

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

RAQUEL APARECIDA FALASQUI

**O PROJETO DE VIDA NO ENSINO DE FILOSOFIA E O DIRECIONAMENTO
PROFISSIONAL DOS JOVENS NO ENSINO MÉDIO**

SÃO CARLOS

2025

RAQUEL APARECIDA FALASQUI

**O PROJETO DE VIDA NO ENSINO DE FILOSOFIA E O DIRECIONAMENTO
PROFISSIONAL DOS JOVENS NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção do título de Mestra em Filosofia.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Mattar
Maamari

SÃO CARLOS

2025

Falasqui, Raquel Aparecida

O projeto de vida no ensino de filosofia e o direcionamento profissional dos jovens no ensino médio / Raquel Aparecida Falasqui -- 2025.
109f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Adriana Mattar Maamari
Banca Examinadora: Rouseane da Silva Paula Queiroz,
Jefferson Luis Brentini da Silva
Bibliografia

1. Filosofia. 2. Projeto de vida. 3. Direcionamento profissional. I. Falasqui, Raquel Aparecida. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Raquel Aparecida Falasqui, realizada em 05/08/2025.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Jefferson Luis Brentini da Silva (UNESP)

Profa. Dra. Rouseane da Silva Paula Queiroz (UERN)

Profa. Dra. Adriana Mattar Maamari (UFSCar)



Documento assinado digitalmente
ROUSEANE DA SILVA PAULA QUEIROZ
Data: 20/08/2025 12:55:05-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Documento assinado digitalmente
JEFFERSON LUIS BRENTINI DA SILVA
Data: 20/08/2025 18:30:15-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Documento assinado digitalmente
ADRIANA MATTAR MAAMARI
Data: 19/09/2025 02:09:53-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Filosofia.

Dedico este trabalho a todos os professores que, movidos pela incessante busca pelo saber que a Filosofia representa, com devoção e zelo, tornam-se alicerces de tantos projetos de vida.

AGRADECIMENTOS

É com gratidão que reconheço todos aqueles que inspiraram, contribuíram e fortaleceram os passos que conduziram este trabalho até sua conclusão. Esta obra é igualmente dedicada a todos os muitos alunos que já tive e que, continuamente, me inspiram a ser uma profissional melhor.

A Renato Labbate, por ter me apoiado e orientado durante todos os anos de minha imersão na pesquisa acadêmica aqui resultante. Agradeço, em especial, pela paciência e pelo incentivo.

À amiga e professora de Filosofia, Dejanira de Godoy, pela essencial mentoria em minha trajetória como docente da rede pública estadual de São Paulo. Sou imensamente grata pelos conselhos valiosos, pela dedicação incansável e pelo carinho constante ao longo desses anos.

A Sergio B. Falasqui, pelo indispensável suporte técnico e pela habilidade em resolver, com paciência e precisão, os desafios informacionais que possibilitaram o avanço desta pesquisa.

À minha orientadora, Profa. Dra. Adriana Mattar Maamari, expresse minha profunda gratidão pela competência, pelo auxílio e pelo direcionamento que foram essenciais para a concepção e o desenvolvimento desta dissertação. Sinto-me verdadeiramente honrada por tê-la como guia nesta jornada.

Aos Professores Doutores Rouseane da Silva Paula Queiroz e Jefferson Luis Brentini da Silva, membros da banca examinadora, registro um especial agradecimento pelas arguições atentas e construtivas. Suas valiosas contribuições foram fundamentais para o aprimoramento da estrutura deste trabalho, e o respeito e o acolhimento demonstrados ao longo de todo o processo foram de imenso valor.

É a existência humana que faz surgir no mundo os valores a partir dos quais ela poderá julgar os empreendimentos nos quais se engajará. Cabe, portanto, única e exclusivamente ao ser humano fazer com que seja relevante ser humano, e apenas ele pode provar seu sucesso ou seu fracasso.

Simone de Beauvoir (2005)

RESUMO

FALASQUI, R. A. **O Projeto de Vida no ensino de Filosofia e o direcionamento profissional dos jovens no Ensino Médio**. 2025. 109 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2025.

Esta pesquisa analisou e evidenciou a importância da Filosofia para a escolha da carreira dos jovens estudantes da rede pública de Ensino Médio de uma escola localizada em Campinas, São Paulo, por meio da integração com a disciplina Projeto de Vida e do desenvolvimento de oficinas filosóficas. A investigação foi motivada pelas lacunas observadas no preparo dos estudantes para definir seu futuro profissional e identificar suas vocações. Buscou-se compreender de que modo a Filosofia oferece perspectivas para a escolha profissional, indo além da simples seleção de carreiras e possibilitando ao jovem refletir sobre seu percurso e suas metas, ressaltando a contribuição dessa área do conhecimento para articular aptidão, valores e decisão profissional. A parceria entre os componentes de Filosofia e de Projeto de Vida favoreceu o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, ampliando reflexões de ordem pessoal, comunitária e profissional. Essa articulação mostrou-se fundamental para formar um estudante mais preparado para reconhecer seus princípios, enfrentar os desafios da vida e compreender as demandas do mercado de trabalho. Nesse contexto, a pesquisa elaborou e aplicou uma oficina de Filosofia voltada ao direcionamento profissional, com o propósito de apoiar os jovens em sua trajetória ao término do Ensino Médio, bem como estimular o diálogo e a autoria na construção de seus percursos. Para o desenvolvimento da oficina, adotou-se a metodologia qualitativa de pesquisa-ação, possibilitando a compreensão das vivências dos estudantes a partir da análise das atividades realizadas e de suas experiências prévias. A oficina promoveu a integração entre Filosofia e Projeto de Vida por meio de práticas exploratórias, como dilemas éticos e ambientais vinculados a situações concretas. O papel do professor, enquanto orientador da aprendizagem, mostrou-se fundamental para a realização das atividades e para a promoção da reflexão e do protagonismo discente. A partir da observação atenta, das devolutivas dos estudantes, das entrevistas e da análise dos registros, evidenciou-se a contribuição da Filosofia para o desenvolvimento de habilidades e para a compreensão do mundo profissional, ultrapassando os limites do conteúdo estritamente acadêmico. A interação com profissionais de diferentes áreas e as atividades práticas auxiliaram os jovens a compreender de forma mais clara suas opções de carreira, alinhando suas escolhas pessoais às demandas do mercado de trabalho. A proposta suscitou um novo olhar sobre si mesmos, impulsionando a valorização de suas escolhas e ampliando sua visão acerca da futura trajetória profissional.

Palavras-chave: Filosofia; Projeto de Vida; Direcionamento profissional; Oficina de Filosofia.

ABSTRACT

FALASQUI, Raquel Aparecida. **The life project in philosophy teaching and its role in the professional orientation of high school students**. 2025. 109 p. Dissertation (Master's in Philosophy) – Federal University of São Carlos, São Carlos, 2025.

This study analyzed the importance of Philosophy for the career choices of public high school students in Campinas, São Paulo, through its integration with the Life Project course and the development of philosophical workshops. The research was motivated by gaps observed in preparing students to identify their vocations and define their professional futures. It sought to understand how Philosophy offers perspectives on professional choice, going beyond the mere selection of careers and enabling young people to reflect on their paths and goals, while emphasizing the contribution of this field of knowledge to articulating aptitude, values, and professional decisions. The partnership between Philosophy and Life Project contributed to the development of students' autonomy, broadening reflections of a personal, community, and professional nature. This articulation proved essential for shaping students who are better prepared to recognize their principles, face life's challenges, and understand the demands of the labor market. In this context, the research designed and implemented a Philosophy workshop focused on professional orientation, aiming to support young people at the end of high school and to encourage dialogue and authorship in building their trajectories. To develop the workshop, a qualitative action research methodology was adopted, allowing an understanding of students' experiences through the analysis of activities carried out and their prior knowledge. The workshop fostered the integration of Philosophy and Life Project through exploratory practices, such as ethical and environmental dilemmas related to real-life situations. The role of the teacher as a learning guide was crucial for carrying out the activities and for fostering reflection and student protagonism. Based on attentive observation, student feedback, interviews, and the analysis of records, the study demonstrated the contribution of Philosophy to the development of skills and to understanding the professional world, moving beyond strictly academic content. Interaction with professionals from different fields and practical activities helped young people gain a clearer understanding of their career options, aligning their personal choices with labor market demands. The proposal encouraged a renewed view of themselves, reinforcing the value of their choices and broadening their vision of their future professional trajectories.

Keywords: Philosophy; Life Project; Professional orientation; Philosophy workshop.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sessões Temáticas e Discussões Guiadas	54
Figura 2 – Inteligência artificial na visão do grupo	75
Figura 3 – Os algoritmos podem ser considerados justos ou injustos?	75
Figura 4 – Quem são as pessoas e quais são as profissões que tomam decisões por trás das tecnologias?	76
Figura 5 – Como acreditam que a tecnologia vai impactar ou transformar a profissão que desejam exercer?.....	76
Figura 6 – João e a escolha difícil na empresa de tecnologia.....	77
Figura 7 – Riscos envolvidos em cada uma das decisões possíveis.....	78
Figura 8 – Como diferentes visões filosóficas analisariam a situação?	78
Figura 9 – Qual seria uma decisão ética responsável?	79
Figura 10 – Que outros caminhos buscar antes de tomar uma decisão definitiva?	79
Figura 11 – Como se sentir quanto às decisões tomadas com algoritmos que podem prejudicar outras pessoas?	80
Figura 12 – Questão disparadora	88
Figura 13 – Questão sobre o filme Erin Brockovich.....	89
Figura 14 – Questão sobre desigualdades de gênero, classe e poder	89
Figura 15 – Questão sobre meio ambiente	90
Figura 16 – Questão sobre profissões presentes no filme que contribuíram para a injustiça social	90
Figura 17 – Resposta à primeira questão.....	91
Figura 18 – Resposta à segunda questão	91
Figura 19 – Resposta à terceira questão	92
Figura 20 – Resposta à quarta questão	92

