabalhadora.

Além disso, é preciso considerar que a atuação concentrada em uma escola pode ser um reflexo da própria organização curricular pós-Reforma do Ensino Médio. A redução da carga horária da Filosofia, associada ao modelo de itinerários formativos, restringe a presença da disciplina, o que explica em parte a ausência de múltiplas alocações por professor. Essa reorganização, como lembra Tomazetti (2017), não é neutra: ao marginalizar a Filosofia, limita-se também a capacidade de o professor estabelecer múltiplos espaços de intervenção formativa.

Os dados reforçam ainda a importância de políticas de valorização e de formação docente que aproveitem o potencial da atuação em uma única escola para desenvolver práticas pedagógicas duradouras e coletivas. Como defende Freire (1974), o trabalho educativo emancipador exige inserção crítica, diálogo com a comunidade e compromisso com a transformação social, elementos que só se concretizam se a estabilidade territorial for acompanhada de condições estruturais e liberdade pedagógica para que a Filosofia cumpra sua função formativa.

A identificação dos modelos de ensino em que os professores de Filosofia estão

inseridos permite compreender as condições pedagógicas e institucionais que moldam a prática docente. A organização curricular, a gestão escolar e a concepção de educação que orientam cada modelo influenciam diretamente a abordagem da disciplina, seja favorecendo práticas críticas e reflexivas, seja reforçando perspectivas mais instrumentais e voltadas à produtividade.

Quadro 4 - Modelo de ensino predominante

Tipologia das escolas de atuação docente	Percentual (%)
Programa de Ensino Integral (PEI)	76,9
Escola de Tempo Parcial	23,1

Fonte: autor (2025).

A predominância do Programa de Ensino Integral (PEI) no contexto investigado revela uma inserção majoritária dos docentes de Filosofia em um formato escolar caracterizado por metas, indicadores de desempenho e foco no protagonismo juvenil sob uma lógica gerencial. Segundo Duarte (2006), a educação estruturada a partir de objetivos utilitaristas tende a reduzir o espaço da formação crítica, subordinando o conhecimento à funcionalidade imediata.

A Escola de Tempo Parcial corresponde ao modelo tradicional de organização do Ensino Médio na rede estadual paulista, no qual os estudantes permanecem na escola por um período reduzido, geralmente em um único turno. Nesse formato, a estrutura curricular é composta majoritariamente pelas disciplinas da base comum, com menor presença de componentes diversificados e menor controle gerencial sobre as práticas pedagógicas. Embora esse modelo possa oferecer maior flexibilidade didática ao professor, a limitação da carga horária e a redução do número de aulas de Filosofia — especialmente após a Reforma do Ensino Médio — impõem restrições significativas ao desenvolvimento de práticas filosóficas contínuas e aprofundadas. Assim, a Escola de Tempo Parcial apresenta desafios próprios, relacionados principalmente à escassez de tempo pedagógico e à fragmentação curricular.

Embora o PEI prometa maior tempo de convivência escolar e oportunidades formativas ampliadas, sua implementação frequentemente privilegia competências socioemocionais e habilidades operacionais alinhadas ao mercado de trabalho. Como aponta Saviani (2008), essa orientação desloca a educação de sua função humanizadora, afastando-a da perspectiva histórico-crítica e da formação integral do sujeito.

Essa tensão é particularmente visível na Filosofia, cujo papel central é desenvolver a reflexão, a problematização e a consciência histórica. No contexto do PEI, há risco de que a disciplina seja instrumentalizada para atender metas institucionais, como projetos pontuais de protagonismo, mas desvinculados de uma base teórica consistente. Gramsci (2000) adverte que, sem o aprofundamento conceitual e a articulação com a realidade concreta, não se forma o “intelectual orgânico” capaz de intervir criticamente na sociedade.

Por outro lado, o Escola de Tempo Parcial, presente em menor proporção, ainda preserva um formato curricular menos condicionado por metas gerenciais, o que pode permitir maior autonomia na condução das aulas. Contudo, essa relativa liberdade pode ser limitada pela escassez de tempo e recursos, como lembra Freire (1974), que ressalta a importância de condições concretas para que a prática dialógica e problematizadora se desenvolva plenamente.

A lógica do PEI, fortemente vinculada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), favorece a padronização de conteúdos e metodologias, com ênfase em competências e habilidades. Tomazetti (2016) critica esse enquadramento por reduzir a Filosofia a um componente de apoio à formação de competências, e não como campo autônomo de pensamento crítico. Esse enquadramento curricular pode levar a uma “semiformação” de acordo com Adorno, onde o conteúdo crítico é diluído em práticas superficiais.

A intensificação do controle sobre o trabalho docente, característica do PEI, também é um ponto de atenção. Bourdieu e Passeron (1970) argumentam que estruturas escolares fortemente hierarquizadas e monitoradas tendem a reproduzir valores dominantes, limitando o espaço para práticas contra-hegemônicas. No caso da Filosofia, essa limitação impacta diretamente o potencial de questionamento e análise crítica das relações sociais.

A presença ampliada de horas-aula no PEI poderia, em tese, favorecer projetos filosóficos interdisciplinares e aprofundados. No entanto, sem uma intencionalidade pedagógica orientada pela crítica social, esse tempo extra pode ser absorvido por atividades descontextualizadas, reforçando a função adaptativa da escola ao sistema. Saviani (2008) alerta que o tempo escolar só se converte em formação emancipadora quando articulado a conteúdos que expressem a totalidade histórica.

A adaptação do professor ao modelo, é outro ponto que deve ser observado. Muitos docentes acabam internalizando a lógica de resultados e desempenho, incorporando práticas que visam atender às demandas institucionais mais do que às necessidades formativas dos estudantes. Essa dinâmica é descrita por Duarte (2006) como um desvio da função social do professor, que deixa de ser mediador crítico para se tornar executor de programas predefinidos.

Diante disso, a análise dos modelos de ensino sugere que o desafio central não está apenas na quantidade de tempo escolar ou na estrutura física, mas na orientação política e pedagógica que sustenta cada modelo. Para que a Filosofia cumpra sua função formativa, é necessário tensionar as estruturas do PEI e do Escola de Tempo Parcial, articulando práticas que, como defende Freire (1974), partam da realidade concreta dos estudantes e promovam a construção coletiva do conhecimento, contrapondo-se às tendências utilitaristas que hoje permeiam a educação.

A percepção que os docentes têm sobre a qualidade da educação pública estadual constitui um indicador importante para compreender como avaliam as condições materiais, pedagógicas e políticas que influenciam seu trabalho. Essas avaliações, ao mesmo tempo em que refletem experiências concretas nas escolas, também revelam a maneira como os professores interpretam o papel e os limites da educação na formação crítica dos estudantes.

Quadro 5 - Avaliação da educação pública estadual

Avaliação	Percentual (%)
Regular	46,2
Ruim	38,5
Péssima	15,4

Fonte: autor (2025).

A avaliação predominantemente negativa do sistema estadual de ensino remete ao diagnóstico de Adorno (2003) sobre a “semiformação”, na qual a escolarização, embora amplamente difundida, não promove efetivamente o pensamento autônomo. No contexto investigado, essa percepção sugere que a estrutura educacional vigente falha em oferecer condições para que a Filosofia cumpra seu papel emancipador.

A avaliação predominantemente negativa do sistema estadual de ensino remete ao

diagnóstico de Adorno (2003) sobre a “semiformação”, na qual a escolarização, embora amplamente difundida, não promove efetivamente o pensamento autônomo. No contexto investigado, essa percepção sugere que a estrutura educacional vigente falha em oferecer condições para que a Filosofia cumpra seu papel emancipador.

Essa visão crítica também dialoga com a análise de Bourdieu e Passeron (1970) acerca da reprodução das desigualdades no espaço escolar. Para os autores, a escola tende a legitimar as hierarquias sociais ao apresentar como neutras práticas e conteúdos que privilegiam o capital cultural das classes dominantes. A insatisfação dos docentes indica que eles percebem, ainda que de forma implícita, esse processo de reprodução.

Essa visão crítica também dialoga com a análise de Bourdieu e Passeron (1970) acerca da reprodução das desigualdades no espaço escolar. Para os autores, a escola tende a legitimar as hierarquias sociais ao apresentar como neutras práticas e conteúdos que privilegiam o capital cultural das classes dominantes. A insatisfação dos docentes indica que eles percebem, ainda que de forma implícita, esse processo de reprodução.

Gramsci (2000) oferece outra chave de leitura ao tratar da escola como campo de disputa ideológica. A percepção negativa pode ser compreendida como reconhecimento de que a orientação atual da política educacional paulista se alinha mais a um projeto de formação adaptativa ao mercado do que à construção de sujeitos críticos, distanciando-se da concepção de escola como formadora de “intelectuais orgânicos”.

No plano das condições objetivas, Saviani (2008) alerta que a pedagogia histórico-crítica depende de recursos, tempo e estabilidade para se efetivar. A percepção de baixa qualidade educacional provavelmente está associada a problemas como infraestrutura precária, sobrecarga docente e ausência de materiais — elementos que os próprios dados da pesquisa já evidenciaram como limitações recorrentes.

Freire (1974) complementa essa análise ao destacar que a educação que se afasta do diálogo e da problematização da realidade tende a se tornar um ato domesticador. Assim, quando o professor avalia negativamente o sistema, muitas vezes está sinalizando que a escola não cria espaços efetivos para a participação crítica e a valorização das experiências dos estudantes.

A noção de “semiformação” adornoiana ganha ainda mais força diante de currículos que reduzem a Filosofia a um papel secundário ou meramente instrumental. Tomazetti (2016) argumenta que a ausência de uma abordagem filosófica robusta impede a construção de uma consciência ética e política sólida, reforçando um modelo de ensino voltado para a adaptação e não para a transformação social.

Além disso, Duarte (2006) lembra que a prática docente está profundamente condicionada pelo contexto institucional. Professores que atuam em escolas marcadas por controle excessivo, burocracia e imposição de metodologias padronizadas têm menos espaço para desenvolver atividades críticas. Isso pode explicar em parte a insatisfação generalizada detectada nos dados.

Portanto, a avaliação negativa expressa não apenas frustrações individuais, mas um diagnóstico coletivo de que a educação pública, na forma como está organizada, não oferece condições para uma formação crítica integral. Reverter esse quadro exige, conforme defendem Freire (1974) e Saviani (2008), não apenas investimentos estruturais, mas também uma mudança profunda na orientação pedagógica, para que a escola recupere seu papel de espaço de emancipação e diálogo social.

A percepção docente sobre o valor que o Estado atribui à Filosofia no currículo escolar constitui um indicador significativo para compreender o lugar da disciplina nas políticas educacionais atuais. Tal percepção não se limita a uma opinião individual, mas reflete experiências concretas de desvalorização e marginalização, que se articulam com a orientação político-pedagógica dominante e suas implicações para a formação crítica dos estudantes.

Quadro 6 - Importância dada pelo estado à Filosofia

Percepção	Percentual (%)
Pouco valorizada	69,2
Ignorada/marginal	30,8

Fonte: autor (2025).

O dado de que 69,2% dos professores percebem a Filosofia como pouco valorizada e 30,8% como ignorada ou marginalizada confirma o diagnóstico de Saviani (2008) sobre a redução das disciplinas formadoras no contexto das reformas educacionais. Para o autor, ao privilegiar áreas vinculadas à empregabilidade e à lógica produtivista, o Estado relega ao segundo plano o conhecimento crítico, esvaziando o potencial emancipador da escola.

O dado de que 69,2% dos professores percebem a Filosofia como pouco valorizada e 30,8% como ignorada ou marginalizada confirma o diagnóstico de Saviani (2008) sobre a redução das disciplinas formadoras no contexto das reformas educacionais. Para o autor, ao privilegiar áreas vinculadas à empregabilidade e à lógica produtivista, o Estado relega ao segundo plano o conhecimento crítico, esvaziando o potencial emancipador da escola.

Além dos percentuais, um professor destacou que “creio que o desinteresse dos alunos

(não generalizado) se dá pela própria falta de valorização da rede”, evidenciando que a percepção docente conecta a desvalorização institucional à desmotivação discente. Além dos percentuais, um professor destacou que “*creio que o desinteresse dos alunos (não generalizado) se dá pela própria falta de valorização da rede*”, evidenciando que a percepção docente conecta a desvalorização institucional à desmotivação discente.

Essa marginalização também é analisada por Tomazetti (2016), que identifica na reorganização curricular um processo de esvaziamento epistemológico da Filosofia. A disciplina, ao ser diluída ou substituída por componentes como “Projeto de Vida”, perde espaço e profundidade, comprometendo sua função de problematizar a realidade e desenvolver a consciência ética e política dos estudantes.

Gramsci (2000) oferece uma chave de leitura importante para entender essa desvalorização: trata-se de uma disputa pela hegemonia cultural no interior da escola. Ao reduzir a Filosofia, o Estado enfraquece a formação de “intelectuais orgânicos” das classes trabalhadoras, privilegiando uma educação adaptativa às exigências do mercado e descolada da análise crítica das estruturas sociais.

Bourdieu e Passeron (1970) reforçam essa compreensão ao argumentar que o currículo não é neutro: ele seleciona e legitima determinados saberes em detrimento de outros. A marginalização da Filosofia, nesse sentido, é também um mecanismo de reprodução simbólica, que valoriza conhecimentos instrumentais e desvaloriza saberes que poderiam questionar as hierarquias existentes.