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1 INTRODUÇÃO	12
2 CAPÍTULO 1 – A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	18
2.1 A FILOSOFIA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CARREIRA E DA AUTONOMIA PROFISSIONAL.....	25
3 CAPÍTULO 2 – INTEGRAÇÃO FILOSÓFICA: PRÁTICA EDUCACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO E ESCOLHA PROFISSIONAL	34
3.1 A FILOSOFIA E O PROJETO DE VIDA	42
4 CAPÍTULO 3 – OFICINA DE FILOSOFIA: REFLEXÃO E PRÁTICA.....	51
4.1 COMO ESTRUTURAMOS A OFICINA	52
4.2 EXEMPLO DE CASO FILOSÓFICO NO DIRECIONAMENTO PROFISSIONAL: EXPLORANDO DILEMAS ÉTICOS EM FILOSOFIA APLICADA À ÉTICA AMBIENTAL	55
4.3 EXEMPLO DE CASO FILOSÓFICO NO DIRECIONAMENTO PROFISSIONAL: DILEMAS ÉTICOS NA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL.....	56
4.4 EXEMPLO DE CASO FILOSÓFICO NO DIRECIONAMENTO PROFISSIONAL: DESAFIOS ESTÉTICOS NA CRIAÇÃO ARTÍSTICA.....	58
4.5 EXEMPLO DE CASO DE FILOSOFIA POLÍTICA NO DIRECIONAMENTO PROFISSIONAL: DESAFIOS NA PARTICIPAÇÃO CIDADÃ.....	59
4.6 EXPLORANDO ALTERNATIVAS: INCLUINDO ATIVIDADES APLICADAS E GUIADAS.....	61
4.7 EXPLORANDO ALTERNATIVAS: A FILOSOFIA E A LIBERDADE NA ESCOLHA PROFISSIONAL	63
4.8 EXPLORANDO ALTERNATIVAS: FILOSOFIA DA LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO NAS ESCOLHAS PROFISSIONAIS	64
4.9 EXPLORANDO ALTERNATIVAS: A FILOSOFIA DA RELIGIÃO E SUA INFLUÊNCIA NAS ESCOLHAS PROFISSIONAIS.....	65
4.10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
5 CAPÍTULO 4 – DA IDEIA À AÇÃO: CAMINHOS DA OFICINA	72
5.1 VIVÊNCIA DE OFICINA COM OS ESTUDANTES – INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL	74
5.2 VIVÊNCIA DE OFICINA COM OS ESTUDANTES – ERIN BROCKOVICH: UMA MULHER DE TALENTO.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	104
ANEXO.....	108

APRESENTAÇÃO

A questão central deste estudo consiste em investigar formas práticas de integrar a Filosofia ao processo de direcionamento profissional dos jovens. Ao considerar o ensino de Filosofia no Ensino Médio da rede pública paulista, e tendo em vista sua relação com a definição de carreira e com as exigências do mercado de trabalho, buscamos identificar estratégias que favoreçam tanto a escolha profissional quanto a implementação de ações pedagógicas. Tais estratégias precisam estar alinhadas aos objetivos educacionais para assegurar uma formação integral dos estudantes. Nesse sentido, a Filosofia apresenta-se como recurso que oferece uma base reflexiva capaz de orientar escolhas de vida conscientes e vinculadas aos projetos pessoais de cada jovem.

A formação estudantil, ao abarcar não apenas conteúdos acadêmicos, mas também dimensões ligadas à vida pessoal, profissional e cidadã, passou a ser um dos eixos centrais das políticas públicas de educação no Brasil a partir da Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017. Essa legislação introduziu a necessidade de currículos que viabilizassem o desenvolvimento de projetos de vida pessoais e profissionais, criando espaço para a construção de componentes curriculares voltados a esse propósito.

Tal demanda foi consolidada pela homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, documento que reafirmou a importância de integrar o ensino tradicional às competências socioemocionais e à elaboração de projetos de vida. A BNCC determinou que os sistemas de ensino deveriam incluir, obrigatoriamente, o Projeto de Vida nos currículos do Ensino Médio, embora concedesse autonomia às redes para organizarem sua implementação, seja como disciplina específica ou integrada a outras atividades escolares.

O processo de inserção do Projeto de Vida nos currículos estaduais avançou especialmente entre 2020 e 2022, período em que as redes de ensino adequaram suas propostas pedagógicas às exigências da BNCC. Em 2024, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM 2024), reafirmou e fortaleceu esse movimento. Tal resolução determinou que o Projeto de Vida deveria compor os Itinerários Formativos e estabeleceu que as escolas criassem “espaços e práticas voltados à elaboração, desenvolvimento e acompanhamento do Projeto de Vida dos estudantes”, articulando áreas de conhecimento, formação técnica, experiências escolares e vivências extraescolares (Brasil, 2024). Atualmente, no Estado de São Paulo, a disciplina Projeto de Vida permanece no currículo do Ensino Médio, mas sofreu significativa redução de carga horária, o que reflete uma reorientação das prioridades educacionais estaduais.

Enquanto docente das disciplinas de Filosofia e Projeto de Vida na rede pública paulista, reconheço, em minha prática cotidiana, a angústia e a falta de preparo dos estudantes ao concluírem o Ensino Médio e ingressarem no mundo do trabalho. Essa experiência evidencia a necessidade de aproximar a Filosofia e o Projeto de Vida, concebendo-os como aliados na orientação formativa. Essa relação ultrapassa a dimensão teórica, repercutindo diretamente na vivência estudantil. A integração entre os dois componentes não se limita a um exercício de articulação curricular, mas constitui uma colaboração que auxilia os jovens na construção de trajetórias pessoais dotadas de sentido e autoconhecimento. A educação, assim, deixa de ser apenas transmissão de conhecimento e assume o caráter de um processo partilhado de busca por compreensão de si e de realização plena da existência.

Ao propor diretrizes para oficinas de Filosofia com foco no direcionamento profissional, pretendemos contribuir para que os estudantes desenvolvam condições de escolher percursos pessoais e profissionais coerentes com seus valores. Esse processo pode favorecer a construção de um futuro promissor e de uma sociedade mais justa e inclusiva, demonstrando a relevância de integrar os estudos filosóficos ao campo da orientação profissional.

A oficina concebida como produto final deste estudo justifica-se por reconhecer a importância de atividades educativas que levem os jovens a refletir sobre suas escolhas e valores em contextos sociais e culturais específicos, nos quais a Filosofia se insere. Essa reflexão, ao mesmo tempo em que aprimora a capacidade crítica, sustenta a formação de uma identidade singular e fortalece a consciência sobre o impacto das próprias escolhas em múltiplos aspectos da vida.

Essa proposta de trabalho amplia as possibilidades de aprendizagem para além dos métodos tradicionais, favorecendo a constituição de um ambiente colaborativo e respeitoso no qual os alunos possam partilhar ideias, experiências e dificuldades. A proximidade e a comunicação entre estudantes e professores, nesse processo, fortalecem o aprendizado e consolidam uma cultura de empatia e respeito. A Filosofia, ao estimular o questionamento e a reflexão, incentiva os jovens a assumirem papel ativo em sua própria trajetória formativa.

Enquanto professores, empenhamo-nos em educar não apenas indivíduos aptos a alcançar sucesso acadêmico e profissional, mas cidadãos comprometidos com o desenvolvimento e com o bem-estar das comunidades em que vivem e trabalham. Esse processo de autodescoberta e de desenvolvimento pessoal nos possibilita formar uma geração de jovens preparada para assumir responsabilidades significativas na construção de um futuro mais humano e solidário.

1 INTRODUÇÃO

O término do Ensino Médio, a escolha de carreira e a transição para o mercado de trabalho são marcados por decisões importantes na vida dos jovens¹. Nesse contexto, a Filosofia é compreendida como um importante campo de apoio às reflexões sobre vocação e propósito de vida. Investigamos, neste trabalho, de que forma a Filosofia pode ser integrada às atividades educativas, tornando o direcionamento profissional mais enriquecedor e auxiliando os estudantes a conectarem suas escolhas profissionais aos seus valores e objetivos pessoais diante dos desafios de um mundo em constante transformação. O estudo justifica-se por considerar a relevância de práticas educativas que incentivem os jovens a refletirem sobre suas próprias escolhas e valores, concebendo a educação como parte de um processo de formação humanizada e abrangente.

Isso posto, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar e demonstrar a importância e a contribuição da Filosofia para o direcionamento profissional de jovens, especialmente por meio de sua integração com a disciplina Projeto de Vida e do desenvolvimento de oficinas filosóficas. Como objetivos específicos, destacam-se: refletir sobre o papel e a relevância da Filosofia no contexto educacional, com foco nas escolhas e decisões do jovem estudante; justificar a integração do ensino de Filosofia com o Projeto de Vida dos estudantes, por meio de oficinas filosóficas; elaborar oficinas de Filosofia voltadas ao direcionamento profissional, auxiliando os alunos no autoconhecimento, na compreensão de seus valores e aptidões, bem como no planejamento de suas escolhas; e explorar a aplicação dessas oficinas, avaliando como elas oferecem recursos e subsídios para o fortalecimento dos valores e escolhas pessoais e profissionais dos estudantes.

Para alcançar tais objetivos, adotamos a pesquisa-ação como metodologia, visando ao desenvolvimento de oficinas de Filosofia que auxiliem os alunos em suas reflexões sobre o Projeto de Vida e o futuro profissional, fornecendo recursos e instrumentos pertinentes. Essas oficinas visam capacitar os jovens em seu percurso, articulando a Filosofia, o Projeto de Vida, a interdisciplinaridade e o papel do professor mediador no processo educativo.

Nessa perspectiva, observamos a importância de estabelecer colaborações com diferentes profissionais, docentes das diversas áreas do currículo escolar, como matemática,

¹ Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2024 revelam que, entre os jovens de 18 a 24 anos, 19,8% não possuíam ocupação, 15,3% trabalhavam e estudavam, 39,4% apenas trabalhavam e 25,5% se dedicavam exclusivamente aos estudos. Esses números evidenciam os desafios enfrentados pelos jovens na transição do Ensino Médio para o mercado de trabalho.

ciências e linguagens, além de especialistas externos, psicólogos, orientadores vocacionais, assistentes sociais e profissionais de distintas áreas do mercado de trabalho. A participação e a parceria com docentes e profissionais múltiplos possibilitam uma formação mais rica e abrangente, em que o estudante tem contato com múltiplas trajetórias, favorecendo a articulação entre conteúdos curriculares e experiências concretas do mundo do trabalho. Segundo Brasil (2018), “a abordagem interdisciplinar possibilita aos estudantes compreenderem fenômenos em sua complexidade, conectando saberes e promovendo aprendizagens significativas”.

Esse processo será promovido por meio de rodas de conversa, dinâmicas interativas e outras atividades diferenciadas que estimulem a participação ativa dos estudantes. As atividades planejadas contribuem para que o estudante se sinta em um ambiente mais acolhedor e favorável à exploração de suas próprias ideias, superando dificuldades na exposição de experiências, dúvidas e valores, e alcançando melhor expressão de suas escolhas de vida, sobretudo no que se refere à carreira.

O professor de Filosofia assumirá o papel de mediador, articulando os saberes acadêmicos com reflexões sobre o autoconhecimento, as aptidões e os valores pessoais, estimulando a construção dos projetos de vida dos alunos. Ao integrar diferentes saberes e perspectivas, essas parcerias favorecem que os jovens reflitam de forma mais consciente sobre suas escolhas pessoais e profissionais, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades alinhadas às suas aspirações. Dessa maneira, busca-se contribuir para a formação de indivíduos mais independentes, responsáveis e preparados para construir caminhos sólidos em sua vida futura.

Rousseau (1979) afirma que a educação deve, acima de tudo, priorizar a formação humana. Segundo o autor, “na ordem natural, sendo os homens todos iguais, sua vocação comum é o estado do homem; e quem quer que seja bem educado para esse não pode desempenhar-se mal dos que com esse se relacionam” (Rousseau, 1979, p. 15). Ainda segundo ele:

Que se destine meu aluno à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem (Rousseau, 1979, p. 15).

Rousseau (1979) aponta que, independentemente das circunstâncias ou das escolhas profissionais futuras, "tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja; e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar" (Rousseau, 1979, p. 15).

Nesta proposta, o referencial teórico é construído a partir de autores que abordam a Filosofia e a Filosofia da Educação. Esses autores oferecem reflexões aprofundadas sobre o tema, contribuindo para a compreensão do papel da própria Filosofia e de seu ensino na vida escolar dos jovens, especialmente no contexto do direcionamento profissional. Ao centrarem-se no desenvolvimento de ações e transformações pedagógicas com a Filosofia, alinham-se diretamente à discussão sobre a escolha da carreira, a vocação e a construção do projeto de vida dos alunos. A seleção desses pensadores fundamenta a pesquisa de diferentes maneiras.

Aspis (2004, 2009) enfoca a promoção da autonomia e a construção do projeto de vida dos estudantes. Para a autora, a sala de aula deve ser um espaço vivo que impulse os próprios alunos na busca de um projeto existencial coerente e significativo. Nesse sentido, enfatiza a construção pessoal dos estudantes na definição de seus caminhos profissionais e pessoais, ressaltando a importância do autoconhecimento. Gallo (1999, 2000, 2006), por sua vez, propõe uma ação contextualizada que busca criar espaços de diálogo e questionamento, favorecendo a construção de valores. O autor defende a prática engajada da Filosofia na escola, convocando os alunos a questionar a realidade, debater ideias e enfrentar seus próprios problemas, afastando o ensino filosófico da concepção de um mero conjunto de verdades acabadas.

Por sua vez, Cerletti (2009) complementa esse panorama ao discutir a autonomia em articulação com metodologias inovadoras no ensino. O autor provoca-nos a repensar as formas tradicionais de ensinar Filosofia, sugerindo que a maneira como o conteúdo é abordado é tão importante quanto o próprio conteúdo. Os autores acima, entre outros mencionados ao longo do desenvolvimento da pesquisa, compartilham propósitos semelhantes no que se refere ao desenvolvimento integral dos alunos.

Nesse contexto, ao falarmos em formação integral, referimo-nos a uma educação que ultrapasse o simples ensino de conteúdos acadêmicos. Trata-se de promover o desenvolvimento completo do aluno, considerando suas dimensões intelectual, emocional, social e profissional. Compreendemos que o estudante não deve ser visto apenas como um futuro trabalhador, mas como uma pessoa em processo de construção de sua identidade, de seus valores, de sua autonomia e de seu projeto de vida.

Assim, uma educação abrangente propõe preparar o jovem para os diversos aspectos da vida, auxiliando-o a desenvolver não apenas conhecimentos técnicos, mas também a capacidade de pensar avaliativamente, fazer escolhas conscientes, agir com responsabilidade e atribuir sentido às suas experiências. Portanto, o termo integral relaciona-se à formação de um sujeito completo, capaz de compreender e atuar no mundo de forma colaborativa, autônoma e ética, em todas as dimensões da vida. Consoante Brasil (2018), “a educação integral considera os

diferentes aspectos do desenvolvimento do estudante: o intelectual, o físico, o afetivo, o social, o ético, o estético, e valoriza suas singularidades”.

No capítulo 1, “A importância do ensino de Filosofia na educação básica”, a proposta consiste em compreender a relação entre o estudo da Filosofia e o direcionamento profissional dos estudantes por meio de um processo ativo e reflexivo, em vez de uma mera transmissão de conhecimentos. A Filosofia não deve ser reduzida à memorização de conceitos, mas entendida como o desenvolvimento de competências analíticas e argumentativas, articuladas ao processo de escolhas dos alunos. Desse modo, ao longo desse capítulo, abordaremos a relevância de uma educação que, além de preparar para o mercado de trabalho, busca proporcionar uma formação ampla, fundamentada em princípios filosóficos e em habilidades aplicadas.

O capítulo 2, intitulado “Integração filosófica: prática educacional para o desenvolvimento e a escolha profissional”, evidencia a importância da implementação de atividades dinâmicas como estratégia para atender às necessidades dos estudantes do Ensino Médio em sua busca por uma carreira. Trata-se de preencher lacunas deixadas pelo currículo tradicional, promovendo habilidades vivenciais e emocionais essenciais ao autoconhecimento e ao desenvolvimento pessoal. A argumentação filosófica, nesse contexto, pode contribuir para a formação de novos cidadãos, capacitando-os a tomar decisões mais fundamentadas em suas vidas.

Como destaca Perrenoud (2005), a educação deve ir além da simples transmissão de conhecimentos. O autor ressalta a importância de promover o questionamento e a participação ativa dos alunos na sociedade, preparando-os para exercer a cidadania de forma consciente e responsável. Nesse sentido, enfatizamos a disciplina de Projeto de Vida que, aliada à Filosofia, contribui para a construção de escolhas conscientes, integrando autoconhecimento, análise e planejamento ao percurso formativo dos estudantes.

No capítulo 3, “Oficina de Filosofia: reflexão e prática”, apresentamos a estrutura e o funcionamento da atividade anunciada no capítulo anterior, com o objetivo de aplicar concretamente a Filosofia articulada à metodologia de oficina.

É fácil convencer uma criança de que o que lhe queremos ensinar é útil; não basta, entretanto, convencê-la, é preciso persuadi-la. É em vão que a razão tranquila nos leve a aprovar ou condenar; somente a paixão nos faz agir; e como apaixonar-se por interesses que ainda não se tem? (Rousseau, 1979, p. 149).

A oficina, produto de conclusão deste trabalho, visa desenvolver a reflexão sobre a vivência filosófica em articulação com o projeto de vida dos estudantes. Diferentemente do ensino tradicional, frequentemente centrado apenas na exposição de conteúdos teóricos, as

oficinas oferecem uma abordagem mais interativa e experiencial, estimulando os alunos a participarem ativamente do processo de aprendizagem. Essa metodologia acompanha as exigências atuais da educação, que valorizam o envolvimento direto dos estudantes e a conexão entre conhecimento teórico e sua aplicação. Configura-se, assim, como um espaço de escuta, troca e construção conjunta, despertando nos alunos um olhar mais sensível e aprofundado para o mundo e para si mesmos, fortalecendo o processo de construção do Projeto de Vida (Brasil, 2018).

No capítulo 4, intitulado “Da ideia à ação: caminhos da oficina”, abordamos a experiência da oficina de Filosofia desenvolvida com alunos da 3ª série do Ensino Médio, com foco no diálogo entre a Filosofia e o Projeto de Vida dos jovens. A proposta surgiu da necessidade de aproximar os conteúdos filosóficos do cotidiano dos estudantes, auxiliando-os a refletir de maneira mais autônoma sobre seu futuro profissional.

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, com ênfase na análise de práticas pedagógicas que conectam o ensino de Filosofia ao direcionamento profissional dos jovens. A pesquisa busca contribuir para o aprofundamento das aulas de Filosofia no Ensino Médio, em consonância com as diretrizes do Currículo Paulista, que, por sua vez, estão alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco no desenvolvimento de habilidades significativas para a preparação frente às complexidades dos desafios profissionais.

Neste estudo, o trabalho com a oficina foi estruturado em duas temáticas principais, desenvolvidas em turmas distintas. Nos encontros com a primeira turma, realizamos atividades e debates orientados por um caso fictício (João e o dilema na *startup* de tecnologia), criado para suscitar questões éticas e existenciais. Ao longo desses encontros, os alunos foram incentivados a refletir sobre valores, o papel da tecnologia, a coerência pessoal e os impactos de suas próprias escolhas, por meio de atividades que dialogavam com situações concretas.

Com a segunda turma de estudantes, escolhemos trabalhar com o cinema e um caso real adaptado para essa linguagem. Discutir o descaso ambiental, conscientizar sobre direitos e deveres enquanto cidadãos e questionar temas como poder, justiça social e responsabilidades foram objetivos intencionais que nortearam as atividades.

Ressaltamos que esta pesquisa não teve como finalidade desenvolver a proposta da oficina em todas as suas etapas, devido à inviabilidade prática no contexto escolar e às delimitações próprias de um projeto de Mestrado Profissional. A realização integral da oficina contempla diferentes etapas, como análise de estudos de caso, desenvolvimento de sessões temáticas, participação de palestrantes convidados, feira de profissões, mediações dialogadas, entre outros procedimentos que podem ser construídos separadamente. Neste trabalho,

privilegiamos a apresentação de duas sessões temáticas como exemplos da oficina, mantendo o foco na extensão necessária e no registro das situações mais significativas, com o objetivo de demonstrar o projeto e seu desenvolvimento.

2 CAPÍTULO 1 – A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

É importante estabelecer uma compreensão preliminar do tópico em análise. O que exatamente implica uma contribuição filosófica, ou um conhecimento filosófico, capaz de orientar as escolhas profissionais dos estudantes? Em que medida isso se diferencia de outros campos do saber? E, de modo ainda mais relevante, como as aulas de Filosofia podem, de fato, impactar as aspirações profissionais dos jovens que frequentam o Ensino Médio?

Nesse contexto, a contribuição dos filósofos que serão apresentados torna-se relevante para compreender de que maneira o ensino de Filosofia pode estimular reflexões sobre o tema. Suas abordagens, embora distintas, convergem na defesa da Filosofia como elemento essencial para moldar perspectivas e decisões ao longo da vida. Cabe ressaltar que esses pensadores representam apenas uma parcela entre muitos outros que também oferecem reflexões valiosas acerca da relevância da Filosofia na construção de questionamentos e no direcionamento de escolhas pessoais e profissionais significativas.