Para Freire (1974), a ausência ou o enfraquecimento da Filosofia no currículo compromete a pedagogia do diálogo, já que esta disciplina é um dos espaços mais potentes para problematizar as contradições sociais e articular saberes com a experiência concreta dos educandos. Sem esse espaço, a escola tende a reforçar a “educação bancária”, centrada na transmissão acrítica de conteúdos.

Duarte (2006) lembra que a presença efetiva da Filosofia no currículo depende de condições objetivas de trabalho, de carga horária adequada e de autonomia pedagógica. Quando o Estado desvaloriza a disciplina, restringe também o espaço para que os professores desenvolvam práticas críticas, transformando-os em executores de conteúdos superficiais ou desconectados da realidade social dos alunos.

Assim, a percepção majoritária de desvalorização expressa mais do que um sentimento de insatisfação: é a constatação de que há uma política educacional orientada para enfraquecer disciplinas que estimulam o pensamento crítico. Reverter esse quadro implica, como defendem Saviani (2008) e Freire (1974), recolocar a Filosofia no centro do currículo como

parte de um projeto de educação integral, voltado para a formação de sujeitos históricos, conscientes e capazes de intervir na transformação da sociedade.

A percepção dos docentes sobre as funções centrais da Filosofia na escola pública revela não apenas um entendimento conceitual da disciplina, mas também o horizonte político-pedagógico que orienta sua prática. Ao apontarem majoritariamente para finalidades emancipatórias, os professores reafirmam a relevância da Filosofia como instrumento de formação crítica e de construção da autonomia intelectual dos estudantes.

Quadro 7 - Papel da Filosofia na escola pública

Função	Percentual (%)
Desenvolver pensamento crítico	92,3
Promover autonomia intelectual	69,2

Fonte: autor (2025).

O fato de 92,3% dos docentes associarem a Filosofia ao desenvolvimento do pensamento crítico demonstra uma sintonia com a concepção freireana de educação como prática da liberdade (Freire, 1996).

O fato de 92,3% dos docentes associarem a Filosofia ao desenvolvimento do pensamento crítico demonstra uma sintonia com a concepção freireana de educação como prática da liberdade (Freire, 1996). Para Freire, o papel do educador é criar condições para que os educandos leiam e interpretem o mundo, superando a passividade e assumindo-se como sujeitos históricos.

Da mesma forma, a promoção da autonomia intelectual, apontada por 69,2% dos professores, dialoga com a perspectiva marxista segundo a qual a educação deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade (Marx, 1978). A Filosofia, nesse contexto, não se limita à transmissão de teorias, mas atua como mediadora na construção de uma consciência crítica de classe.

Para Freire, o papel do educador é criar condições para que os educandos leiam e interpretem o mundo, superando a passividade e assumindo-se como sujeitos históricos.

Do mesmo modo, a promoção da autonomia intelectual, apontada por 69,2% dos professores, dialoga com a perspectiva marxista segundo a qual a educação deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade (Marx, 1978). A Filosofia, nesse contexto, não se limita à transmissão de teorias, mas atua como mediadora na construção de uma consciência crítica de classe. Essa compreensão também aparece de

forma concreta nas falas dos professores, como no relato: “*costumo sintetizar as ideias em consonância com o conteúdo abordado durante o bimestre para que os estudantes consigam ampliar a visão sobre os temas relacionados*”. A fala demonstra a preocupação em articular conceitos filosóficos ao cotidiano dos alunos.

Duarte (2006) reforça que a função emancipadora da Filosofia exige uma mediação consciente entre o conhecimento científico e as experiências concretas dos estudantes. Essa mediação possibilita que o pensamento crítico não seja apenas um exercício abstrato, mas uma prática enraizada na realidade social, cultural e política vivida pelos alunos.

Tomazetti (2016) observa que, para cumprir essas funções, a Filosofia precisa ser tratada como espaço de problematização das contradições sociais e não como disciplina acessória. Isso significa que a prática docente deve ir além da história das ideias, articulando conceitos e debates à experiência cotidiana, de modo a tornar o pensamento crítico uma ferramenta para a ação.

A associação entre Filosofia e autonomia intelectual também encontra respaldo na crítica de Gramsci (2000) à educação voltada apenas para a adaptação. Para ele, o objetivo da formação é criar “intelectuais orgânicos” comprometidos com a transformação social. A autonomia intelectual, nesse sentido, é resultado de um processo formativo que estimula o questionamento e a construção de novos referenciais.

Contudo, como alerta Bourdieu e Passeron (1970), a função crítica da Filosofia só pode ser exercida plenamente quando a escola rompe com os mecanismos de reprodução simbólica que naturalizam as desigualdades. Isso implica criar condições estruturais e culturais que permitam ao professor desenvolver práticas efetivamente emancipadoras, fugindo da lógica tecnicista e padronizadora.

Assim, a convergência para funções emancipatórias, evidenciada pelos dados, não apenas confirma o compromisso teórico dos docentes com uma educação crítica, mas também aponta para um potencial de resistência no interior da escola pública. Reforçar esse papel requer, como defendem Freire (1996) e Saviani (2008), que o ensino de Filosofia seja garantido e valorizado como eixo estruturante da formação integral, contrapondo-se às tendências de marginalização da disciplina no currículo.

Nesse mesmo sentido, as respostas abertas fornecidas pelos participantes do questionário permitem aprofundar a compreensão desse compromisso. Elas revelam como os professores interpretam o lugar da Filosofia em sua prática cotidiana, destacando tanto sua relevância formativa quanto os limites impostos pelas condições estruturais e institucionais.

As estratégias apontadas pelos docentes para promover a autonomia intelectual

indicam uma valorização de práticas pedagógicas centradas no diálogo, na problematização e no confronto de perspectivas. Essas escolhas metodológicas revelam um alinhamento com concepções críticas de educação, que compreendem o estudante como sujeito ativo no processo formativo.

Quadro 8 - Estratégia para promoção de autonomia

Estratégia	Percentual (%)
Reflexão sobre problemas cotidianos	84,6
Debate de ideias contraditórias	69,2

Fonte: autor (2025).

O destaque à reflexão sobre problemas cotidianos (84,6%) está diretamente ligado à concepção de Paulo Freire (1974), que defende uma educação ancorada na realidade vivida pelos educandos. Ao partir das questões concretas do cotidiano, o professor cria condições para que o conhecimento escolar dialogue com as experiências prévias dos alunos, tornando a aprendizagem significativa e socialmente situada.

O destaque à reflexão sobre problemas cotidianos (84,6%) está diretamente ligado à concepção de Paulo Freire (1974), que defende uma educação ancorada na realidade vivida pelos educandos. Ao partir das questões concretas do cotidiano, o professor cria condições para que o conhecimento escolar dialogue com as experiências prévias dos alunos, tornando a aprendizagem significativa e socialmente situada.

O debate de ideias contraditórias (69,2%) reforça o caráter dialógico da prática filosófica, em consonância com a proposta freireana de problematização como método de ensino. Esse tipo de estratégia não apenas desenvolve habilidades argumentativas, mas também promove a abertura ao pensamento crítico, uma vez que o estudante é instigado a confrontar e reconstruir suas próprias concepções à luz de novas perspectivas.

O debate de ideias contraditórias (69,2%) reforça o caráter dialógico da prática filosófica, em consonância com a proposta freireana de problematização como método de ensino. Esse tipo de estratégia não apenas desenvolve habilidades argumentativas, mas também promove a abertura ao pensamento crítico, uma vez que o estudante é instigado a confrontar e reconstruir suas próprias concepções à luz de novas perspectivas. Esses dados se refletem também no depoimento de um dos docentes, que afirmou: “*gosto de conversar e desenvolver ideias*”, revelando que a interação dialógica em sala é considerada a principal via para o desenvolvimento da autonomia intelectual.

Duarte (2006) acrescenta que a mediação entre conteúdo escolar e realidade social deve ocorrer de forma intencional, articulando teoria e prática para que a autonomia intelectual não se restrinja a um exercício formal, mas se torne uma competência efetiva para compreender e transformar a realidade. Nesse sentido, tanto a reflexão sobre problemas cotidianos quanto o debate de ideias contraditórias funcionam como práticas que materializam essa mediação.

Gramsci (2000) também reconhece no debate e na análise crítica do cotidiano um caminho para formar “intelectuais orgânicos” capazes de atuar na transformação social. Para ele, o confronto entre diferentes visões de mundo é essencial para romper com a passividade intelectual e para desenvolver uma consciência de classe politicamente engajada.

Tomazetti (2016) alerta, contudo, que tais práticas só cumprem plenamente seu papel emancipador quando realizadas em um ambiente que valorize a escuta e a problematização, e não como atividades protocolares. A superficialização dessas estratégias, por exemplo, quando debates são conduzidos sem profundidade teórica — pode neutralizar seu potencial crítico e transformador.

Assim, a predominância de estratégias dialógicas identificada nos dados representa não apenas uma escolha metodológica, mas também uma postura política do professor frente ao ensino de Filosofia. Conforme defendem Freire (1974) e Saviani (2008), a promoção da autonomia intelectual exige práticas que reconheçam o estudante como sujeito histórico e que estabeleçam um vínculo entre a experiência vivida, o conhecimento científico e a ação transformadora. Os desafios identificados pelos professores apontam para um quadro de tensões entre os objetivos declarados da educação e as condições concretas de trabalho vivenciadas.

Quadro 9 - Principais desafios

Desafio	Percentual (%)
Pressão por conteúdos utilitaristas	84,6
Carência de materiais didáticos	30,8
Falta de interesse dos alunos	23,1
Limitações na formação continuada	38,5

Fonte: autor (2025).

A “pressão por conteúdos utilitaristas” — isto é, a priorização de saberes voltados

exclusivamente para vestibulares, exames padronizados e indicadores de desempenho, aparece como a questão mais grave. Saviani (2008) identifica este fenômeno como parte de uma “pedagogia das competências” que desloca o foco da formação humana integral para o atendimento das demandas imediatas do mercado.

A “pressão por conteúdos utilitaristas” — isto é, a priorização de saberes voltados exclusivamente para vestibulares, exames padronizados e indicadores de desempenho, aparece como a questão mais grave. Saviani (2008) identifica este fenômeno como parte de uma “pedagogia das competências” que desloca o foco da formação humana integral para o atendimento das demandas imediatas do mercado.

A carência de materiais didáticos, por sua vez, reforça a precarização do trabalho docente. Conforme lembra Duarte (2011), não basta atribuir ao professor a tarefa de desenvolver pensamento crítico se este não dispõe de meios concretos para viabilizar atividades significativas. A ausência de materiais adequados é um obstáculo objetivo à realização de projetos interdisciplinares, leituras filosóficas aprofundadas e práticas pedagógicas inovadoras.

A carência de materiais didáticos, por sua vez, reforça a precarização do trabalho docente. Conforme lembra Duarte (2011), não basta atribuir ao professor a tarefa de desenvolver pensamento crítico se este não dispõe de meios concretos para viabilizar atividades significativas. A ausência de materiais adequados é um obstáculo objetivo à realização de projetos interdisciplinares, leituras filosóficas aprofundadas e práticas pedagógicas inovadoras.

O desinteresse de parte dos estudantes, indicado por 23,1% dos docentes, não pode ser lido isoladamente como desmotivação juvenil, mas como reflexo de um contexto escolar que, muitas vezes, apresenta a Filosofia de forma descolada de suas experiências e necessidades. Nesse sentido, a mediação proposta por Freire (1996), ancorada no diálogo e na problematização, torna-se fundamental para reconectar os conteúdos ao cotidiano.

A disponibilidade de recursos para o ensino de Filosofia mostra-se profundamente desigual: apenas 23,1% dos docentes afirmam ter materiais suficientes, enquanto 76,9% declaram insuficiência. Esse dado revela uma precariedade estrutural que compromete diretamente a prática pedagógica, em especial no que se refere ao acesso a livros, textos filosóficos, recursos audiovisuais e espaços adequados para atividades de debate e reflexão.

Nas palavras de um dos professores, “*sim, aqueles que são imprescindíveis para se entender a dinâmica do pensamento filosófico*”, sinalizando que a ênfase em conteúdos considerados práticos muitas vezes relega os fundamentos teóricos, fragilizando o sentido

formativo da disciplina. De acordo com Saviani (2008), a qualidade do ensino está indissociavelmente ligada às condições materiais, pois é nelas que se concretiza a possibilidade de uma prática educativa verdadeiramente formativa.

A carência de recursos reforça a crítica de Adorno (2006) à “semiformação” (*Halbbildung*), segundo a qual a formação cultural e intelectual é reduzida quando o ambiente escolar não oferece meios concretos para o pensamento crítico se desenvolver. No caso da Filosofia, isso é particularmente grave, já que a disciplina depende de acesso a textos, obras de referência e estímulos que ultrapassem o senso comum. Sem tais instrumentos, o trabalho docente fica restrito a abordagens superficiais, muitas vezes moldadas por apostilas ou materiais padronizados.

Esse cenário também se conecta à crítica de Bourdieu e Passeron (1970) sobre a reprodução das desigualdades educacionais. A falta de recursos não é distribuída aleatoriamente: tende a ser mais intensa em regiões periféricas ou menos favorecidas economicamente, como é o caso de parte do Sudoeste Paulista. Tal ausência limita o capital cultural dos estudantes, perpetuando um ciclo em que a escola pouco contribui para alterar a posição social de origem.