Como aponta Cerletti (2009, p. 23), a prática do filosofar e o desafio de ensinar Filosofia, especialmente quando direcionados aos jovens, estão intrinsecamente vinculados a uma intencionalidade que se enraíza na busca pelo saber. Em suas palavras:

O que, afinal, caracteriza uma pergunta como filosófica e a diferencia de outros tipos de questionamentos? Esse processo de indagação, enriquecido pela reflexão contínua, constantemente gera novas perguntas e descobertas no campo da filosofia. Diremos, em princípio, que a definição do caráter filosófico de uma pergunta depende do tipo de resposta esperada por aquele que a formula. Ou seja, o que faz com que uma interrogação possa ser considerada filosófica, fundamentalmente, está mais na intencionalidade de quem pergunta, ou se pergunta, do que na pergunta em si. Isso quer dizer que as mesmas palavras que compõem uma pergunta poderiam tanto sustentar uma inquietude filosófica como não (Cerletti, 2009, p. 23).

O autor afirma também que “o desafio de todo educador, e especialmente daquele que ensina Filosofia, reside em criar, nas suas aulas, algo além da simples transmissão de informações; busca-se, acima de tudo, promover uma transformação subjetiva” (Cerletti, 2009, p. 36). Em outras palavras, uma pergunta pode ser considerada filosófica de acordo com a intenção do indivíduo que a formula e com o tipo de resposta que espera encontrar.

Assim, Cerletti (2009) propõe que o valor do questionamento filosófico reside na intencionalidade daquele que questiona, pois é essa intenção que confere profundidade e significado à investigação. Afirma que uma pergunta não se torna filosófica pelo conteúdo das palavras, mas pela forma como é utilizada para provocar uma análise sobre questões

fundamentais da existência humana. Dessa maneira, reforça a relevância da intenção por trás das perguntas filosóficas e o modo como pode influenciar a natureza da própria pergunta. Defende ainda que o ensino de Filosofia não deve restringir-se à mera transmissão de informações, mas precisa buscar promover uma transformação subjetiva nos alunos, incentivando-os a pensar criticamente e a questionar de maneira profunda o mundo ao seu redor.

Essa intencionalidade é o que distingue o questionamento filosófico de outros tipos de indagação. No campo científico, por exemplo, a pergunta busca obter uma resposta objetiva e verificável, enquanto, na Filosofia, a pergunta frequentemente conduz a novas questões, ampliando o escopo da investigação em vez de encerrá-la com uma única resposta definitiva. Assim, ao ensinar Filosofia, o objetivo não é oferecer respostas prontas, mas fomentar nos alunos a capacidade de formular perguntas que abram novas perspectivas, atribuindo à disciplina o papel da curiosidade, da análise e da indagação, essenciais à educação e à formação dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo.

Na leitura da obra de Cerletti (2009), destaca-se a concepção de que o ensino da Filosofia não deve restringir-se à transmissão de conteúdos teóricos, mas precisa promover uma transformação subjetiva nos estudantes. Essa perspectiva envolve a possibilidade de mudança no modo como eles compreendem o mundo e a si mesmos. Nessa direção, a função do professor de Filosofia consiste em criar condições que favoreçam esse processo formativo, estimulando os alunos a cultivarem uma postura de autocrítica e de reavaliação constante de suas crenças e valores.

Conforme as reflexões de Cerletti (2009), ao adquirir a capacidade de questionar suas próprias motivações e objetivos, os jovens podem ser conduzidos a escolhas mais conscientes, ajustadas a seus valores e interesses mais profundos. A Filosofia, nesse quadro, assume o papel de orientação no percurso de construção da identidade profissional, auxiliando no desenvolvimento de competências como a resolução de problemas complexos, o pensamento avaliativo e a criatividade. Ao problematizar o que é tido como normal ou estabelecido, a prática filosófica prepara os estudantes para enfrentar incertezas e lidar com os desafios contemporâneos, favorecendo a formação de cidadãos mais atentos e de profissionais mais preparados para responder às exigências da atualidade.

Aspis (2004) ressalta que a experiência filosófica no ensino deve estar ancorada nas inquietações e nos questionamentos dos próprios estudantes, concebendo a Filosofia como uma disciplina viva, capaz de dialogar com os desconfortos e perplexidades que emergem da vida cotidiana. Para a autora, ensinar Filosofia significa, fundamentalmente, fomentar a autonomia intelectual, entendida como a capacidade de refletir criticamente sobre a própria existência e

tomar decisões pautadas por maior consciência e responsabilidade. Nesse sentido, a prática filosófica em sala de aula torna-se um espaço de reflexão sobre a vida concreta dos alunos, estimulando-os a se posicionarem diante das situações que vivenciam.

Outro aspecto enfatizado por Aspís (2004) refere-se ao caráter relacional e coletivo do ensino da Filosofia. O diálogo filosófico não é concebido como um esforço solitário, mas como uma construção compartilhada, em que diferentes vozes, opiniões e perspectivas contribuem para a ampliação das formas de pensar e para o enriquecimento da visão de mundo. A sala de aula é vista, assim, como um espaço comunitário de investigação, no qual a divergência não é obstáculo, mas condição para a produção do conhecimento filosófico. A autora recorre à metáfora de um jogo cooperativo para explicar essa dinâmica, em que o objetivo não é vencer ou superar o outro, mas construir conjuntamente respostas e possibilidades de interpretação para as questões apresentadas.

Dando continuidade, Aspís (2004) ainda explora a ideia de incômodo produtivo² como um elemento fundamental para a abordagem filosófica no ensino. Ela sugere que as inquietações e os desconfortos do cotidiano são motores que impulsionam o questionamento filosófico, fazendo com que os estudantes saiam de suas zonas de conforto e enfrentem questões que não têm respostas simples. Esse incômodo é visto como um estímulo para uma análise mais profunda, levando ao desenvolvimento de um pensamento mais genuíno e criativo. Portanto, a Filosofia não se preocupa em fornecer respostas prontas, mas sim em provocar uma inquietação que desperta a busca contínua por sentido e entendimento.

Contudo, o ensino de Filosofia no Ensino Médio representa uma quebra com a visão tradicional de que a educação deve apenas transmitir conhecimento fixo. Aspís (2004) sustenta uma abordagem filosófica voltada à transformação, promovendo o desenvolvimento de um pensamento independente e valorizando o questionamento constante como condição essencial da vida. Essa forma de ensinar não apenas prepara os alunos para os desafios acadêmicos e profissionais, mas também para lidar com dilemas e incertezas, fazendo do ensino de Filosofia uma experiência profundamente formadora e libertadora.

Conforme Aspís (2004), o professor, ao desempenhar o papel de provocador, estimula os alunos a questionarem suas próprias ideias e preconceitos, incentivando a abertura para o diferente e para o inesperado. Em suas palavras:

² Renata Aspís, em sua obra *Ensinar Filosofia: um livro para professores* (2009), destaca que Michel Foucault, por exemplo, caracterizou a atividade filosófica como um 'incômodo produtivo', que visa perturbar as certezas estabelecidas e provocar novas formas de pensar.

Só na prática é que iremos descobrindo nosso modo/modelo de professor-filósofo praticante, orientador provocativo, artesão reflexivo, livre de expectativas formatadoras. Antes da prática, porém, a convicção de que essa seja uma boa maneira de se pensar e praticar o ensino de Filosofia (Aspis, 2004, p. 318).

Esse tipo de educação contribui para formar pessoas que conseguem exercer a cidadania de forma atuante e reflexiva, já que a Filosofia exige não só questionar o mundo ao redor, mas também fazer uma análise contínua de si mesmo.

O primeiro passo para possibilitar a experiência filosófica em sala de aula, por meio do diálogo investigativo, é que o professor seja o primeiro (o modelo) a perder-se a si mesmo. Que seja o primeiro a abdicar dos poderes de ter suas ideias e seu modo de pensar reconhecidos como os mais adequados e, portanto, os que devem ser adotados para cópia (Aspis, 2004, p. 312).

Aspis e Gallo (2009) argumentam que as aulas de Filosofia devem ser consideradas como locais de estudo e produção filosófica. Nesse contexto, cada dia representa uma oportunidade para a emergência de novas ideias e perspectivas, uma vez que são espaços de criatividade e questionamento constante. Como já afirmamos, o professor desempenha um papel central como provocador intelectual, incentivando o pensamento original, a busca por compreensão, a revisão das percepções individuais e a exploração do que é possível e ainda não foi considerado. Essas aulas, portanto, são caracterizadas por uma força estimuladora em que a imaginação e o questionamento são suscitados:

Sendo assim, é um movimento de provocação: provoca-se o surgimento de pensamento original, provoca-se a busca de compreensão, provoca-se a checagem do que se chamou de meu e de eu até então, provoca-se a imaginação do que poderia ser e do que não está (Aspis; Gallo, 2009, p. 316).

As interações que se estabelecem entre os participantes dessa experiência criam um ambiente colaborativo em que todos trabalham juntos, não para competir, mas para buscar soluções filosóficas para os desafios que enfrentam, como um time com um objetivo comum. Dito de outro modo:

É o professor o responsável pelo nascimento desse espaço onde acontece esse jogo. Neste sentido, o professor é um provocador. As relações que são criadas entre os participantes dessa experiência revelam uma equipe ou um time que joga, não competitivamente contra um adversário, mas entre si, com o objetivo comum de construir saídas filosóficas para seus problemas (Aspis; Gallo, 2009, p. 316).

Essa perspectiva evidencia o papel fundamental do professor de Filosofia como mediador e instigador de debates e reflexões, de modo que os estudantes são estimulados não apenas a receber o conhecimento, mas a participar ativamente da exploração, do

questionamento e da construção de suas próprias interpretações acerca dos enigmas da existência. Essa abordagem de ensino busca constituir um ambiente de aprendizagem dinâmico e cooperativo, no qual a Filosofia não se limita à transmissão passiva, mas é vivenciada como uma experiência intelectual profundamente significativa e estimulante.

Nas aulas de filosofia onde se promove experiência filosófica o professor não professa. Ele não apregoa, não é depositário de verdades. O professor de filosofia é um super-herói às avessas: ele cria problemas. Mas também é ele quem vai orientar sua solução (Aspis, 2004, p. 310).

No que se refere ao papel do professor, este ultrapassa a função de simples instrutor e assume a posição de facilitador de descobertas, instigando os alunos a ampliar seus horizontes, a refletir de forma crítica e a envolver-se ativamente no exercício da criatividade.

As aulas de filosofia são espaços de experiência filosófica que têm como ponto de partida as indagações dos próprios alunos, suas aflições e estranhamentos. A filosofia deve ser viva e trabalhar com os incômodos da vida tal como ela se nos apresenta (Aspis; Gallo, 2009, p. 315).

Ao tratar do ensino de Filosofia e apresentar as etapas de sua proposta de oficina de conceitos — sensibilização, problematização, investigação e conceituação —, Gallo (2006) evidencia como a etapa da sensibilização envolve elementos que devem ser vividos e incorporados pelos próprios estudantes no processo de conhecer e aprender Filosofia. Ou seja, o autor mostra que os jovens precisam experimentar o problema ou a questão filosófica para que a compreensão seja autêntica e significativa.

Trata-se, em outras palavras, de fazer com que os estudantes vivam, “sintam na pele”, um problema filosófico, a partir de um elemento não filosófico. Trata-se de fazer com que os estudantes incorporem o problema, para que possam vir a criar um conceito incorporado (Gallo, 2006, p. 27).

Abordando agora o pensamento de Favaretto (1993), observamos que a prática filosófica precisa se fundamentar em uma compreensão profunda das condições que moldam os problemas e situações que enfrentamos:

O ensino de Filosofia deve partir de uma reflexão enraizada na realidade concreta dos alunos, incentivando uma análise crítica das circunstâncias sociais e levando-os a questionar não apenas o que as coisas são, mas também por que elas existem e acontecem daquela forma (Favaretto, 1993, p. 98).

Quando falta essa base, a crítica se torna rasa e perde a sua força. Assim, o estudo filosófico deve emergir de reflexão enraizada na experiência dos alunos, impulsionando a

profunda avaliação das situações sociais e incitando-os a indagar não somente a natureza das coisas, mas igualmente o porquê de sua existência e ocorrência daquela maneira.

Favaretto (1993) critica o ensino de Filosofia que fica preso apenas ao estudo de teorias e conceitos, ignorando a realidade dos alunos. Para ele, a Filosofia na educação precisa ir além do academicismo, tornando-se uma experiência intelectual ativa que desperte o interesse e encoraje os estudantes a enfrentarem questões complexas. Isso implica adotar uma abordagem mais dinâmica e colaborativa, para que a Filosofia seja vivida e praticada, e não apenas repassada de forma teórica.

O autor também acredita que o ensino filosófico pode ajudar os alunos a desenvolverem habilidades essenciais, como escutar, argumentar e se expressar de maneira clara. Quando o professor promove uma investigação filosófica ativa, os alunos são incentivados a participar de discussões relevantes e a buscar um sentido mais profundo em suas próprias vivências. Dessa forma, o objetivo da educação filosófica não é apenas garantir o sucesso acadêmico, mas preparar os estudantes para enfrentar os desafios da vida com avaliação e uma mente aberta para o novo.

O pensamento crítico não provém, portanto, da simples discussão, ou da confrontação de posições contrárias, ou da doação de soluções pelo professor. A crítica pode ser avaliada pela capacidade dos alunos em formular questões e objeções de maneira organizada, estruturada (rigorosa) (Favaretto, 1993, p. 100).

Favaretto (1993) defende que o ensino de Filosofia constitui um meio relevante para despertar nos alunos a consciência acerca das desigualdades sociais, contribuindo para a formação de cidadãos comprometidos com a transformação social. O autor estabelece, assim, uma relação direta entre o ensino de Filosofia e a justiça social. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do pensamento filosófico ultrapassa o âmbito de um exercício puramente intelectual, configurando-se como uma prática de resistência e como um ato de defesa da democracia e dos direitos sociais.

O modelo escolar, entretanto, apresenta uma característica marcadamente tradicional ao atribuir ao ensino um papel central dentro da lógica institucional, transformando a aprendizagem em uma exigência obrigatória. Tal dinâmica evidencia que, muitas vezes, a escola organiza-se mais em função da manutenção de sua própria ordem e funcionamento do que da valorização dos diferentes processos de aprendizagem. Nesse contexto, o estudante é inserido em um ambiente no qual se pressupõe que todos aprendam da mesma forma, de acordo com padrões previamente estabelecidos, muitas vezes distantes de sua realidade concreta ou de seu desejo de aprender.

O primado do ensino na prática institucional da escola implica que a aprendizagem seja compulsória, exatamente para validar a identidade da instituição, o espaço do homogêneo. Mas a ênfase no aprender abre o espaço da experimentação de ideias e ações; espaço heterogêneo onde o aluno se defronta com o desconhecido, com o estranho, dando vazão à insatisfação que é o fundamento do desejo de conhecer (Favaretto, 1995, p. 84).

Em contraposição a essa perspectiva mais rígida, Favaretto (1993) propõe um deslocamento do foco da mera transmissão de conteúdo para a vivência da aprendizagem como experiência. Nesse entendimento, aprender deixa de ser uma obrigação e passa a constituir-se como um processo vivo, construído no contato com o novo, o incerto e, por vezes, o desconfortável. É nesse encontro com o desconhecido que emergem as dúvidas e inquietações que despertam a curiosidade, sendo ela nutrida pela insatisfação diante do que ainda não se sabe, o que impulsiona o desejo de conhecer.

Essa mudança de perspectiva sugere uma escola mais atenta às diferenças e aos ritmos próprios de cada estudante, menos voltada à repetição de fórmulas e mais orientada à construção de percursos de aprendizagem significativos. Nesse contexto, o erro deixa de ser visto como falha e passa a ser parte integrante do processo; a dúvida perde o caráter de deficiência e assume a forma de experiência; o espanto é valorizado como sinal de abertura ao mundo e à Filosofia. A aprendizagem revela-se, assim, como um percurso pessoal e criativo, construído gradualmente na medida em que o aluno pergunta, explora e experimenta.

Se o primado do ensino leva à ilusão de que aprender é a entrada num domínio de verdades constituídas, do qual o professor seria o decifrador privilegiado, a ênfase no aprender incita à produção. Daí a necessidade de se relativizar o valor exclusivo da experiência imediata dos alunos, pois se ela propõe os índices de um espaço heterogêneo de ação e pensamento, o que mais importa é que os alunos apoderem dos signos fortes para dominar situações, estruturar e modificar a relação dos signos instituídos (Favaretto, 1995, p. 84).

Favaretto (1995) critica a centralidade do ensino tradicional por reduzir a aprendizagem à simples transmissão de verdades já estabelecidas, nas quais o professor assume o papel de intérprete autorizado e o aluno ocupa a posição de receptor passivo. Ao propor o deslocamento do foco para o aprender, o autor defende uma abordagem mais ativa, em que o estudante é instigado a produzir sentido, experimentar e construir conhecimento de maneira crítica. Ainda que reconheça a importância da experiência imediata do aluno, adverte para a necessidade de ir além dela, enfatizando a apropriação dos chamados “signos fortes”, entendidos como estruturas simbólicas que possibilitam ao sujeito compreender, reorganizar e transformar a realidade. Nesse processo, a aprendizagem adquire um caráter emancipador, pois oferece ao aluno instrumentos para pensar, intervir e criar de forma autônoma.

Pensar filosoficamente perde significado quando se ignoram as condições que tornam essa reflexão possível. Por essa razão, ensinar Filosofia ultrapassa a mera apresentação de listas de temas ou teorias. Não se trata apenas de transmitir conceitos, mas de estimular uma forma mais atenta e questionadora de olhar o mundo. A abordagem defendida por Favaretto (1993) evidencia que o ensino de Filosofia não deve restringir-se à superficialidade nem cair no academicismo, mas deve ser orientado para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, de modo a prepará-los para compreender, analisar e criticar questões filosóficas em profundidade.

Ao considerar as contribuições de Favaretto (1993), evidencia-se a pertinência de sua perspectiva diante dos desafios contemporâneos que se colocam para a juventude brasileira. Em um contexto marcado pela desigualdade socioeconômica e pela necessidade de uma educação que vá além da simples transmissão de saberes, sua reflexão destaca a relevância de formar para a inteligibilidade.

Educar para a inteligibilidade, contribuir para a constituição de uma retórica (de uma língua e de uma linguagem) implicam submeter os interesses dos alunos a um tratamento que lhes permita descobrir os encadeamentos, a lei, a estrutura que está (ou não está nos discursos por eles elaborados). Evita-se assim, que as aulas sejam preenchidas pelo discurso vazio geralmente do professor por simulacros de reflexão, ou então, se tornem apenas um lugar para discutir, criticar etc. (Favaretto, 1993, p. 99).

Favaretto (1993) afirma, enfim, que educar para a inteligibilidade transcende a mera discussão superficial e análise crítica. Enfatiza a importância de estabelecer bases sólidas que possibilitem uma compreensão profunda.

2.1 A FILOSOFIA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CARREIRA E DA AUTONOMIA PROFISSIONAL

Tendo em vista o perfil psicológico e intelectual próprio da faixa etária dos estudantes do Ensino Médio, sua aprendizagem pressupõe necessariamente o envolvimento com uma atividade operativa; isso quer dizer que esse jovem aluno aprenderá melhor se estiver fazendo algo concretamente ao longo do seu processo de aprendizagem. Significa também que não será nada fácil lidar com ele apenas pela mediação lógico conceitual, por isso as estratégias didáticas mais fecundas são aquelas que envolvem uma atividade operativa contínua, pois é envolvido na ação que o adolescente construirá, paulatinamente, os seus conceitos, realizando uma aprendizagem significativa (Severino, 2017, p. 74).

A Filosofia da Educação, segundo Severino (2006), exerce contribuição expressiva para o pensamento filosófico contemporâneo no Brasil e não se limita a um campo estritamente acadêmico. Trata-se de uma abordagem que interroga e problematiza os paradigmas estabelecidos acerca do conhecimento humano e do processo educacional. Nessa perspectiva,

a educação não se reduz à transmissão de informações, mas configura-se como um convite à reflexão e ao autoconhecimento, orientando-nos a questionar não apenas os conteúdos do ensino, mas também os propósitos que o sustentam e as estruturas sociais que o condicionam.

Para Severino (2006), a Filosofia da Educação contemporânea parte da compreensão de que o ser humano não nasce com um propósito definido ou um ideal fixo a ser alcançado. Ao contrário, encontra-se em permanente processo de construção e transformação, assumindo a responsabilidade de elaborar a própria trajetória. Essa condição exige que cada indivíduo enfrente o desafio de atribuir sentido à própria existência, tomando decisões que delineiam sua identidade e seu percurso, sem contar com uma orientação prévia ou com a segurança de um modelo universal.

Nesse sentido, trazer uma abordagem filosófica para o Ensino Médio significa apresentar aos adolescentes múltiplas formas de pensar, enriquecendo suas perspectivas e favorecendo que assumam uma posição ativa na formação de suas crenças e convicções, abrindo a possibilidade de projetarem um futuro autodirigido.