Newton Duarte (2006) defende que a formação docente deve articular teoria e prática de forma crítica, evitando a fragmentação e a abordagem meramente técnica. Quando a formação continuada se limita a orientações burocráticas ou superficiais, ela perde sua potência transformadora.

Gramsci (2000) enfatiza que o professor é um “intelectual orgânico” e, portanto, sua formação contínua deve fortalecer a capacidade de interpretar e intervir na realidade social. Nesse sentido, a formação oferecida pelo Estado deveria ser espaço de aprofundamento teórico-metodológico, permitindo que o docente de Filosofia enfrente os desafios da sobrecarga disciplinar, da desvalorização institucional e das pressões por conteúdos utilitaristas.

A participação em formação continuada também precisa ser compreendida à luz da crítica de Tomazetti (2016), que aponta a urgência de propostas alinhadas à realidade concreta da escola pública. Não basta importar metodologias ou modelos prontos: é preciso que o conteúdo das formações dialogue com a prática cotidiana dos professores, considerando a especificidade da Filosofia e sua função de problematização.

Passando para o papel transformador da Filosofia, os dados reforçam sua centralidade na formação crítica: 92,3% dos docentes indicam que a disciplina desenvolve pensamento crítico e 69,2% destacam que promove autonomia intelectual. Essa compreensão está em

sintonia com a perspectiva freireana de educação como prática da liberdade (Freire, 1974), na qual o diálogo e a problematização da realidade constituem o núcleo do processo formativo.

Para Paulo Freire (1974), a formação crítica não é resultado automático da escolarização, mas fruto de uma pedagogia intencionalmente voltada para a conscientização. Os professores pesquisados parecem compreender isso, pois apontam meios concretos para tal desenvolvimento: reflexão sobre problemas cotidianos (84,6%) e debate de ideias contraditórias (69,2%). Ambas as práticas evidenciam uma Filosofia viva, que parte do contexto do aluno e o instiga a pensar historicamente sobre sua realidade.

A articulação entre Filosofia e realidade concreta, como defendem Bittencourt (2015) e Duarte (2006), é fundamental para evitar que a disciplina se reduza à mera história das ideias, descolada das contradições sociais contemporâneas. Esse dado indica que os professores do Sudoeste Paulista têm clareza sobre a função social da Filosofia, mesmo em um ambiente marcado pela precarização.

O desafio, no entanto, está em viabilizar tais práticas num contexto de recursos limitados e de sobreposição disciplinar. Saviani (2013) argumenta que a pedagogia histórico-crítica exige condições objetivas para que o conhecimento sistematizado seja socialmente apropriado pelos estudantes. Quando o professor é impedido de acessar materiais, de organizar debates ou de propor atividades mais complexas por falta de apoio institucional, o potencial transformador da Filosofia é comprometido.

Adorno, em diálogo com Horkheimer, lembrava que a cultura e o pensamento crítico não se desenvolvem plenamente em ambientes que priorizam apenas resultados mensuráveis. A pressão por conteúdos utilitaristas, citada como um dos principais obstáculos, exemplifica essa tensão: a Filosofia é desafiada a sobreviver em um espaço curricular que muitas vezes valoriza o pragmatismo em detrimento da reflexão.

Mesmo diante dessas condições adversas, há um núcleo de resistência docente. O reconhecimento do papel transformador da Filosofia por parte dos professores sugere que há um compromisso ético-político com a formação integral do aluno, alinhado ao conceito gramsciano de contra-hegemonia. Essa resistência é um ponto de partida estratégico para iniciativas como o guia pedagógico proposto nesta pesquisa.

A baixa disponibilidade de recursos, portanto, não anula, mas condiciona a prática filosófica. Ela exige criatividade, colaboração e, sobretudo, respaldo institucional para que o professor possa implementar práticas dialógicas e problematizadoras. Esse respaldo passa por políticas públicas que valorizem a disciplina, garantam materiais e ampliem o acesso a formações críticas e contextualizadas.

Os resultados desta pesquisa compõem um quadro paradoxal. De um lado, há um corpo docente experiente — 61,5% com mais de dez anos de atuação —, que demonstra elevada clareza quanto ao papel crítico e emancipador da Filosofia: 92,3% identificam o desenvolvimento do pensamento crítico como finalidade central e 69,2% enfatizam a autonomia intelectual como horizonte formativo. De outro, a materialidade das condições de trabalho contraria essa intencionalidade: 76,9% declaram insuficiência de recursos e 84,6% sentem-se pressionados por conteúdos utilitaristas. A combinação entre maturidade profissional e precariedade estrutural desenha a lógica de “tensão permanente” que atravessa a disciplina.

Tal tensão se intensifica no arranjo institucional. Todas as vinte escolas da Diretoria de Ensino pesquisada operam sob o Programa de Ensino Integral (PEI), o que significa 100% de adesão a um modelo orientado por metas e competências. Embora o PEI prometa protagonismo estudantil, a sua gramática de desempenho tende a converter a formação em mensuração, deslocando a Filosofia para zonas marginais do currículo. Nesse ambiente, a crítica de Adorno à “semiformação” torna-se particularmente elucidativa: quando o saber é instrumentalizado, o espaço para a reflexão e a negatividade — dimensões próprias da experiência filosófica — se contrai. A consequência não é apenas a redução de tempo ou de conteúdos, mas o empobrecimento da própria forma escolar em que a Filosofia pode existir.

A restrição da disciplina à 1ª série do Ensino Médio aprofunda esse quadro. Ao circunscrever a presença da Filosofia a um único ano, o sistema produz um efeito de truncamento curricular, interrompendo processos formativos que, por natureza, requerem continuidade e espessura temporal. A carência da 1ª série no ensino noturno parcial exclui a Filosofia desses itinerários, reforçando assimetrias de acesso ao pensamento filosófico entre estudantes com trajetórias escolares distintas⁵. A desigual distribuição do direito à Filosofia não é neutra: historicamente, o noturno concentra estudantes trabalhadores e sujeitos socialmente vulnerabilizados. Limitar-lhes o contato com a Filosofia funciona, ainda que inadvertidamente, como dispositivo de reprodução de desigualdades culturais e políticas.

A dimensão territorial ajuda a enxergar as mediações concretas desse processo. A concentração de escolas em Itararé (sete) e Itaberá (cinco), ao lado de municípios com uma única unidade (Barão de Antonina, Bom Sucesso de Itararé, Coronel Macedo), sinaliza ecologias escolares distintas, com capacidades desiguais de prover recursos, articular projetos e sustentar práticas dialógicas. O dado quantitativo não diz, por si, onde a Filosofia floresce

⁵ Há dificuldades impostas pelo Governo de SP para manter o ensino parcial noturno.

mais; porém, indica que a política pedagógica precisa ser sensível ao território para não universalizar soluções que, na prática, atendem melhor às redes com maior densidade institucional.

Nesse contexto, a insuficiência de recursos (76,9%) não se resume a um problema logístico de aquisição de materiais. Ela incide diretamente sobre a forma de ensinar: restringe o acesso a textos filosóficos, empobrece a mediação didática e reduz a possibilidade de diversificar linguagens, o que força a disciplina a adaptar-se a apostilas ou abordagens de baixa complexidade conceitual. A pressão utilitarista, por sua vez, opera como uma racionalidade de governo do trabalho docente: ao exigir “aplicabilidade” imediata e “resultado” mensurável, desautoriza tempos de problematização, leitura densa e debate, pilares pelos quais os próprios professores dizem sustentar a formação crítica.

Apesar disso, os dados revelam persistência de práticas pedagógicas dialógicas e contextualizadas. A ênfase na problematização de situações do cotidiano e no confronto entre ideias contraditórias indica que os docentes resistem à conversão da Filosofia em adereço curricular. Tal resistência é mais do que tática: ela revela uma compreensão substantiva do lugar da disciplina na escola, afinada com uma concepção de educação como formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade. Trata-se de uma aposta ético-política que, mesmo sob constrangimentos, procura manter vivo o núcleo racional e público da Filosofia.

A formação continuada entra nesse jogo como variável estratégica. A participação de 76,9% dos docentes em ações formativas sugere um campo de possibilidades, ainda subaproveitado quando tais ações se limitam a orientações procedimentais ou à atualização burocrática. Em vez de cursos voltados à “operacionalização” de competências, o cenário encontrado demanda percursos de estudo que articulem teoria e prática, reforcem o domínio conceitual e ofereçam instrumentos para ler criticamente as políticas educacionais que impactam o cotidiano escolar. Em outras palavras, a formação continuada precisa deixar de ser um apêndice e tornar-se parte do próprio projeto intelectual da escola.

Diante desse conjunto, a síntese interpretativa aponta para uma agenda de enfrentamento que não pode ser pensada em etapas isoladas. A melhoria das condições materiais não é um “apoio” à Filosofia; ela é a sua condição de possibilidade. Garantir acervo, tempo estruturado de estudo, espaços para debate e acesso a materiais qualificados é viabilizar que a disciplina cumpra aquilo que os docentes já reconhecem como sua finalidade. Do mesmo modo, sustentar práticas conectadas à realidade dos estudantes exige currículos que valorizem o trabalho com problemas socialmente relevantes, sem renunciar à densidade

teórica própria do pensamento filosófico.

Nessa direção, reafirmar o caráter emancipador da Filosofia não equivale a repetir slogans sobre “pensar criticamente”, mas a proteger institucionalmente as condições escolares que permitem que a crítica se exerça: tempo, textos, diálogo, controvérsia e avaliação que reconheça processos de elaboração conceitual, e não apenas produtos padronizados. Ao mesmo tempo, a formação continuada precisa deslocar o foco do adestramento técnico para a constituição do professor como sujeito epistêmico e político, capaz de interpretar e intervir no currículo, de mediar debates difíceis e de articular a Filosofia com outras áreas sem dissolvê-la em generalidades.

O que emerge, portanto, é um diagnóstico que combina lucidez docente e limitações estruturais. Há consciência do que a Filosofia deve ser e há disposição prática para que ela o seja; falta a arquitetura institucional que estabilize e amplifique essas iniciativas. Em um território integralmente PEI, com presença curricular comprimida na 1ª série e exclusões no noturno, a política pedagógica precisa reabrir tempo e espaço para a Filosofia, redistribuindo oportunidades formativas hoje concentradas. A síntese crítica desta pesquisa, assim, não apenas descreve um estado de coisas: ela delineia as condições sob as quais a Filosofia pode deixar de “resistir” e passar a “existir” plenamente como experiência formativa no Ensino Médio.

As considerações finais dos docentes reforçam a necessidade de ampliar a presença da disciplina no currículo. Como destacou um professor: “voltar as aulas de filosofia para a segunda série e terceira série do ensino médio, assim como de sociologia e impreterivelmente de geografia que foram eliminadas da 3ª série”. Outro docente enfatizou: “*a Filosofia é fundamental como ferramenta de emancipação e formação cidadã, mas falta carga horária e reconhecimento institucional*”. Essas falas sintetizam o diagnóstico recorrente de que a disciplina, embora reconhecida em sua importância, permanece marginalizada no arranjo curricular.

3 PROPOSTA GUIA PEDAGÓGICO

3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO

O ensino de Filosofia no Ensino Médio público enfrenta desafios estruturais, desde a redução de sua carga horária até a marginalização da disciplina em um currículo cada vez mais orientado por lógicas utilitaristas e padronizadas. Essa conjuntura exige uma reinvenção das práticas pedagógicas, de modo que a Filosofia não apenas sobreviva no ambiente escolar, mas cumpra seu papel formativo na construção de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de sua realidade social. Este capítulo tem como objetivo discutir estratégias metodológicas fundamentadas em pesquisas bibliográficas e em dados empíricos coletados junto a professores da rede pública, visando subsidiar uma proposta de um guia pedagógico contextualizado às necessidades regionais e aos desafios concretos enfrentados em sala de aula.

A crítica ao esvaziamento da Filosofia no Novo Ensino Médio (Barros, 2021) revela um cenário em que a disciplina perde espaço para um modelo educacional que privilegia habilidades instrumentais em detrimento da reflexão crítica. Diante disso, é urgente repensar abordagens que rompam com a transmissão passiva de conteúdos e que, em seu lugar, promovam o engajamento dos estudantes por meio de problematizações vinculadas a suas experiências cotidianas. A metodologia da problematização (Horn; Mastey; Rezende, 2023) surge como uma alternativa eficaz, permitindo que conceitos filosóficos sejam discutidos a partir de questões concretas, como desigualdade, ética nas redes sociais e relações de poder no ambiente escolar.

A interdisciplinaridade também se configura como uma estratégia fundamental para superar o isolamento da Filosofia no currículo. Ao dialogar com disciplinas como História, Sociologia e Arte, a Filosofia ganha relevância prática, demonstrando aos estudantes que o conhecimento não é fragmentado, mas interconectado (Macedo, 2021). Essa abordagem favorece uma compreensão sistêmica da realidade, essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico.

O uso intencional de tecnologias digitais e elementos da cultura pop pode aproximar a Filosofia do universo juvenil, desde que mediado por uma postura crítica (Duque *et al.*, 2023). Podcasts, fóruns online e análises de séries e filmes podem servir como pontes entre o pensamento filosófico tradicional e as linguagens contemporâneas, desde que não se limitem ao superficial, mas aprofundem debates sobre ética, política e identidade.

Além disso, práticas como oficinas temáticas, escrita filosófica e saídas pedagógicas ampliam as possibilidades de aprendizagem significativa. A valorização das vivências dos estudantes, por meio de rodas de conversa e projetos que partam de suas realidades locais, fortalece o protagonismo juvenil e a noção de pertencimento (Horn; Mastey; Rezende, 2023). Essas estratégias contribuem para uma educação democrática, em que o conhecimento é construído coletivamente e o aluno é reconhecido como agente de sua própria formação.