O termo formação é onipresente nas diversas conceituações de educação, mas o mais das vezes para contrapor-se à informação. Outras vezes, arrasta consigo a conotação do pôr em forma, moldar, sentido que é exatamente o contrário daquele em que está sendo tomado aqui. O sentido aqui é exatamente aquele da constituição do sujeito que não tem molde onde se encaixar, para se enquadrar, medidas para se medir. Um sujeito totalmente contingente, com muito precárias referências históricas para se guiar em sua existência. Precisa ser, ou melhor, vir-a-ser sem que caminhos precisos estejam previamente traçados (Severino, 2006, p. 622).

A Filosofia, para além de um campo específico de estudo, adota uma abordagem crítica e reflexiva sobre a educação e o conhecimento humano. Severino e Marcondes (2019) destacam que a Filosofia não possui objetos exclusivos, mas lida com os mesmos objetos que qualquer outra área do conhecimento. O que a torna distinta é, portanto, a maneira de olhar, ou seja, o exercício de um tipo de conhecimento que, no âmbito da Filosofia da Educação, se concentra na compreensão da educação como um dos campos do saber humano.

[...] no caso da modalidade filosófica do conhecimento, é preciso ter bem presente que a Filosofia não tem objetos que lhe sejam específicos: os seus são os objetos comuns a qualquer outra forma de conhecimento. O que diferenciará os vários olhares epistêmicos é o modo de olhar e não o objeto olhado. Por isso mesmo, no caso da Filosofia da Educação, o que está em pauta é o exercício de um conhecimento da educação como objeto possível do conhecimento humano (Severino; Marcondes, 2019, p. 20).

Ainda, é importante considerar que

A destinação da Filosofia criticamente concebida e praticada não pode ser outra se não a de contribuir para preparar as novas gerações às quais cabe construir uma civilização mais feliz. O que ela só poderá fazer se se compromissar com um processo pedagógico e político de emancipação dos homens historicamente situados (Severino; Marcondes, 2019, p. 28).

Essa forma de refletir é importante para a construção de uma sociedade mais justa, em que o sujeito se reconhece como protagonista de sua própria história. A visão do autor demonstra como a reflexão sobre si e os questionamentos sobre o que já é estabelecido vai além da reflexão sobre a existência e motiva o jovem a buscar seu caminho individual e a construir sua identidade. O autor coloca como o sujeito está sempre em constante processo de transformação; para os estudantes, isso significa capacitá-los a moldar suas próprias convicções e a almejar a autonomia. O diferencial aqui reside no modo de ver coisas habituais, unindo essa discussão ao caminho educativo e político da libertação, para que a juventude edifique o papel central de seu próprio percurso.

Para Severino (2006), a essência da educação está na constituição do sujeito, entendido como um ser contingente que precisa “vir-a-ser” sem percursos previamente definidos. O autor mostra que as situações concretas vividas pelos estudantes são, em si, profundamente problematizadoras. Elas representam o espaço de retorno da reflexão filosófica, pois o objetivo central do conhecimento é justamente revelar os sentidos que orientam nossas práticas reais. Ao mesmo tempo, constituem o campo mais difícil de ser acessado. Por essa razão, os problemas enfrentados no cotidiano, sobretudo pelos jovens, exigem apoio, o que torna indispensável a intervenção docente nesse processo.

A grande vantagem pedagógica de se lidar com os problemas reais é a de possibilitar a utilização dos recursos e procedimentos da ciência para deles se aproximar. Com efeito, é possível então colocar os estudantes em campo, fazendo observações, entrevistas, debates, visitas, estudos de meio, recursos que por envolverem um agir prático muito intenso e concreto, mobilizam a atenção dos estudantes (Severino, 2017, p. 87).

Vale explorar como outras perspectivas filosóficas dialogam com essa visão. Dewey (1979), em sua filosofia pragmática, oferece uma abordagem complementar e prática ao tema. Nesse sentido, deve-se examinar de que maneira seus princípios podem moldar e enriquecer o ambiente educacional nesse contexto. O autor concebe a educação como uma experiência dinâmica e interativa, intrinsecamente vinculada à vida cotidiana dos estudantes. Defende que o aprendizado não deve se reduzir a um acúmulo de conhecimento teórico, mas configurar-se como uma jornada participativa. Essa concepção sugere que os jovens sejam inseridos, desde

cedo, em experiências concretas relacionadas a diferentes áreas de atuação, o que lhes possibilita explorar interesses e talentos de forma tangível.

Ao longo de sua obra, o autor enfatiza a relevância de uma abordagem educacional centrada no aluno, que reconheça e valorize as necessidades e interesses individuais de cada estudante. Nessa perspectiva, os estudantes tornam-se protagonistas de sua própria trajetória, engajando-se de modo mais profundo e significativo na exploração de suas possibilidades pessoais. Para Dewey (1979), a educação não deve ser compreendida apenas como preparação para a vida adulta, mas como um processo contínuo que se desenvolve ao longo de toda a existência. O autor ressalta que aprender e se desenvolver integram a própria experiência de viver, sendo fundamentais para a adaptação e o crescimento do indivíduo diante dos desafios cotidianos.

Assim, na análise de Dewey (1979), os estudantes aprendem de modo mais consistente quando são desafiados a aplicar seus conhecimentos na solução de questões práticas e reais. A partir dessa perspectiva, a orientação vocacional deve oferecer oportunidades para que os jovens enfrentem desafios relacionados às profissões que pretendem seguir, por meio de projetos, estágios e experiências de trabalho que favoreçam uma compreensão mais profunda e contextualizada do mundo do trabalho. Além disso, Dewey (1979) ressalta a importância da conexão entre a escola e a comunidade, concebendo a escola como um microcosmo da sociedade, no qual a educação exerce a função de formar os jovens diante de seus dilemas sociais.

Uma das principais contribuições de Dewey (1979) está em sua concepção da educação como experiência ativa. O autor defendia que o aprendizado deveria integrar-se à vida cotidiana e configurar-se como experiência participativa. Ele destaca que, sem a educação formal, a mente é moldada pelas atividades diárias e pelas experiências vividas, o que gera uma forma de pensamento geralmente simples e não necessariamente voltada para um desenvolvimento mais aprofundado. Ainda assim, a educação pode liberar essas habilidades, permitindo que se desenvolvam de maneira mais ampla e complexa. A educação não cria tais capacidades, mas oferece os meios para aperfeiçoá-las, tornando-as mais eficazes e significativas tanto na prática quanto no entendimento.

Exatamente como os sentidos requerem objetos sensíveis para estimulá-los, nossas faculdades de observar, recordar e imaginar não funcionam espontaneamente, mas são movidas pelas exigências impostas pelas ocupações sociais habituais. A urdidura essencial de nossa disposição de espírito é formada, independentemente dos cursos escolares, pelas referidas influências (Dewey, 1979, p. 16-17).

As experiências de nossas vidas não ocorrem de maneira isolada, mas englobam também a dimensão social. Nossas habilidades cognitivas, como destaca o autor, a memória, a imaginação e a observação, desenvolvem-se tanto de forma natural quanto pelo contexto. Ou seja, não é a escola que cria essas capacidades, mas cabe a ela aperfeiçoá-las. Assim, é papel da instituição escolar promover o desenvolvimento dessas habilidades em direção a uma formação mais ampla e consciente, ampliando a atuação do jovem no mundo. A escola não pode limitar-se a um caráter meramente conteudista, devendo potencializar o ensino-aprendizagem por meio de experiências significativas, integradas à realidade dos estudantes.

Os processos de unificação em Dewey (1979) constituem a base para a construção de uma educação mais holística e envolvente. A abordagem centrada no aluno, a aprendizagem útil, a resolução de problemas e a conexão com a comunidade convergem para criar um ambiente educacional que não apenas prepara os jovens para carreiras específicas, mas os dota de capacidades como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração. Para o autor: “[...] a experiência reflexiva é o pensar sobre a ação e o efeito desta, pois quando pensamos e refletimos sobre uma ação e sua consequência, esse elemento de pensar muda para uma experiência de mais qualidade, mais significativa e, portanto, reflexiva” (Dewey, 1979, p. 159).

Segundo o autor, não basta apenas vivenciar as experiências, é necessário também pensar sobre elas. A relevância, o valor e o significado de tudo o que vivemos dependem desse exercício reflexivo. Pensar sobre o que fazemos e por que fazemos é o que dá sentido às ações. Esse processo não ocorre de maneira automática: ele se desencadeia quando nos deparamos com um problema que exige solução. É diante do desafio que o pensamento é mobilizado e, a partir dele, se aprofunda e se desenvolve.

Sua Filosofia propõe princípios educacionais fundamentais que, quando aplicados de forma consistente, oferecem especial contribuição aos jovens. Para ele, o aprendizado prático, a personalização da educação e a integração com a comunidade constituem a base de um processo de escolha profissional que vai além da transmissão de informações, permitindo que os estudantes investiguem seus propósitos de maneira reflexiva e participativa.

Existe, sem dúvida — em concordância geral com a natureza do hábito — a tendência de cada vocação distinta se tornar mui predominante, exclusiva e absorvente em seu aspecto especializado. Isto significa dar-se atenção à habilidade ou proficiência técnica, à custa do sentido ou significação. E por isso mesmo, não é função da educação estimular essa tendência, e sim defender-se contra ela, de modo que o investigador científico não se torne simplesmente um cientista, nem o professor simplesmente um pedagogo, nem o padre um homem que apenas usa batina, e assim por diante (Dewey, 1979, p. 339).

Dewey (1979), conforme demonstramos, compreende a educação como dimensão profundamente vinculada à vida cotidiana do aluno, ressaltando a importância das experiências práticas como fontes fundamentais de aprendizado. Essa perspectiva dialoga de modo significativo com as reflexões de Dayrell *et al.* (2012), sobretudo no que diz respeito ao papel essencial da família e da comunidade na formação do projeto de vida do jovem. Para Dewey, o processo de aprendizagem transcende os limites da sala de aula, sendo moldado pela interação constante do estudante com seu ambiente social e com as vivências diárias. Nesse sentido, cabe à escola potencializar e ampliar as habilidades do aluno, alinhando o desenvolvimento cognitivo às necessidades e realidades de seu cotidiano.

É nesse mesmo contexto que a família assume papel central. Segundo Dayrell *et al.* (2012), a família é o primeiro espaço de socialização no qual o jovem começa a internalizar valores e a construir expectativas sobre o futuro, como as noções de sucesso ou de realização pessoal. Esses valores são decisivos, pois orientam as escolhas profissionais e educacionais do jovem, muitas vezes antes mesmo de sua inserção formal na escola.

Quaisquer que sejam as analogias, as semelhanças nos seus destinos, cada ser humano, pela primeira vez na sua existência, terá de se constituir como sujeito particular, diferenciado dos outros. Para isso, não se pode economizar no questionamento de uma certa imagem de si próprio, de seus pais e do mundo (Huerre, 1998, p. 21).

As abordagens pedagógicas, como as propostas pelo pragmatismo de Dewey (1979), assumem destaque. Quando a aprendizagem parte da experiência concreta do aluno, reconhecendo-a como marcada por sua realidade familiar e social, o ensino adquire maior significado. Em vez de se restringir à transmissão de conteúdos abstratos e distantes da vida do jovem, a escola passa a concebê-lo como sujeito ativo, cujas escolhas e decisões são moldadas por vivências afetivas, expectativas familiares, desafios sociais e experiências cotidianas. Integrar teoria e prática, conforme defende Dewey (1979), deixa de ser apenas uma metodologia pedagógica relevante e passa a representar uma forma de compreender e acolher o estudante em sua totalidade.

O jovem não é apenas aluno; é também filho, irmão, amigo, inserido em um contexto social singular, que influencia suas vivências, seus desejos e suas tensões. Ao adotar esse tipo de abordagem, a Filosofia, enquanto campo do pensamento, também se transforma: deixa de ser algo distante e abstrato para tornar-se uma ação concreta, capaz de auxiliar o jovem a compreender melhor o mundo em que vive, refletir sobre sua própria trajetória e tomar decisões mais conscientes a respeito do caminho que deseja seguir.

As ideias centrais dos autores citados articulam-se e revelam um consenso em torno da Filosofia como caminho para favorecer a formação integral dos jovens, sobretudo no que diz respeito à vida profissional e ao desenvolvimento pessoal. Entre os pontos em comum, destacam-se a valorização da reflexão, o estímulo à autonomia, a atenção às condições concretas dos estudantes e a promoção de práticas de ensino dinâmicas e adequadas.

Como afirmam Cerletti (2009) e Aspis (2004), a Filosofia não pode configurar-se como disciplina estática ou alheia à realidade dos estudantes; deve constituir-se em espaço vivo de questionamento e descoberta, no qual também sejam contempladas as questões profissionais e existenciais dos alunos. Essa perspectiva converge com a de Favaretto (1993), que ressalta a autonomia individual e a necessidade de desenvolver a capacidade de análise para além do conteúdo das aulas, e com a de Severino (2006), que enfatiza a integração dessas ideias ao contexto social, possibilitando aos alunos refletirem sobre o que é realmente relevante para suas vidas, suas escolhas e a resolução de problemas na prática, como igualmente aponta Dewey (1979). Em consonância, Dayrell *et al.* (2012) ampliam essa compreensão ao destacar a relevância da família como o primeiro espaço em que o jovem começa a atribuir sentido às suas experiências. Ao reconhecer a influência decisiva das vivências familiares na formação do estudante, reafirma-se a importância de uma relação mais próxima e colaborativa entre escola e família.

Neste capítulo, evidenciamos que a construção do projeto de vida dos jovens ocorre de forma integrada, atravessando diferentes dimensões que envolvem a escola, a família e o contexto social em que estão inseridos. As escolhas e os percursos que os estudantes seguem não se originam de maneira isolada, tampouco se restringem ao espaço escolar. Eles se formam a partir de vivências acumuladas, relações significativas e experiências cotidianas que marcam a trajetória de cada um. Com base na concepção de Dewey (1979), que compreende a educação como indissociável das aprendizagens próprias dos alunos, ressaltamos a necessidade de que a escola se constitua como espaço capaz de acolher e dialogar com essas experiências. Essa perspectiva converge com as reflexões de Dayrell *et al.* (2012), ao destacar que os jovens passam a atribuir sentido ao estudo, ao trabalho e às primeiras noções de realização e sucesso em estreita relação com o meio familiar e social do qual fazem parte.

Quando a escola reconhece a força dessas influências externas, amplia sua função e deixa de se perceber como única responsável pela formação do futuro dos estudantes. Ao contrário, compreende que esse processo depende de um esforço conjunto com a família e a comunidade. A aproximação entre escola e família, quando construída sobre respeito e escuta mútua, favorece a criação de um ambiente de confiança no qual o estudante se sente mais seguro

para refletir sobre o próprio futuro e projetar seus objetivos de forma consciente. Nesse horizonte, o ensino de Filosofia adquire novo sentido. Ele não se limita a um campo abstrato e teórico, mas se concretiza como prática viva, voltada a estimular o questionamento em torno das escolhas, valores e circunstâncias que configuram a vida juvenil. Ao fomentar reflexão, pensamento crítico e autonomia, a Filosofia cumpre papel essencial para que o jovem compreenda os caminhos possíveis e tome decisões de maneira mais clara e responsável. Essa compreensão é compartilhada pelos demais autores discutidos, que defendem uma Filosofia enraizada na vida concreta, em diálogo com os dilemas existenciais, profissionais e sociais enfrentados pelos estudantes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia essa perspectiva ao propor um currículo que possibilite aos estudantes articular conhecimentos, experiências e valores para tomar decisões éticas e responsáveis sobre seu futuro, promovendo o desenvolvimento da autonomia e do discernimento (Brasil, 2018).

Neste capítulo, defendemos que a escola deve adotar uma postura mais aberta e dialógica na construção do projeto de vida dos jovens. Isso implica olhar com atenção para suas trajetórias, para as condições concretas em que vivem e para os vínculos que estabelecem fora do espaço escolar. Requer também que o currículo, em especial a disciplina de Filosofia, esteja efetivamente comprometido com a realidade dos alunos. Educar não se resume a preparar para provas, exames ou para o mercado de trabalho; significa criar condições para que o jovem compreenda quem é, o que deseja e como pode conduzir esse percurso de modo consciente.

Esse processo só se efetiva quando escola, família e comunidade atuam de forma articulada, reconhecendo-se como partes de um mesmo movimento de formação e desenvolvimento. Ao integrar as vivências, os contextos e as relações que os jovens estabelecem dentro e fora da escola, respeitando seus anseios e expectativas, o ensino e a aprendizagem tornam-se mais significativos e envolventes. Quando as atividades propostas dialogam diretamente com a realidade dos estudantes, a conexão se estabelece de maneira mais profunda.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 9).

A seguir, exploraremos de que maneira a Filosofia pode ser integrada às práticas educacionais voltadas ao desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Nosso

propósito é aproximar a Filosofia do projeto de vida dos jovens e aprofundar essa relação. Abordaremos, ainda, como metodologias inovadoras e oficinas filosóficas podem constituir um espaço dinâmico para estimular a reflexão crítica e o desenvolvimento de competências essenciais ao mundo do trabalho. A interação com profissionais e a realização de atividades práticas nessas oficinas favorecem a compreensão, por parte dos jovens, de suas opções de carreira, alinhando suas escolhas pessoais às demandas profissionais contemporâneas.

3 CAPÍTULO 2 – INTEGRAÇÃO FILOSÓFICA: PRÁTICA EDUCACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO E ESCOLHA PROFISSIONAL

O Ensino Médio é um momento decisivo na vida do estudante, marcada tanto pela busca do conhecimento acadêmico quanto pelas incertezas em relação ao futuro profissional, conforme já discutido no capítulo anterior³. Nesse contexto, a Filosofia se apresenta como uma aliada importante, capaz de auxiliar os jovens a compreenderem com mais clareza suas aspirações e possibilidades. Torna-se, portanto, necessário criar alternativas que favoreçam uma reflexão mais ampla e profunda sobre suas escolhas e objetivos.

Entre essas alternativas, destacamos a implementação de novas metodologias e oficinas como intervenção relevante para orientar jovens que almejam seguir carreiras, oferecendo uma abordagem abrangente que ultrapassa as escolhas profissionais imediatas e contempla o desenvolvimento pessoal, bem como o aprimoramento de habilidades essenciais ao sucesso no mundo contemporâneo.

O formato de oficina busca ser interativo por meio do diálogo constante entre os facilitadores e os participantes, e a execução de atividades práticas. Acredita-se que esse formato pode despertar mais interesse do jovem em buscar informações sobre a escolha profissional, já que o conhecimento é construído em conjunto (Santos *et al.*, 2016, p. 167).

Nesse sentido, propomos a implementação de oficinas filosóficas como iniciativa promissora para oferecer aos jovens, em formato estimulante, uma análise aprofundada de suas escolhas e do desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida. Segundo Santos *et al.* (2016, p. 151), “as oficinas de sensibilização às questões profissionais buscam sensibilizar os participantes no que se refere às questões de carreira e estimulá-los a pensar sobre aspectos relacionados à escolha profissional”.

O currículo tradicional frequentemente privilegia as disciplinas acadêmicas, negligenciando, em muitos casos, o desenvolvimento de competências práticas fundamentais para a formação integral do estudante e sua preparação para os desafios da vida profissional e pessoal após a conclusão do Ensino Médio. Nesse contexto, as oficinas configuram-se como alternativa para preencher essa lacuna, proporcionando aos estudantes uma experiência ativa e envolvente, que favorece o desenvolvimento de competências como comunicação, trabalho em equipe, resolução de problemas, pensamento analítico, entre outras.

³ Ver Capítulo 1, seção: A Filosofia no processo de construção da carreira e da autonomia profissional.

Além disso, metodologias inovadoras, como as oficinas, oferecem uma oportunidade valiosa de interação com profissionais experientes, permitindo aos alunos uma compreensão mais ampla das diversas profissões e, ao mesmo tempo, inspirando-os ao expor as possibilidades reais e os desafios do mercado de trabalho. Trata-se de uma oportunidade diferenciada, pois o vínculo entre escola e mundo do trabalho não se justifica apenas pelo conteúdo ensinado em cada disciplina, mas também pelas experiências vividas no ambiente escolar: seus valores, significados e relações, que muitas vezes não encontram espaço diante da rotina institucionalizada das escolas e de seus processos educativos. Os adolescentes vivenciam na escola muito mais do que conteúdos; vivenciam valores, aprendizagens voltadas à cidadania, à sobrevivência e aos processos de inclusão ou exclusão.

Essa proposta de intervenção encontra respaldo na filosofia pragmatista de Dewey (1979), já discutida no capítulo anterior, ao defender a aprendizagem por meio da experiência e da resolução de problemas concretos. A educação deve partir da vivência do estudante, valorizando o processo reflexivo e investigativo como caminho para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, as oficinas assumem papel central ao integrarem atividades, reflexão e diálogo em um processo educativo contínuo, contribuindo para que os estudantes compreendam não apenas o como, mas também o porquê de suas escolhas, alinhando seus interesses aos desafios do mundo do trabalho.