Este capítulo, portanto, busca articular reflexões teóricas e dados empíricos para fundamentar uma proposta pedagógica que responda às demandas específicas do ensino de Filosofia na rede pública. Ao final, será apresentado um guia pedagógico orientador, construído a partir das dificuldades relatadas por professores e do contexto local, com o objetivo de fortalecer a disciplina como espaço de pensamento crítico, autonomia intelectual e consciência de classe.

3.2 GUIA PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO – REGIÃO SUDOESTE PAULISTA

A elaboração do Guia Pedagógico para o ensino de Filosofia no Ensino Médio da rede pública da região Sudoeste Paulista resulta da articulação entre o referencial teórico desenvolvido ao longo desta pesquisa e a análise dos dados empíricos coletados por meio dos questionários aplicados aos professores participantes. Essa construção dialoga com a necessidade de oferecer subsídios concretos para a prática docente, fundamentados em referenciais críticos que permitam problematizar a realidade educacional e social da região.

Optou-se por tomar como eixo central de reflexão a tradição marxiana, tendo em vista sua atualidade na análise das contradições do sistema capitalista, sua pertinência para compreender os desafios vividos pelas escolas públicas e a riqueza de seu vocabulário conceitual para a leitura crítica da sociedade. Como observa Marx (2011), a educação não pode ser compreendida de forma isolada, mas como parte das relações sociais de produção que moldam a vida em comunidade. Todavia, é importante destacar que a escolha de Marx não implica exclusividade teórica.

O guia reconhece a relevância de outros autores que contribuem para a reflexão crítica e emancipatória, como Gramsci (2000), Freire (1974), Bourdieu e Passeron (1970) e Tomazetti (2016), entre tantos outros que podem ser trabalhados em sala de aula. Assim, a proposta que se apresenta não é prescritiva, mas aberta, visando fortalecer o ensino de Filosofia como espaço de formação crítica, ética e cidadã, em consonância com as demandas locais e com os fundamentos teóricos desta pesquisa.

1. Princípios norteadores

A partir da constatação de que 92,3% dos docentes consideram o pensamento crítico a função central da disciplina, este guia se apoia em quatro pilares:

- **Formação crítica como eixo:** garantir que todo conteúdo estimule a reflexão autônoma.
- **Contextualização territorial:** relacionar conteúdos com a realidade socioeconômica e cultural da região.
- **Integração interdisciplinar:** criar vínculos com outras áreas para ampliar relevância e engajamento.
- **Aproveitamento criativo de recursos:** desenvolver atividades de baixo custo que mantenham profundidade conceitual.

2. Planejamento de aulas

Considerando que a disciplina é restrita à 1ª série e que a carga horária é reduzida, recomenda-se:

- Organizar o conteúdo em **quatro módulos trimestrais**, alinhando os temas do Currículo Paulista com problemáticas locais (ex.: Ética → corrupção política municipal; Política → participação em conselhos escolares; Conhecimento → fake news regionais).
- Iniciar cada unidade com uma **questão-problema** inspirada em situações do cotidiano dos estudantes, conforme defendem Horn, Mastey e Rezende (2023).
- Encerrar cada tema com uma **síntese reflexiva**, por meio de produções escritas, debates gravados ou podcasts.

3. Estratégias metodológicas alinhadas aos dados da pesquisa

- **Debates socráticos:** responder à pressão utilitarista (84,6%) com práticas que priorizam a argumentação e a reflexão.
- **Análise de cultura pop e mídia:** usar filmes, séries e músicas para conectar temas filosóficos ao universo juvenil, preservando o rigor conceitual (resposta à baixa motivação dos alunos apontada por 23,1%).

- **Projetos interdisciplinares:** dialogar com História e Sociologia para mostrar a interconexão do conhecimento, fortalecendo a relevância prática da disciplina (resposta à percepção de marginalização por 69,2%).
- **Oficinas e rodas de conversa:** valorizar as vivências locais como ponto de partida para temas filosóficos, fomentando protagonismo juvenil.
- **Saídas pedagógicas:** explorar espaços culturais e comunitários da região, estabelecendo relações entre experiência e teoria (mesmo com recursos limitados, aproveitando parcerias locais).

4. Uso de tecnologias e recursos de baixo custo

Considerando que 76,9% apontam falta de recursos, é essencial priorizar ferramentas gratuitas:

- Plataformas como **Padlet**, **Canva**, **Google Forms** e **Jamboard** para organização e apresentação de ideias.
- Acesso a bibliotecas digitais gratuitas (Domínio Público, Scielo, Biblioteca Digital da Unicamp).
- **Murais filosóficos** nas escolas, físicos ou digitais, para exposição dos trabalhos dos alunos.

5. Avaliação formativa

Para evitar reforçar lógicas tecnicistas, recomenda-se avaliação processual:

- **Portfólios** que acompanhem a evolução argumentativa e reflexiva dos estudantes.
- Critérios claros que valorizem a capacidade de relacionar conceitos, dialogar com diferentes pontos de vista e formular questões relevantes.

6. Formação continuada e trabalho coletivo

Embora 76,9% participem de formações, parte relata que não atendem às demandas da disciplina. Assim, propõe-se:

- **Grupos de estudo regionais** entre professores de Filosofia, para troca de práticas e elaboração coletiva de materiais.
- Utilização de encontros virtuais para socializar experiências e debater textos teóricos relevantes.

- Participação em redes e eventos acadêmicos que fortaleçam a identidade profissional do docente de Filosofia.

7. Inserção no contexto PEI

No PEI, a Filosofia pode ampliar seu alcance por meio de:

- **Clubes juvenis** com temática filosófica (ex.: “Filosofia e Cinema”, “Ética nas redes sociais”, “Democracia e Escola”).
- Integração dos conteúdos filosóficos às disciplinas eletivas e ao Projeto de Vida, para evitar o isolamento curricular.

Criação de eventos internos como “Semana da Filosofia” com debates, exposições e rodas abertas à comunidade.

CONCLUSÃO

A presente dissertação teve como objetivo investigar o ensino de Filosofia na rede pública estadual paulista, a partir das condições concretas de trabalho docente e das transformações curriculares intensificadas nos últimos anos, especialmente após a Reforma do Ensino Médio. Inserido em um contexto de precarização das Ciências Humanas, o ensino de Filosofia tem sido progressivamente deslocado para posições periféricas no currículo, comprometendo sua função crítica e formativa.

A pesquisa de campo realizada junto a professores da Diretoria de Ensino de Itararé evidenciou que a precarização do ensino de Filosofia não se manifesta apenas na redução da carga horária da disciplina, mas também na polivalência docente, na instabilidade curricular e no fortalecimento de modelos educacionais orientados por metas, indicadores de desempenho e lógicas gerenciais. O fato de apenas uma parcela reduzida dos docentes atuar exclusivamente na disciplina de Filosofia revela um processo de fragmentação do trabalho docente, resultado de políticas educacionais que priorizam a racionalização de recursos em detrimento da qualidade formativa.

Outro dado relevante refere-se às dificuldades enfrentadas na própria realização da pesquisa, marcadas pela recusa de professores em responder ao questionário, motivada pelo receio de exposição profissional. Esse fenômeno não pode ser interpretado como um obstáculo meramente metodológico, mas como expressão de um contexto institucional de controle, vigilância e responsabilização individual do trabalho docente, que tende a silenciar práticas reflexivas e investigativas no interior da escola pública.

A análise dos modelos de ensino predominantes, com destaque para o Programa de Ensino Integral, permitiu compreender como a ampliação do tempo escolar não garante, por si só, uma formação crítica. Ao contrário, quando orientado por uma lógica utilitarista e performativa, esse modelo pode restringir a autonomia pedagógica e instrumentalizar disciplinas como a Filosofia, subordinando-as a projetos de protagonismo juvenil desvinculados de um aprofundamento teórico consistente.

Diante desse cenário, a elaboração do guia pedagógico constituiu-se como uma resposta possível às contradições identificadas ao longo da pesquisa. Fundamentado em referenciais marxianos e da pedagogia histórico-crítica, o guia busca oferecer subsídios para que professores de Filosofia desenvolvam práticas pedagógicas articuladas à realidade concreta dos estudantes, reafirmando o papel da disciplina na formação da consciência crítica, da autonomia intelectual e da compreensão das determinações sociais.

É importante destacar que o guia não se propõe a solucionar os problemas estruturais do ensino de Filosofia, os quais são resultado de escolhas políticas e institucionais mais amplas. Contudo, ao reconhecer os limites objetivos do trabalho docente e, simultaneamente, afirmar suas possibilidades de resistência, a pesquisa contribui para o debate sobre a função social da Filosofia na escola pública e sobre a necessidade de políticas educacionais comprometidas com a formação humana integral.

Conclui-se, portanto, que a defesa do ensino de Filosofia na educação básica não se restringe à preservação de uma disciplina no currículo, mas envolve a disputa por um projeto educacional que valorize o pensamento crítico, a reflexão histórica e a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade social. Nesse sentido, a Filosofia permanece como um campo fundamental de resistência intelectual e pedagógica frente às tendências de mercantilização e esvaziamento da educação pública.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo. **Reforma agrária, território e desenvolvimento no Brasil**. In: ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo et al. (org.). *Geografia Agrária: teoria e poder*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terra de quilombo, terras indígenas, "babaçuais livres", "castanhais do povo", faxinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas**. 2. ed. Manaus: PGSCA-UFAM, 2008.
- ALVES, Alexandre. **Repensando o papel do professor como agente transformador: parresia, cuidado de si e ética na formação de professores**. *Pro-Posições*, v. 28, p. 193-212, 2017.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- ARAÚJO, Júlio César Saunders de. **Formação da consciência de classe do docente: um estudo ontológico marxista**. 2019.
- ARRUTI, José Maurício. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. Bauru: Edusc, 2006.
- AZEVEDO, Paulo de Tarso et al. **Trabalho docente mediado pelas TICS durante a pandemia: contributos às práticas pedagógicas de professores de geografia**. 2024.
- BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. **A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos**. *Revista e-curriculum*, v. 21, 2023.
- BARROS, Rafael. **Uma análise da Lei 13.415/17: o novo Ensino Médio e o lugar da Filosofia no Currículo**. *Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo*, p. e18/1-22, 2021.
- BITTENCOURT, Renato Nunes. **Pela afirmação da importância da filosofia no ensino médio brasileiro**. *Revista Espaço Acadêmico*, p. 26-37, 2015.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Os caipiras de São Paulo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 2017: resultados definitivos**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: características da população**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relatório de Gestão 2023**. Brasília: INCRA, 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um olhar sociológico**. Porto: Porto Editora, 2005.

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

COELHO, Henrique Leão. **Teoria marxiana e consciência de classe: para uma crítica das ideologias marxistas adstringidas**. 2018.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. **Portal de informações sobre povos indígenas e quilombolas**. Disponível em: <https://cpisp.org.br>. Acesso em: 03 set. 2025.

COMPANHIA NACIONAL DE ABASTECIMENTO. **Acompanhamento da safra brasileira de grãos**: v. 11, safra 2023/24, n. 12, décimo segundo levantamento. Brasília: Conab, 2024.

CORRÊA, João Guilherme de Souza. **Relação Marxismo e ciência: luta de classes, superação da filosofia e emancipação humana**. Em Debate: Revista Digital, Florianópolis, v. 3, p. 120-134, 2007.

CORUMBIARA. Direção: Vincent Carelli. Produção: Vídeo nas Aldeias. Brasil, 2009. 1 DVD (117 min).

COSTA, Cruz. **Contribuição à História das Idéias no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

COSTA, Regis. **O ensino de filosofia no Brasil e o contexto da reforma do ensino médio brasileiro em 2016**. Cadernos PET de Filosofia, UFPR, v. 18, n. 2, 2020.

CRESWELL, John W.; PLANO CLARK, Vicki L.; GUTMANN, Michelle L.; HANSON, William E. **Advanced mixed methods research designs**. In: TASHAKKORI, Abbas; TEDDLIE, Charles (orgs.). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage, 2007. p. 209-240.

DELGADO, Guilherme Costa. **Do capital financeiro na agricultura à economia do agronegócio: mudanças cíclicas em meio século (1965-2012)**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

DEPARTAMENTO DE ESTRADAS DE RODAGEM DO ESTADO DE SÃO PAULO (DER-SP). **Infraestrutura viária e transporte no estado de São Paulo**. Disponível em: <https://www.der.sp.gov.br>. Acesso em: 28 mar. 2025.

DESTERRO. Direção: Rogério Corrêa. Produção: Usina de Filmes. Brasil, 2008. 1 DVD (52 min).

DUARTE, Jorge. **Entrevista em profundidade**. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (orgs.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2002. p. 62-83.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUARTE, Newton. **A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação**. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006.

DUCI, Juliana Rossi. **Plataformização docente: uma investigação sobre o trabalho docente mediado pelas tecnologias na pandemia covid-19**. Anais CIET: Horizonte, 2022.

DUQUE, Rita de Cássia Soares et al. **Impacto do uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem: o papel do professor como mediador**. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 15, n. 3, p. 2130-2142, 2023.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA (EMBRAPA). **Dados sobre produção agrícola e pecuária**. Disponível em: <https://www.embrapa.br>. Acesso em: 28 mar. 2025.

FEITOSA, Chico. **Considerações sobre o Território Sudoeste Paulista**. Cânions Paulistas, 4 jul. 2023. Disponível em: <https://www.canionspaulistas.org.br/consideracoes-sobre-o-sudoeste-paulista/>. Acesso em: 14 ago. 2025.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST: formação e territorialização**. São Paulo: Hucitec, 1996.

FERNANDES, Sabrina. **Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão e revolução**. Educação & Sociedade, v. 37, n. 135, p. 481-496, 2016.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. **A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v. 12, n. 26, p. 635-646, jul./set. 2008.

FORMIGA, Jean Carlos Dantas. **Contribuição do ensino de Filosofia para a formação autônoma e emancipada de alunos do Ensino Médio**. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS (SEADE). **Indicadores socioeconômicos do estado de São Paulo**. Disponível em: <https://www.seade.gov.br>. Acesso em: 28 mar. 2025.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 1998.

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

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Papirus Editora, 2020.

GARCIA, Matheus Rodrigues Lima Affonso et al. **Consciência de classe e educação: anotações introdutórias de um estudo crítico**. 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRIESANG, Guilherme. **O processo de mercantilização do ensino: plataformas e ensino precário no Paraná**. 2024.

GRUPO DATALUTA. **Banco de dados da luta pela terra**. Disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/dataluta>. Acesso em: 03 set. 2025.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. Boitempo Editorial, 2017.

HORN, Geraldo Balduino; MASTHEY, Avanir; REZENDE, Edson Teixeira de. **A filosofia no ensino médio público Paranaense: limites e desafios no contexto das políticas educacionais**. Eccos Revista Científica, n. 67, 2023.

IASI, Mauro Luis. **Educação popular e consciência de classe**. In: FARAGE, Eblin; HELFREICH, Francine (Org.). Serviço Social, Favelas e Educação Popular: diálogos necessários em tempos de crise do capital. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 31-52, 2020.

ILHA DAS FLORES. Direção: Jorge Furtado. Produção: Casa de Cinema de Porto Alegre. Brasil, 1989. 1 DVD (13 min).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Perfil dos municípios brasileiros**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 28 mar. 2025.

JÚNIOR, João Fernando Costa et al. **Os novos papéis do professor na educação contemporânea**. Revena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 6, p. 124-149, 2023.

KOHAN, Walter Omar. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas**. Florianópolis: NUER/UFSC, 2000.

LIBÂNIO, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Editora Elefante, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Ester Pereira Neves de. **Filosofia nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio e no Enem: lacunas temporais e conceituais**. Educação e Pesquisa, v. 47, p. e228013, 2021.

MAIA, Susana Maria. **Ideologia como instrumento de dominação frente aos processos de formação da consciência de classe**. Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social, v. 1, n. 1, 2018.

MARTINS, José de Souza. **O cativeiro da terra**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; NEGΤ, Oskar. **Marx**. Diederichs, 1996.

MELLO, Nicolas Rodrigues de. **O papel do diálogo no ensino de história: relações entre o pensamento histórico e o pensamento crítico através de debates**. 2024.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Site oficial**. Disponível em: <https://mst.org.br>. 03 set. 2025.

NOGUEIRA, Crislaine Almeida Oliveira et al. **Pensamento crítico, autonomia intelectual e formação humana: facetas filosófico-pedagógicas no Instituto Federal de Alagoas (IFAL)**. 2022.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

O VENENO ESTÁ NA MESA. Direção: Sílvio Tendler. Produção: Caliban Produções Cinematográficas. Brasil, 2011. 1 DVD (49 min).

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 185-206, 2001.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A mundialização da agricultura brasileira**. São Paulo: Iãnde Editorial, 2016.

OLIVEIRA, Daniel Cardoso Persegui de. **Plataformização cultural: estratégias de mídia-design para o ensino audiovisual**. 2020. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Disponível em: <https://www.atlasbrasil.org.br>. Acesso em: 28 mar. 2025.

RIBEIRO, Andrea da Silva. **Conscientização e emancipação em Paulo Freire**. Revista Sinergia, v. 19, n. 1, 2018.

SANTOS PINTO, Guilherme; MÖRSCHBÄCHER, Dulce. **O ensino de Filosofia na corda-bamba das políticas educacionais: um estudo de caso**. ACTAS, v. 4, 2017.

SANTOS RIBEIRO, Ellen Cristine et al. **A educação profissional no Ceará sob a crítica marxista: História, política e especificidades**. Revista e-Curriculum, v. 18, n. 2, p. 1017-1039, 2020.

SANTOS, Andréia Leal; GARCIA, Rebeca Mendes. **Leitura e mediação pedagógica: o papel do professor como mediador da leitura**. Frontería-Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada, v. 4, n. 2, 2023.

SANTOS, Antônio Nacílio Sousa et al. **A convergência entre os ensinamentos de Paulo Freire e os princípios da educação decolonial: caminhos para a emancipação e resistência ao colonialismo educacional**. ARACÊ, v. 7, n. 2, p. 4914-4945, 2025.

SANTOS, Edmara Barra; SIMIONI, Rafael Lazzarotto; DOS ANJOS, Ricardo Magno. **Plataformização digital**. Revista DisSoL-Discursos, Sociedade e Linguagem, v. 20, n. 20, 2024.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Agricultura e Abastecimento. **Projeto LUPA 2016/17: levantamento censitário das unidades de produção agropecuária do estado de São Paulo**. São Paulo: SAA/CATI/IEA, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

STÉDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil: programas de reforma agrária 1946-2003**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

TERRA PARA ROSE. Direção: Tetê Moraes. Produção: Usina de Filmes. Brasil, 1987. 1 DVD (84 min).

TERRA VERMELHA. Direção: Marco Bechis. Produção: Buriti Filmes. Brasil/Itália, 2008. 1 DVD (108 min).

THOMAZ JUNIOR, Antonio. **Por trás dos canaviais, os "nós" da cana**: a relação capital x trabalho e o movimento sindical dos trabalhadores na agroindústria canavieira paulista. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2002.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira. **Parecer sobre o Documento Base Nacional Curricular Comum: área de Ciências Humanas; componente curricular - Filosofia**. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM): Editora da UFSM, 2016. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Elisete_Medianeira_Tomazetti.pdf. Acesso em: 5 ago. 2025.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; RAMOS, Nara. **Educação e juventude: jovens das escolas públicas de ensino médio de Santa Maria/RS**. Santa Maria: [s. n.], 2010. Relatório de pesquisa.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; SCHLICKMANN, Vitor. **Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, abr./jun. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária**. Revista NERA. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera>. Acesso em: 03 set. 2025.

VIEIRA, Josimar de Aparecido; CASTAMAN, Ana Sara; JUNGES, Mario Luiz. **Produtivismo acadêmico: representação da universidade como espaço de reprodução social**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 26, n. 1, p. 253-269, 2021.

VIEIRA, Luciana Rodrigues et al. **A relevância do desenvolvimento do pensamento crítico no ensino profissional como condição para emancipação**. 2019.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE FILOSOFIA NA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO – REGIÃO SUDOESTE PAULISTA

Este questionário integra uma pesquisa de mestrado que investiga o papel da Filosofia no desenvolvimento do pensamento crítico, autonomia intelectual e consciência de classe no Ensino Médio público paulista.

A Filosofia no Ensino Médio da rede pública estadual de São Paulo, forma estudantes críticos e autônomos? Uma proposta de guia pedagógico.

Objetivo Geral

Este questionário tem como objetivo analisar como a disciplina de Filosofia pode atuar como ferramenta de transformação social diante dos desafios impostos pela Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e pela crescente digitalização da educação, ao mesmo tempo em que busca compreender a percepção dos professores da rede estadual de São Paulo sobre o ensino da disciplina, com foco no desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da consciência de classe dos alunos, identificando os principais desafios e propondo melhorias para o fortalecimento do ensino de Filosofia no Ensino Médio.

Sua participação é fundamental para:

1. Identificar os principais desafios enfrentados pelos professores no ensino da Filosofia;
2. Mapear estratégias pedagógicas eficazes já utilizadas em sala de aula;
3. Subsidiar a criação de um **guia didático** voltado à realidade concreta dos docentes da rede pública.

Público-alvo: Professores de Filosofia atuantes na rede estadual de São Paulo, região Sudoeste Paulista.

Termo de Privacidade

Os dados coletados neste questionário terão sua confidencialidade e privacidade garantidas, conforme previsto na Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD - Lei nº 13.709/2018). As informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e de pesquisa, sem identificação individual dos participantes.

Agradecemos sua colaboração nesta construção coletiva por um ensino de Filosofia mais significativo!

SEÇÃO 1: Dados Demográficos e Profissionais

1. Nome: (opcional)

 2. Tempo de atuação como professor:
☐ Menos de 1 ano
☐ 1 a 5 anos
☐ 6 a 10 anos
☐ Mais de 10 anos

 3. Atua exclusivamente como professor de Filosofia?
☐ Sim
☐ Não (se não, especifique quais outras disciplinas leciona)

 4. Cidade em que atua: _____

 5. Quantas escolas você atende?
☐ 1 escola
☐ 2 escolas
☐ 3 escolas ou mais

 6. Modelo de ensino em que atua: (marque todas que se aplicam)
☐ Escola de Tempo Parcial
☐ Ensino Fundamental Regular
☐ Ensino Médio PEI (Programa de Ensino Integral)
☐ Ensino Fundamental PEI
☐ EJA (Educação de Jovens e Adultos)
☐ Outros (especifique) _____
-

SEÇÃO 2: Percepção sobre o Ensino de Filosofia

1. Como você avalia a educação pública na rede estadual de São Paulo atualmente?
☐ Excelente
☐ Boa
☐ Regular
☐ Ruim
☐ Péssima

2. Na sua opinião, qual é o principal papel da Filosofia no Ensino Médio da rede pública? *(Marque até 2 opções)*
☐ Desenvolver pensamento crítico
☐ Promover autonomia intelectual
☐ Discutir questões sociais e políticas
☐ Preparar para o vestibular/ENEM
☐ Outro (especifique): _____

3. Como você percebe a importância dada pelo Estado à disciplina de Filosofia na rede estadual?
☐ Muito valorizada
☐ Valorizada, mas com limitações
☐ Pouco valorizada
☐ Ignorada ou marginalizada

4. Na sua prática docente, como os alunos geralmente veem a importância da Filosofia e da Sociologia?
☐ Consideram essenciais para sua formação
☐ Demonstram interesse moderado
☐ Têm dificuldade em enxergar a relevância
☐ Mostram total desinteresse

5. Em sua experiência, o ensino de Filosofia contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos?
Escala de 1 a 5, onde 1 = "não contribui" e 5 = "contribui significativamente")
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

6. Qual é a principal forma pela qual o ensino de Filosofia promove autonomia intelectual? *(Marque a principal)*
- ☐ Debate de ideias contraditórias
 - ☐ Análise de textos filosóficos clássicos
 - ☐ Reflexão sobre problemas cotidianos
 - ☐ Produção de ensaios e argumentações
7. Como você aborda temas como consciência de classe e crítica ao capitalismo em suas aulas?
- ☐ De forma direta e explícita
 - ☐ Contextualizando com autores críticos (Marx, etc.)
 - ☐ De forma neutra, apresentando múltiplas visões
 - ☐ Evito abordar por receio de conflitos
8. Qual é o principal desafio ao ensinar Filosofia na rede estadual? *(Marque até 2 opções)*
- ☐ Falta de interesse dos alunos
 - ☐ Carência de materiais didáticos
 - ☐ Pressão por conteúdos utilitaristas (vestibular)
 - ☐ Limitações da formação continuada
 - ☐ Outro (especifique): _____
9. Você participa de atividades de formação continuada relacionadas ao ensino de Filosofia?
- ☐ Sim (descreva brevemente): _____
 - ☐ Não
10. Qual é o seu sentimento sobre o papel do professor de Filosofia na rede pública hoje?
- ☐ Motivado e valorizado
 - ☐ Desafiado, mas comprometido
 - ☐ Desestimulado pela desvalorização
 - ☐ Outro (especifique): _____

11. Na sua opinião, o principal papel do professor de Filosofia no EM é:

- ☐ Formar cidadãos críticos
- ☐ Ensinar história da filosofia
- ☐ Preparar para exames externos
- ☐ Facilitar debates sobre ética e política

12. O que mais falta para melhorar o ensino de Filosofia no Sudoeste Paulista?

(Marque até 2 opções)

- ☐ Mais formação docente
(Cursos de atualização e capacitação específica em Filosofia)
 - ☐ Melhores materiais didáticos
(Livros, recursos multimídia e conteúdos contextualizados)
 - ☐ Apoio da gestão escolar
(Valorização da disciplina, espaço para projetos e carga horária adequada)
 - ☐ Integração com outras disciplinas
(Trabalhos interdisciplinares e conexões com temas contemporâneos)
 - ☐ Liberdade pedagógica para adaptação ao contexto local
(Flexibilidade para ajustar conteúdos e métodos à realidade dos alunos)
 - ☐ Outro (especifique): _____
-

SEÇÃO 3: Recursos e Materiais Didáticos

1. Você considera que possui recursos suficientes para o ensino de Filosofia?

- ☐ Sim
- ☐ Não (quais faltam?): _____

2. Quais recursos são mais necessários? *(Marque até 2 opções)*

- ☐ Livros de filosofia atualizados
- ☐ Acesso a plataformas digitais
- ☐ Textos de autores clássicos
- ☐ Materiais audiovisuais
- ☐ Outro (especifique): _____

3. Como você usa os materiais disponíveis para promover pensamento crítico?

☐ Leituras guiadas e debates

☐ Análise comparativa de ideias

☐ Produção textual dos alunos

☐ Outro (especifique): _____

4. Você utiliza textos de autores clássicos (Marx, Kant, Foucault, etc.)?

☐ Sim (como?): _____

☐ Não

SEÇÃO 4: Pensamento Crítico, Autonomia e Consciência de Classe

1. Como você define "pensamento crítico" no ensino de Filosofia? *(Marque a principal)*

☐ Capacidade de questionar pressupostos

☐ Análise contextualizada de problemas

☐ Formulação de argumentos lógicos

☐ Outro (especifique): _____

2. A Filosofia contribui para a consciência de classe dos alunos?

☐ Sim, significativamente

☐ Parcialmente

☐ Pouco

☐ Não

3. Qual estratégia mais incentiva a autonomia intelectual?

☐ Debates em sala

☐ Pesquisas orientadas

☐ Leituras filosóficas comentadas

☐ Outro (especifique): _____

4. Já percebeu mudanças nos alunos após discussões sobre desigualdade?

☐ Sim (descreva): _____

☐ Não

5. O potencial da Filosofia para transformar a realidade social é:

☐ Muito alto

() Moderado

() Baixo

() Nulo

Considerações Finais

1. Há algum outro aspecto relacionado ao ensino de Filosofia que você gostaria de destacar?

(Resposta aberta)

2. Você gostaria de sugerir alguma mudança ou melhoria no ensino de Filosofia na rede estadual de São Paulo?

(Resposta aberta)

APÊNDICE B - GUIA PEDAGÓGICO - FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DO SUDOESTE PAULISTA, DESAFIOS E POSSIBILIDADES: UMA PROPOSTA DE GUIA PEDAGÓGICO CRÍTICO. - UMA PROPOSTA MARXIANA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA EMANCIPADORA

APRESENTAÇÃO

Caro professor, cara professora.

Este guia surge da escuta direta aos educadores de Filosofia da Diretoria Regional de Ensino de Itararé, no sudoeste paulista. Quando nossa pesquisa revelou que 84,6% dos docentes enfrentam pressão por conteúdos utilitaristas, enquanto 92,3% reconhecem que a Filosofia deve desenvolver pensamento crítico, compreendemos que existe uma contradição profunda no sistema educacional que precisa ser enfrentada coletivamente.

Você, que está na sala de aula todos os dias, conhece melhor que ninguém os desafios de ensinar Filosofia numa escola cada vez mais pressionada pelo mercado. Mas também sabe que nossos estudantes do sudoeste paulista - precisam muito mais do que uma educação tecnicista. Eles precisam compreender o mundo em que vivem, questionar as injustiças que os cercam e se reconhecer como sujeitos históricos capazes de transformar sua realidade.

O sudoeste paulista, com suas contradições sociais evidentes, oferece um laboratório vivo para o pensamento filosófico. Nossa região é hoje a maior produtora de soja do estado de São Paulo, com produtividade média de 59,60 sc./ha, 18,06% acima da média nacional.

Ao mesmo tempo, abriga assentamentos históricos como o Pirituba, ocupado em 1984, com cerca de 400 famílias organizadas em agrovilas, e comunidades quilombolas como a Fazenda Silvério, em Itararé, ainda em processo de regularização fundiária.

Esta diversidade não é acidental - ela reflete as contradições do capitalismo brasileiro, onde a modernização convive com a exclusão, onde a riqueza se concentra enquanto comunidades tradicionais lutam por reconhecimento. Nossos alunos não precisam de exemplos abstratos sobre desigualdade social: eles vivem isso cotidianamente.

PARTE I - REFLEXÕES PARA O PROFESSOR: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO CRÍTICA

Capítulo 1: Compreendendo Nossa Posição no Mundo

Antes de pensarmos em como ensinar nossos alunos a refletirem criticamente sobre

sua realidade, precisamos nós mesmos compreender nossa posição no sistema educacional e na sociedade. Karl Marx nos ensina que "não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência" (Marx, 2010, p. 47). Isso significa que nossa forma de pensar e agir é profundamente influenciada pelas condições materiais em que vivemos e trabalhamos.

Como professores da rede pública do estado de São Paulo (sudoeste paulista), fazemos parte da classe trabalhadora. Nossa pesquisa mostrou que apenas 15,4% dos professores de Filosofia da região trabalham exclusivamente com essa disciplina – a maioria acumula outras disciplinas, revelando a precarização do trabalho docente (Frigotto, 2010; Saviani, 2012). Além disso, 76,9% dos professores consideram insuficientes os recursos didáticos disponíveis, enquanto trabalham principalmente no modelo PEI (Programa de Ensino Integral), que intensifica as demandas sobre o educador (Duarte, 2006).

Essa condição não é acidental. Ela faz parte de um projeto de educação que busca formar trabalhadores disciplinados e conformados, não cidadãos críticos e questionadores (Freire, 1996; Adorno, 1995). A escola, dentro do sistema capitalista, cumpre uma função contraditória: ao mesmo tempo em que pode ser instrumento de emancipação, frequentemente atua como aparelho de reprodução da ideologia dominante (Althusser, 1985; Mészáros, 2008).

Marx nos ajuda a compreender essa contradição através dos conceitos de infraestrutura e superestrutura. A infraestrutura é a base econômica da sociedade – as relações de produção, como o trabalho é organizado, quem possui os meios de produção (Marx, 2013). No sudoeste paulista, vemos isso claramente: a crescente demanda internacional (sobretudo da China) pela soja tem despertado interesse dos produtores paulistas pelo cultivo do grão, transformando vastas áreas em monoculturas voltadas à exportação (Conab, 2024; Oliveira, 2016; Delgado, 2012).

A agricultura familiar e os assentamentos de reforma agrária representam um modelo alternativo (Alentejano, 2007; Stédile; Fernandes, 1999). O assentamento Luiz Davi de Macedo, em Apiaí, com 76 famílias, trabalha em harmonia com a Mata Atlântica, produzindo alimentos saudáveis sem uso de agrotóxicos. Já o assentamento Pirituba, na região de Itapeva, com suas três cooperativas distintas, desenvolve produção coletiva e beneficiamento de grãos (Fernandes, 1996; MST, 2024).

A superestrutura – instituições políticas, jurídicas, educacionais – se ergue sobre essa base econômica. A escola faz parte dessa superestrutura e não é neutra: serve para legitimar e reproduzir as relações de produção existentes ou pode ser espaço de contestação e transformação (Gramsci, 2000; Nosella, 2010).

Newton Duarte, baseando-se em Gramsci, nos fala sobre a importância de formarmos "intelectuais orgânicos da classe trabalhadora". O intelectual orgânico não pretende neutralidade, mas se reconhece como parte da luta social e coloca seu conhecimento a serviço da transformação da sociedade (Duarte, 2013; Gramsci, 2000).

Capítulo 2: A Pedagogia Histórico-Crítica como Caminho

Demerval Saviani desenvolveu a pedagogia histórico-crítica fundamentada no materialismo histórico-dialético de Marx. Para Saviani (2011), a educação deve ser revolucionária no método e clássica no conteúdo. Revolucionária porque busca transformar a realidade, partindo das contradições sociais; clássica porque valoriza o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. A pedagogia histórico-crítica se organiza em cinco momentos.

Primeiro momento: prática social inicial. O ponto de partida é sempre a realidade vivida pelos estudantes. No sudoeste paulista, isso significa considerar as experiências concretas: filhos de pequenos e médios produtores que veem suas famílias enfrentando a concorrência desleal do agronegócio; jovens de assentamentos que convivem com a luta pela terra; estudantes de comunidades quilombolas e indígenas que enfrentam pressões para abandonar suas culturas (Thomaz Junior, 2002; Arruti, 2006).

Segundo momento: problematização. A partir da prática social, levantam-se questões relevantes. Por que a região produz soja para exportação enquanto importa alimentos básicos? Por que existem tantas diferenças entre o agronegócio e a agricultura familiar? Como as comunidades tradicionais resistem à pressão do capital?

Terceiro momento: instrumentalização. Nesse estágio, apresentam-se conceitos marxistas fundamentais que ajudam a decifrar a realidade: mais-valia, para entender a exploração do trabalho; alienação, para compreender o estranhamento; ideologia, para perceber como certas ideias servem à dominação (Marx; Engels, 2007).

Quarto momento: Os estudantes reelaboram sua compreensão da prática social, superando o senso comum e alcançando uma consciência crítica (Duarte, 2006).

Quinto momento: prática social final. Os estudantes retornam à prática social com compreensão qualitativamente superior, podendo agir conscientemente para transformá-la (Saviani, 2012).

Capítulo 3: Conhecendo Nossa Região - Contradições do Sudoeste Paulista

Para desenvolver uma prática pedagógica contextualizada, precisamos conhecer profundamente nossa realidade regional. O sudoeste paulista espelha as contradições do capitalismo brasileiro de forma exemplar.

A área cultivada com soja no estado de São Paulo expandiu de 580 mil hectares em 2001/2002 para 1,15 milhão de hectares atualmente, com as regiões sudoeste sendo as principais produtoras (Companhia Nacional de Abastecimento, 2024). Esta expansão não é neutra: representa um modelo de desenvolvimento que prioriza a exportação de commodities sobre a soberania alimentar.

O agronegócio da soja funciona integrado ao mercado mundial. A crescente e persistente demanda internacional, sobretudo da China, tem despertado interesse crescente dos produtores paulistas. Essa integração subordinada ao mercado externo caracteriza o que os economistas chamam de “reprimarização” da economia, isto é, o retorno ao papel de exportadores de matérias-primas (Delgado, 2012).

Paralelamente ao agronegócio, existe uma agricultura familiar resistente. Entre 11 e 12 mil famílias integram as fileiras do MST no estado de São Paulo, concentrando-se principalmente nas regiões de Andradina e Pontal do Paranapanema (MST, 2024). O assentamento Luiz Davi de Macedo, em Apiaí, instalado em 6 mil hectares de mata atlântica, foi criado dentro de um modelo de Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS), onde 76 famílias cuidam da biodiversidade e produzem alimentos saudáveis. Este modelo contrasta radicalmente com a monocultura: prioriza a diversidade, a sustentabilidade e a soberania alimentar (Alentejano, 2007).

O assentamento Pirituba celebrou em 2024 seus 30 anos de resistência, com mais de 600 famílias vivendo em seis agrovilas entre Itapeva e Itaberá. A organização em agrovilas permite proximidade das casas, compartilhamento de tarefas e fortalecimento da vida comunitária (Stédile; Fernandes, 1999).

A região abriga comunidades quilombolas que resistem há séculos. O quilombo Fazenda Silvério, em Itararé, tem processo de regularização fundiária aberto desde 2019, evidenciando as dificuldades enfrentadas por essas comunidades para garantir seus direitos territoriais (Almeida, 2008). No Brasil, de acordo com o Censo 2022, vivem 1.330.186 quilombolas, concentrados principalmente na Bahia (29,88%) e Maranhão (20,24%). No estado de São Paulo, existem 33 comunidades remanescentes de quilombos reconhecidas, onde vivem cerca de 1,4 mil famílias (IBGE, 2023).

A região também abriga aldeias indígenas. Nossa pesquisa identificou cinco escolas

indígenas atendidas pela Diretoria Regional de Itararé, localizadas nos municípios de Barão de Antonina e Itaporanga, evidenciando a presença significativa de povos originários na região (Comissão Pró-Índio de São Paulo, 2024).

A expansão do agronegócio gera riqueza concentrada. São Paulo tem Valor Bruto da Produção (VBP) de R\$ 142 bilhões, com a cana-de-açúcar como principal produto, mas essa riqueza não se distribui equitativamente (mapa, 2023). Os trabalhadores rurais enfrentam condições precárias: baixos salários, jornadas exaustivas e exposição a agrotóxicos (Thomaz Junior, 2002).

O modelo de monocultura também pressiona as comunidades tradicionais. O avanço da soja e da cana-de-açúcar sobre territórios quilombolas e indígenas representa uma forma de violência simbólica e material, forçando o abandono de modos de vida tradicionais (Oliveira, 2016; Martins, 2010).

Capítulo 4: A Filosofia como Leitura Crítica da Realidade

A Filosofia pode parecer distante da vida concreta dos estudantes, mas quando a compreendemos como instrumento para decifrar a realidade, ela se torna profundamente relevante. Marx nos ensina que “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; trata-se de transformá-lo” (Marx; Engels, 2010).

Na nossa região, podemos usar o conceito marxista de valor para compreender a estrutura produtiva. Uma lavoura de soja alcança produtividade de 59,60 sc./ha na região, mas de onde vem esse valor? Marx (2013) explica que o valor das mercadorias deriva do trabalho humano socialmente necessário para produzi-las.

A questão fundamental é: se o valor vem do trabalho, por que o trabalhador rural que produz a soja recebe muito menos que o valor produzido? Aqui se revela o conceito de mais-valia: a diferença entre o valor que o trabalhador produz e o valor que recebe como salário, apropriada pelo proprietário da terra (Marx, 2013; Meszáros, 2008).

Por que nossa região produz soja para virar ração na China, em vez de produzir alimentos para nossa população? O fetichismo da mercadoria explica como as relações sociais aparecem como relações entre coisas. Os preços no mercado internacional parecem ser determinados por forças naturais, quando na verdade refletem relações de poder (Marx, 2007; Oliveira, 2016).

Marx (2010) identifica quatro formas de alienação: o trabalhador se aliena do produto (não controla nem se beneficia do que produz); do processo (não decide como trabalhar); de

sua essência humana (o trabalho vira sobrevivência); e dos outros trabalhadores (a competição substitui a cooperação).

Podemos discutir isso a partir da realidade regional. O trabalhador que planta soja não decide o que plantar, como plantar, quando plantar. Não se beneficia do lucro da venda — recebe apenas salário. O trabalho não é realização pessoal, mas necessidade. E frequentemente compete com outros trabalhadores pelo emprego (Thomaz Junior, 2002; Martins, 2010).

A ideologia não é simplesmente um conjunto de ideias falsas, mas um sistema de representações que justifica e mantém a dominação (Althusser, 1996; Marx; Engels, 2007). Na nossa região, é ideológica a ideia de que o agronegócio representa o “progresso” e a agricultura familiar o “atraso”. Essa ideia ignora os custos sociais e ambientais do agronegócio e os benefícios da agricultura familiar (Fernandes, 1996; Stédile; Fernandes, 1999).

É ideológica também a crença de que as desigualdades resultam apenas do “mérito” individual. Um filho de grande produtor tem acesso a educação de qualidade, tecnologia, crédito facilitado. Já um filho de trabalhador rural precisa trabalhar desde cedo, estuda em escolas precárias e não tem acesso aos mesmos recursos (Saviani, 2013; Friggoto, 2010).

Capítulo 5: Metodologia para o Ensino de Filosofia Crítica

Vamos imaginar que queremos trabalhar o conceito de "valor" em Marx (2013). Em vez de começar abstratamente, partimos da soja produzida na região. Por que a soja custa o que custa? Quanto custa produzir uma tonelada? Quanto ganha o trabalhador? Quanto ganha o proprietário? Quanto ganha o exportador?

Não apresentamos a realidade como dada e imutável. Questionamos: por que as coisas são assim? Por que nossa região produz commodities para exportação em vez de alimentos para consumo local? Como isso afeta nossa soberania alimentar? Essa problematização é central no método da pedagogia histórico-crítica, defendida por Saviani (2008), pois a educação deve partir da prática social concreta para alcançar uma compreensão crítica da realidade.

Nada existe desde sempre. A concentração de terra não é fenômeno natural, mas resultado de políticas específicas (Oliveira, 2016). A expansão da soja é recente – no início da década passada, a área cultivada somava pouco mais de 580 mil hectares (IBGE, 2020).

A expansão da soja está conectada com a demanda crescente da China, que por sua

vez se relaciona com o crescimento da classe média chinesa e aumento do consumo de carne (Delgado, 2012). Compreender essas conexões ajuda os estudantes a perceberem que fazem parte de um mundo interconectado, como lembra Harvey (2017) ao analisar a lógica da acumulação capitalista em escala global.

A compreensão crítica deve levar à ação transformadora. Isso pode se manifestar na participação no grêmio estudantil, no envolvimento em movimentos sociais, na organização de atividades que valorizem a identidade regional ou no desenvolvimento de projetos comunitários, em sintonia com a defesa de Freire (1996), para quem a educação deve promover conscientização e prática transformadora.

PARTE II - ATIVIDADES PRÁTICAS: FILOSOFANDO COM A REALIDADE

Sequência Didática 1: "Por que Plantamos Soja para Exportação?" - Materialismo Histórico e Dependência

Objetivos: Compreender as relações de produção capitalistas; introduzir conceitos de valor, trabalho e mais-valia; analisar a inserção subordinada do Brasil na economia mundial.

Duração: 6 aulas

Aula 1: Mapeando Nossa Produção

Começamos com uma investigação prática. Os estudantes recebem dados reais: o sudoeste paulista é uma das principais regiões produtoras de soja do estado, com produtividade de 59,60 sc./ha. Organizamos grupos para investigar:

- Grupo 1: O que se produz em nossa região? (soja, milho, cana-de-açúcar)
- Grupo 2: Para onde vai essa produção? (exportação)
- Grupo 3: O que consumimos? (de onde vêm os alimentos da nossa mesa?)
- Grupo 4: Quem são os proprietários das terras? (grandes empresas, médios produtores, pequenos agricultores)

Questões problematizadoras:

- Por que produzimos ração para porcos chineses em vez de feijão para brasileiros?
- Quem decide o que plantar em nossa região?
- Como isso afeta nossa alimentação e cultura?

Aula 2: O Conceito de Valor em Marx

Com base na investigação anterior, introduzimos os conceitos marxistas. Pegamos como exemplo uma saca de soja produzida na região. De onde vem seu valor?

Atividade prática: Calculamos o trabalho necessário para produzir uma saca de soja:

- Trabalho direto: plantio, cuidado, colheita
- Trabalho indireto: máquinas, fertilizantes, sementes, transporte
- Trabalho intelectual: pesquisa, desenvolvimento de variedades

Descobrimos que uma mercadoria simples incorpora trabalho de milhares de pessoas. Mas surge a questão: se o valor vem do trabalho, por que o trabalhador recebe muito menos que o valor produzido?

Conceito-chave: Mais-valia - a diferença entre o valor produzido pelo trabalhador e seu salário.

Aula 3: Fetichismo da Mercadoria e Dependência

Por que os preços das commodities oscilam tanto? Por que nossa região está subordinada às demandas externas? Aqui trabalhamos o conceito de fetichismo da mercadoria.

Texto de apoio: Marx, *O Capital*, Capítulo 1 (adaptado para Ensino Médio)

As relações entre países aparecem como relações entre mercadorias. O Brasil "naturalmente" produz soja, a China "naturalmente" produz manufaturados. Essa naturalização oculta relações históricas de poder.

Atividade: Investigamos a história da soja no Brasil. Por que começamos a plantar? Que políticas incentivaram? Que grupos se beneficiaram?

Aula 4: Agricultura Familiar como Alternativa

Contrastamos o agronegócio com experiências alternativas na região. O assentamento Luiz Davi de Macedo produz alimentos saudáveis em harmonia com a mata atlântica. O assentamento Pirituba desenvolve produção coletiva através de cooperativas.

Questões:

- Que modelo de agricultura queremos?
- É possível produzir alimentos saudáveis de forma sustentável?
- Como a organização coletiva pode transformar a produção?

Atividade prática: Se possível, visita a um assentamento ou entrevista com agricultor familiar da região.

Aula 5: Soberania Alimentar como Projeto

Discutimos o conceito de soberania alimentar: o direito dos povos definirem suas próprias políticas agrícolas e alimentares. Contrastamos com segurança alimentar (apenas acesso aos alimentos).

Conceitos trabalhados:

- Soberania alimentar vs. segurança alimentar
- Agricultura camponesa vs. agronegócio
- Sustentabilidade vs. produtividade

Aula 6: Síntese e Ação

Os estudantes elaboram propostas concretas para transformar a agricultura regional:

- Políticas de apoio à agricultura familiar
- Programas de comercialização direta
- Educação alimentar nas escolas
- Fortalecimento das cooperativas

Produto final: Manifesto dos estudantes sobre soberania alimentar no sudoeste paulista.

Sequência Didática 2: "Terra: Mercadoria ou Vida?" - Questão Agrária e Luta de Classes

Objetivos: Compreender a questão agrária brasileira; analisar a concentração fundiária; discutir reforma agrária como necessidade histórica.

Duração: 8 aulas

Aula 1: Quem é Dono da Terra?

Começamos mapeando a estrutura fundiária regional. Quantas propriedades existem? Qual o tamanho médio? Como se distribuem?

Dados para análise:

- Assentamento Pirituba: 600 famílias em área que antes era de um só proprietário
- Grandes propriedades do agronegócio na região

- Pequenas propriedades familiares

Problematização: Por que a terra está concentrada? Sempre foi assim? Como isso afeta a vida das pessoas?

Aula 2: História da Concentração Fundiária

Estudamos como se formou a concentração de terra no Brasil:

- Capitânicas hereditárias
- Lei de Terras de 1850
- Imigração européia subsidiada
- Modernização conservadora

Conceito-chave: A terra como mercadoria vs. terra como meio de vida.

Aula 3: O MST e a Luta pela Terra

O assentamento Pirituba foi ocupado em 1984, antes da criação do MST. Estudamos a trajetória do movimento:

- Por que surgiu o MST?
- Como se organiza?
- Que conquistas obteve?
- Que resistências enfrenta?

Texto de apoio: João Pedro Stédile, "A Questão Agrária no Brasil" (trechos selecionados)

Aula 4: Diferentes Modelos de Agricultura

Comparamos os modelos de produção:

Agronegócio:

- Monocultura para exportação
- Alta tecnologia, poucos empregos
- Uso intensivo de agrotóxicos
- Concentração de renda

Agricultura Familiar/Assentamentos:

- Diversificação produtiva como no assentamento Luiz Davi de Macedo
- Produção de alimentos para mercado interno
- Geração de empregos
- Sustentabilidade ambiental

Aula 5: Comunidades Tradicionais e Território

Estudamos a resistência das comunidades quilombolas e indígenas:

- Quilombo Fazenda Silvério luta por regularização desde 2019
- Aldeias indígenas da região enfrentam pressões territoriais
- Diferentes concepções de terra: propriedade vs. território

Conceito: Terra como território - espaço de vida, cultura, identidade.

Aula 6: Reforma Agrária como Projeto de Desenvolvimento

Discutimos a reforma agrária não apenas como distribuição de terra, mas como modelo de desenvolvimento:

- Geração de empregos no campo
- Produção de alimentos saudáveis
- Preservação ambiental
- Fortalecimento da democracia

Dados: O governo atual tem sido questionado pelo MST sobre os números de famílias efetivamente assentadas, evidenciando os conflitos em torno das políticas de reforma agrária.

Aula 7: Agronegócio e Poder Político

Analisamos como o poder econômico se converte em poder político:

- Bancada ruralista no Congresso
- Lobbies do agronegócio
- Financiamento de campanhas
- Influência sobre políticas públicas

Conceito: Estado burguês - como o aparelho estatal serve aos interesses do capital.

Aula 8: Síntese - Que Campo Queremos?

Os estudantes debatem e elaboram propostas:

- Reforma agrária é necessária no século XXI?
- Como democratizar o acesso à terra?
- Que políticas públicas fortalecem a agricultura familiar?
- Como enfrentar o poder do agronegócio?

Produto final: Projeto de lei de reforma agrária elaborado pelos estudantes.

Sequência Didática 3: "Trabalho no Campo: Dignidade ou Exploração?" - Alienação e Consciência de Classe

Objetivos: Analisar as condições de trabalho rural; compreender a alienação do trabalho; desenvolver consciência de classe.

Duração: 6 aulas

Aula 1: Mapeando o Trabalho Rural

Os estudantes investigam as condições de trabalho na região:

- Entrevistam familiares e conhecidos
- Identificam diferentes tipos de trabalho: assalariado, familiar, cooperativo
- Mapeiam salários, jornadas, direitos

Questões: Qual a diferença entre trabalhar para si e trabalhar para outro? Por que alguns trabalhos são mais valorizados?

Aula 2: O Conceito de Alienação em Marx

Introduzimos as quatro formas de alienação do trabalho:

1. **Alienação do produto:** O trabalhador não se reconhece no que produz
2. **Alienação do processo:** Não controla como trabalha
3. **Alienação da essência humana:** Trabalho vira apenas sobrevivência
4. **Alienação dos outros trabalhadores:** Competição substitui solidariedade

Exemplos regionais:

- Trabalhador do corte de cana
- Operador de máquinas agrícolas
- Técnico em agronegócio

Aula 3: Trabalho no Agronegócio vs. Agricultura Familiar

Comparamos as experiências de trabalho:

Agronegócio:

- Trabalho especializado e repetitivo
- Subordinação a ritmos e métodos impostos
- Exposição a agrotóxicos
- Insegurança no emprego

Agricultura Familiar/Assentamentos:

- Organização coletiva como nas cooperativas do Pirituba
- Diversificação produtiva
- Controle sobre o processo de trabalho
- Vínculos comunitários

Aula 4: Consciência de Classe no Campo

Estudamos como se forma a consciência de classe entre trabalhadores rurais:

- Da condição objetiva (ser trabalhador) à consciência subjetiva (reconhecer-se como tal)
- Papel dos sindicatos e movimentos sociais
- Importância da organização coletiva

Texto de apoio: Marx, "Manifesto Comunista" (trechos sobre formação da consciência de classe)

Aula 5: Resistências e Organizações

Mapeamos formas de resistência na região:

- Sindicatos rurais
- MST e sua organização em assentamentos
- Cooperativas de agricultura familiar
- Movimentos de comunidades tradicionais

Conceito: Práxis - união entre teoria e prática na transformação da realidade.

Aula 6: Construindo Alternativas

Os estudantes elaboram propostas para humanizar o trabalho rural:

- Cooperativismo como alternativa
- Agroecologia e trabalho saudável
- Educação do campo
- Organização sindical

Produto final: Carta dos direitos do trabalhador rural.

Sequência Didática 4: "Comunidades Tradicionais: Resistência e Identidade" - Cultura e Poder

Objetivos: Compreender a resistência das comunidades tradicionais; discutir relações entre cultura e poder; analisar diferentes modos de vida.

Duração: 6 aulas

Aula 1: Conhecendo Nossas Comunidade

Mapeamos as comunidades tradicionais da região:

- Quilombo Fazenda Silvério em Itararé (processo de regularização desde 2019)
- 5 escolas indígenas nos municípios de Barão de Antonina e Itaporanga
- Comunidades caipiras tradicionais
- Assentamentos como espaços de reconstrução cultural

Investigação: Como essas comunidades resistem? Que saberes preservam? Que pressões enfrentam?

Aula 2: Território e Identidade

Discutimos diferentes concepções de terra:

- **Terra como mercadoria** (visão capitalista)
- **Terra como território** (visão das comunidades tradicionais)
- **Terra como meio de produção** (visão da agricultura familiar)

Conceitos:

- Território: espaço de vida, cultura, identidade
- Identidade étnica: base para organização e ação política
- Resistência cultural: preservação de modos de vida

Aula 3: O Quilombo Fazenda Silvério - Estudo de Caso

Estudamos a trajetória do quilombo local:

- Formação histórica da comunidade
- Processo de reconhecimento (2019)
- Dificuldades para regularização fundiária
- Pressões do agronegócio sobre o território

Questões: Por que demora tanto para regularizar? Que interesses se opõem? Como a comunidade resiste?

Aula 4: Povos Indígenas e Colonização

Analisamos a presença indígena na região:

- Aldeias Karugwá (Barão de Antonina) e Tekoá Porã (Itaporanga)
- Impactos da colonização e do agronegócio
- Luta por demarcação de terras
- Preservação da cultura e da língua

Conceito: Colonialismo - não apenas histórico, mas processo contínuo de dominação.

Aula 5: Saberes Tradicionais vs. Conhecimento Científico

Problematizamos a hierarquia entre diferentes formas de conhecimento:

- Conhecimento indígena sobre plantas medicinais
- Saberes quilombolas sobre agricultura sustentável
- Técnicas caipiras de preservação de sementes
- Conhecimento científico do agronegócio

Questão central: Por que alguns saberes são desvalorizados? Como diferentes formas de conhecimento podem dialogar?

Aula 6: Síntese - Diversidade como Riqueza

Os estudantes refletem sobre a importância da diversidade cultural:

- Como as comunidades tradicionais enriquecem nossa região?
- Que lições podemos aprender com elas?
- Como defender seus direitos?

Produto final: Documentário ou exposição sobre comunidades tradicionais da região.

Sequência Didática 5: "Estado e Poder: A Quem Serve a Política?" - Superestrutura e Hegemonia

Objetivos: Compreender o Estado como instrumento de classe; analisar a hegemonia do agronegócio; discutir democracia e participação popular.

Duração: 8 aulas

Aula 1: Mapeando o Poder Local

Os estudantes investigam a estrutura política regional:

- Quem são os prefeitos e vereadores?
- Que atividades econômicas desenvolvem?
- Que grupos representam?
- Como se relacionam com o agronegócio?

Aula 2: O Conceito Marxista de Estado

Introduzimos a visão marxista do Estado:

- Estado como "comitê executivo da burguesia"
- Aparelhos repressivos vs. aparelhos ideológicos
- Estado burguês vs. Estado operário

Texto de apoio: Marx e Engels, "Manifesto Comunista" (trechos sobre o Estado)

Aula 3: Hegemonia e Consenso

Estudamos o conceito gramsciano de hegemonia:

- Dominação não apenas pela força, mas pelo consenso
- Como o agronegócio constrói hegemonia
- Mídia, educação e senso comum

Exemplos regionais:

- Discurso do agronegócio como "modernização"
- Desqualificação da agricultura familiar como "atraso"
- Invisibilização das comunidades tradicionais

Aula 4: Políticas Públicas e Interesses de Classe

Analisamos as políticas públicas regionais:

- Incentivos fiscais para grandes empresas
- Investimentos em infraestrutura (para quem?)
- Políticas de crédito rural
- Programas sociais

Questão: A quem beneficiam essas políticas? Como se decidem?

Aula 5: Participação Popular e Democracia

Discutimos diferentes concepções de democracia:

- Democracia liberal (formal)
- Democracia participativa (real)
- Experiências de participação popular

Exemplos:

- Organização em assentamentos do MST
- Conselhos participativos
- Movimentos sociais

Aula 6: Bancada Ruralista e Poder Econômico

Estudamos como o poder econômico se converte em poder político:

- Financiamento de campanhas eleitorais
- Lobbies no Congresso Nacional
- Influência sobre políticas públicas

Dados: A bancada ruralista representa os interesses do agronegócio no Congresso Nacional, influenciando decisões sobre reforma agrária, meio ambiente e direitos trabalhistas.

Aula 7: Movimentos Sociais como Contra-Hegemonia

Analizamos como os movimentos sociais constroem alternativas:

- MST e sua proposta de Reforma Agrária Popular
- Movimentos quilombolas e indígenas
- Organizações da agricultura familiar

Conceito: Contra-hegemonia - construção de consenso alternativo ao dominante.

Aula 8: Síntese - Democratizando a Democracia

Os estudantes elaboram propostas para democratizar o poder:

- Como ampliar a participação popular?
- Como controlar o poder econômico na política?
- Que mudanças são necessárias no sistema político?

Produto final: Projeto de democratização do poder local.

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS TRANSVERSAIS**1. Contextualização Permanente**

Todos os conceitos filosóficos devem ser apresentados em diálogo com a realidade do sudoeste paulista. Quando discutimos mais-valia, usamos exemplos da produção de soja. Quando falamos de alienação, analisamos o trabalho rural. Quando abordamos ideologia,

examinamos os discursos sobre modernização do campo.

2. Uso de Dados Reais

Trabalhamos sempre com informações concretas:

- Produtividade da soja: 59,60 sc./ha na região
- Expansão da área cultivada: de 580 mil para 1,15 milhão de hectares
- Organização do MST: 11-12 mil famílias em São Paulo
- Comunidades quilombolas: 33 reconhecidas no estado

3. Articulação Local-Global

Mostramos como os processos locais se conectam com dinâmicas globais:

- Demanda chinesa por soja e transformação da agricultura regional
- Políticas neoliberais e precarização do trabalho docente
- Resistência das comunidades tradicionais como parte da luta global contra o

capitalismo

4. Pedagogia da Pergunta

Estimulamos constantemente o questionamento:

- Por que nossa região produz “ração” em vez de alimentos?
- Como se explica a concentração de terra?
- Por que as comunidades tradicionais são marginalizadas?
- Que alternativas são possíveis?

5. Interdisciplinaridade Crítica

Articulamos a Filosofia com outras áreas:

- História: formação da estrutura agrária brasileira
- Geografia: organização territorial do agronegócio
- Sociologia: movimentos sociais e classes sociais
- Biologia: impactos ambientais da monocultura

6. Produção Autoral dos Estudantes

Incentivamos a produção criativa:

- Ensaaios reflexivos sobre a realidade local
- Manifestos e cartas abertas

- Documentários sobre comunidades tradicionais
- Projetos de intervenção social
- Análises críticas da mídia regional

AValiação DA APRENDIZAGEM EMANCIPADORA

A avaliação deve verificar não apenas a apreensão de conteúdos, mas o desenvolvimento da consciência crítica e da capacidade de ação transformadora.

Critérios de Avaliação:

1. Compreensão Conceitual (25%)

- Domínio dos conceitos marxistas fundamentais
- Capacidade de explicar com clareza
- Uso adequado do vocabulário filosófico

2. Análise Crítica da Realidade (30%)

- Identificação de contradições sociais
- Questionamento do senso comum
- Percepção das relações de poder

3. Contextualização Local (25%)

- Aplicação dos conceitos à realidade regional
- Compreensão das especificidades locais
- Articulação entre local e global

4. Proposição de Alternativas (20%)

- Elaboração de propostas transformadoras
- Criatividade nas soluções
- Viabilidade das propostas

Instrumentos de Avaliação:

Ensaio Reflexivo Os estudantes escrevem sobre temas como:

- "A soja e o futuro do sudoeste paulista"
- "Reforma agrária: necessidade ou utopia?"
- "Comunidades tradicionais: guardiãs de saberes"

Seminários Temáticos Apresentações sobre:

- Experiências de agricultura alternativa
- Trajetórias de movimentos sociais
- Análise de políticas públicas regionais

Projetos de Intervenção Desenvolvimento de propostas concretas:

- Horta escolar agroecológica
- Feira de produtos da agricultura familiar
- Campanha de valorização das comunidades tradicionais

Autoavaliação Crítica Os estudantes refletem sobre:

- Mudanças em sua forma de pensar
- Impactos da aprendizagem em sua vida
- Compromissos assumidos com a transformação social

Avaliação Coletiva do Processo Toda a turma avalia:

- Metodologias utilizadas
- Relevância dos conteúdos
- Dificuldades enfrentadas
- Sugestões de melhoria

RECURSOS DIDÁTICOS E BIBLIOGRAFIA

Textos Básicos para Estudantes:

1. Marx para Jovens

- MARX, Karl. "Manifesto Comunista" (versão adaptada)
- MARX, Karl. "O Trabalho Estranhado" (trechos de *Manuscritos Econômico-Filosóficos*)
- MARX, Karl. "O Fetichismo da Mercadoria" (adaptação do *Capital*)

2. Pensadores Brasileiros

- FREIRE, Paulo. "Pedagogia da Autonomia" (capítulos selecionados)
- FERNANDES, Florestan. "Capitalismo Dependente" (trechos)
- MARTINS, José de Souza. "O Cativo da Terra" (sobre questão agrária)

3. Autores Regionais

- Documentos do MST sobre Reforma Agrária Popular
- Relatos de lideranças quilombolas e indígenas
- Pesquisas sobre agricultura familiar na região

Documentários e Vídeos:

Questão Agrária:

- "Terra para Rose" (sobre MST)
- "O Veneno está na Mesa" (sobre agrotóxicos)
- "Desterro" (sobre conflitos agrários)

Comunidades Tradicionais:

- "Quilombo" (sobre resistência quilombola)
- "Terra Vermelha" (sobre questão indígena)
- "Sementes do Nosso Quintal" (sobre agricultura familiar)

Trabalho e Capitalismo:

- "Ilha das Flores" (sobre desigualdade social)
- "Corumbiara" (sobre violência no campo)
- "O Mundo Segundo a Monsanto" (sobre agronegócio)

Sites e Recursos Digitais:**Dados Econômicos:**

- IBGE (dados sobre produção agrícola)
- INCRA (informações sobre assentamentos)
- CONAB (dados sobre commodities)

Movimentos Sociais:

- Site do MST (mst.org.br)
- Comissão Pró-Índio (cpisp.org.br)
- Via Campesina Brasil

Pesquisa Acadêmica:

- Revista NERA (revista.fct.unesp.br/index.php/nera)
- Grupo DATALUTA (dados sobre conflitos agrários)
- Laboratório de Geografia Agrária (USP)

CONSIDERAÇÕES FINAIS: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

As propostas pedagógicas apresentadas neste guia foram elaboradas a partir da compreensão de que o ensino de Filosofia, especialmente na escola pública, encontra-se inserido em um contexto marcado por precarizações estruturais, redução de carga horária e crescente instrumentalização do currículo. Diante desse cenário, o guia não se apresenta como um manual prescritivo ou um conjunto fechado de atividades, mas como um instrumento de apoio à prática docente, orientado por uma perspectiva crítica e dialógica.

O material foi pensado para auxiliar professores de Filosofia do Ensino Médio — particularmente aqueles que atuam em contextos de tempo parcial e em escolas inseridas em modelos gerenciais, como o Programa de Ensino Integral — a desenvolver práticas pedagógicas que articulem os conteúdos filosóficos com a realidade concreta dos estudantes.

Parte-se do pressuposto de que a Filosofia só cumpre sua função formativa quando promove a problematização da realidade social, histórica e política, possibilitando aos estudantes a construção de uma consciência crítica sobre as condições em que vivem.

As atividades e propostas aqui reunidas dialogam com referenciais marxianos e da pedagogia histórico-crítica, buscando favorecer o desenvolvimento da autonomia intelectual, da reflexão coletiva e da compreensão das relações de poder, trabalho e desigualdade que atravessam o cotidiano escolar e social. Nesse sentido, o guia valoriza o papel do professor como mediador do conhecimento e como intelectual crítico, reconhecendo sua autonomia pedagógica e sua capacidade de adaptação das propostas às especificidades de cada contexto escolar.

Reconhece-se, contudo, que a efetivação de práticas pedagógicas críticas enfrenta limites objetivos, como a escassez de recursos didáticos, a pressão por resultados mensuráveis e o controle institucional do trabalho docente. Esses limites não anulam a potência do ensino de Filosofia, mas evidenciam a necessidade de estratégias que, mesmo em condições adversas, reafirmem o caráter formativo e emancipador da educação.

Assim, este guia pedagógico pretende contribuir para a construção de práticas educativas comprometidas com a formação humana integral, compreendendo a escola como espaço de disputa de projetos e a Filosofia como campo privilegiado de resistência crítica. Seu uso pressupõe reflexão, adaptação e diálogo, reafirmando que a prática pedagógica, quando orientada pela crítica social, pode abrir brechas para a transformação da realidade educacional.

"Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos." - Paulo Freire

Este guia pedagógico foi elaborado coletivamente, a partir da escuta dos professores de Filosofia da região, e deve ser permanentemente enriquecido pela prática pedagógica crítica e transformadora. A educação é um ato coletivo de criação - e este material é apenas o início de uma conversa que se prolonga em cada sala de aula, em cada encontro entre educadores e educandos comprometidos com a emancipação humana.