Deve-se ressaltar, no entanto, que “nem toda experiência é educativa; há experiências que desarticulam, fragmentam e tornam-se miseducativas” (Dewey, 1979, p. 17). Aulas repletas de vivências soltas, sem nexos, funcionam como um quebra-cabeça cujas peças jamais se encaixam, de modo que o aluno participa, mas não retém sentido nem significado. A proposta é garantir que cada etapa tenha continuidade, estabelecendo uma sequência lógica que auxilie o estudante a perceber que está avançando e construindo algo com sentido, não apenas recebendo ou assimilando informações, mas ampliando sua compreensão sobre si mesmo e sobre o mundo.

Essas oficinas conseguem articular os temas trabalhados às dúvidas e interesses dos jovens, provocando novas ideias, abrindo possibilidades e incentivando-os a imaginar diferentes caminhos para o futuro. Com isso, transformam-se em espaços vivos que, como afirma Dewey (1979), realmente engajam e impactam a formação pessoal e as escolhas profissionais, justamente por evitarem experiências rasas, desconectadas e sem efeito duradouro. Imagine-se, por exemplo, uma atividade em que os estudantes levantam uma questão real da comunidade (como um conflito ambiental no bairro, uma demanda de inclusão social ou mesmo um desafio ético em um trabalho) e, a partir daí, pesquisam, debatem em

grupo, testam soluções simples e retornam à reflexão sobre o que aprenderam. Cada etapa desse processo não é ponto final, mas degrau: o que se vivencia hoje serve de base para o exercício de amanhã, e assim sucessivamente, formando uma sequência coerente de descobertas. Além disso, a verdadeira experiência, conforme propõe Dewey (1979), explora a interação em todas as suas dimensões. Não se trata de o professor transmitir conteúdo, mas de provocar, questionar e escutar, criando estímulos que levam o estudante a reagir com perguntas, hipóteses e experimentos, como no conceito de oficinas.

De acordo com Fonçatti *et al.* (2016), a implementação de oficinas configura-se como estratégia eficaz para auxiliar os jovens na busca por uma profissão, oferecendo informações prioritárias e, sobretudo, promovendo o autoconhecimento. A proposta consiste em apoiar os estudantes no enfrentamento do desafio de suas escolhas. As oficinas possibilitam o fortalecimento dos vínculos sociais e a assimilação de experiências tanto individuais quanto coletivas, por meio do compartilhamento de informações e vivências entre os participantes: “Poder falar de si, ouvir-se falando e ouvir comentários de outros a respeito de si próprio, tecer comentários a respeito da produção do outro, e ouvi-los dos outros ao mostrar sua própria, tudo isso pode propiciar um sentimento de pertença social e de saída da solidão”⁴ (Fonçatti *et al.*, 2016, p. 110).

As oficinas propostas nesta pesquisa oferecem uma ampla gama de experiências, que vão desde simulações de ambientes de trabalho até discussões filosóficas sobre propósito e satisfação profissional. Esse conjunto diversificado de atividades busca auxiliar os jovens não apenas a compreenderem o que fazem, mas também a refletirem sobre os motivos que orientam suas escolhas, uma vez que se trata de oficinas de Filosofia, promovendo um entendimento mais profundo acerca de suas ações e aspirações.

Além disso, na implementação das oficinas como produto deste trabalho, é fundamental adotar uma perspectiva interdisciplinar, pois ela exerce papel decisivo na construção de uma abordagem mais integrada e abrangente, capaz de conectar diferentes áreas do conhecimento.

A interdisciplinaridade vai além de constituir uma estratégia educacional pertinente; trata-se de dimensão essencial diante das questões sociais que se tornam cada vez mais complexas e interligadas. Essa abordagem possibilita que os alunos compreendam os problemas de forma mais ampla, ao integrar diferentes áreas do conhecimento. Tal perspectiva é relevante

⁴ Fonçatti *et al.* (2016) relatam a pesquisa e o desenvolvimento desse dispositivo grupal de curta duração (oficina), elaborado para a Feira de Profissões da USP, que possibilitou autoconhecimento e reflexão, auxiliando no processo de exploração da feira e na escolha de um curso superior.

porque contribui para a formação de sujeitos mais preparados para enfrentar um mundo em constante transformação.

Garantir um currículo do Ensino Médio como expressão de um equilíbrio entre as potências do pensamento conceitual (filosofia), do pensamento funcional e proposicional (ciência) e do pensamento perceptual e afetivo (arte) significa oportunizar aos estudantes uma experiência possivelmente única com cada uma dessas potências (Gallo, 2006, p. 22).

Quando os estudantes têm acesso a uma educação que ultrapassa os limites das disciplinas tradicionais, não apenas enriquecem seu aprendizado, mas também se tornam mais capazes de agir com eficácia diante de desafios diversos. Nesse sentido, a interdisciplinaridade não se configura apenas como uma forma de ensinar, mas como um meio de preparar os alunos para compreender e atuar no mundo de maneira mais consciente e engajada. Esse tipo de aprendizado mostra-se cada vez mais necessário, sobretudo em um cenário marcado por rápidas transformações.

Aqueles que concluirão seus estudos nesse nível dificilmente terão outras oportunidades de encontro com tais experiências; por outro lado, aqueles que farão estudos universitários provavelmente enveredarão por uma dessas áreas, especializando-se, sem maiores oportunidades de experimentar as outras potências de pensamento (Gallo, 2006, p. 22).

O uso de oficinas como forma de intervenção voltada a jovens que projetam suas carreiras, especialmente estudantes do Ensino Médio, tem sido defendido por diversos autores, como os já mencionados, pela sua capacidade de proporcionar uma experiência educacional mais ampla. Essa proposta ultrapassa a simples transmissão de informações, ao buscar inspirar os estudantes, desenvolver habilidades aplicadas e promover um conhecimento mais profundo de si mesmos e do mundo profissional. Assim, tais práticas não apenas contribuem para a escolha de carreiras, mas também fortalecem os jovens para enfrentar, com segurança e propósito, os desafios em constante transformação do mundo contemporâneo. As atividades propostas não se restringem à transmissão de conteúdos, mas visam à formação de competências filosóficas, como a análise crítica, a leitura, a escrita e a argumentação, de forma interativa e relacionada à vida cotidiana.

Nesse sentido, o pensamento aqui desenvolvido aproxima-se das reflexões de Tozzi (2017), que destaca a importância da aplicação concreta do conhecimento filosófico no espaço escolar. Ao discutir o ensino da Filosofia, o autor ressalta o valor de concentrar esforços no desenvolvimento de habilidades como a análise reflexiva e a defesa de ideias, inserindo a Filosofia em um contexto prático e próximo da experiência dos alunos. Para ele, em vez de se

apoiar na memorização, a metodologia voltada por competências promove um aprendizado contínuo e transformador, no qual o professor assume o papel de mediador do processo.

Ainda segundo Tozzi (2017), o ensino de Filosofia não pode restringir-se à exposição de noções teóricas; precisa priorizar o desenvolvimento de habilidades, como a capacidade de refletir de modo rigoroso e de sustentar discussões fundamentadas. Essa concepção está em sintonia com novas práticas pedagógicas que buscam promover a aprendizagem ativa, articulando teoria e aplicação, de forma a estimular os estudantes a explorar e empregar o conhecimento de maneira dinâmica e integrada. Diferentemente dos métodos tradicionais, frequentemente centrados na memorização, as oficinas propõem a construção de uma compreensão mais profunda.

Tozzi (2017) observa que o conhecimento é efetivamente assimilado quando é não apenas compreendido e memorizado, mas também integrado a uma habilidade prática, permitindo o desempenho adequado em tarefas complexas. Esse princípio se expressa nas oficinas, nas quais a aprendizagem não se limita à recepção passiva de conteúdos, mas envolve um processo contínuo de aplicação e adaptação a diferentes situações.

O conhecimento é assimilado como conhecimento por um sujeito quando é compreendido (não apenas aprendido) e memorizado, mas só é integrado à perspectiva de uma habilidade quando permite o desempenho adequado de uma tarefa complexa, em uma nova situação (caso contrário, será apenas conteúdo de uma caixa de memória recuperável) (Tozzi, 2017, p. 14).

Essa concepção acompanha a evolução do ensino de Filosofia em diferentes contextos, buscando construir uma experiência de aprendizagem mais dinâmica e significativa. A proposta do autor, fundamentada no ensino por competências, procura superar a simples transmissão de conteúdos filosóficos tradicionais e enfatiza a necessidade de capacitar os estudantes a pensarem filosoficamente de forma autônoma. O objetivo é desenvolver estratégias que favoreçam a formação de habilidades de pensamento reflexivo, ultrapassando a memorização passiva de doutrinas ou conceitos. Para ele, mobilizar competências significa integrar recursos internos e externos na realização de uma tarefa nova e complexa.

A didática apresentada apoia-se em três processos centrais: problematização, conceituação e argumentação. Esses elementos constituem a base para o desenvolvimento de competências filosóficas, como leitura, escrita e debate, que permitem uma análise mais aprofundada das questões existenciais e éticas. A articulação desses processos possibilita ao estudante uma formação intelectual mais completa, em que aprende a questionar, elaborar conceitos e sustentar suas ideias de modo estruturado.

À medida que progride, o aluno retoma continuamente esses mesmos processos de pensamento, aprofundando-os em níveis cada vez mais complexos. Esse movimento progressivo enriquece a capacidade de problematizar, conceitualizar e argumentar, preparando-o para enfrentar de forma mais consistente os desafios do pensamento filosófico.

Toda experiência individual é contingente, as experiências são relativas, diversas, contraditórias. O que podemos concluir de uma experiência individual? E ainda assim a análise da realidade, da qual a experiência pessoal é um dos registos, seja nas suas dimensões sensorial, afetiva, imaginária, cognitiva, ensina-nos sobre a condição humana: em que condições o apelo à experiência da personalidade pessoal do aluno pode ser explorado filosoficamente. Há ali debates que são ao mesmo tempo filosóficos e didáticos (Tozzi, 2017, p. 27).

Segundo o autor, trata-se de um processo contínuo de aperfeiçoamento. A intenção é que o estudante desenvolva a capacidade de utilizar esses processos de forma cada vez mais precisa e adequada às suas próprias experiências e à sua interpretação da realidade, aplicando o pensamento filosófico tanto a questões teóricas quanto a situações da vida cotidiana.

Nesse contexto, competência não se resume à execução de uma tarefa ou à aplicação de um conhecimento específico, mas implica a habilidade de refletir criticamente sobre os fundamentos dessas ações e sobre suas consequências. Em outras palavras, o desenvolvimento de competências filosóficas requer que o indivíduo seja capaz de pensar por si mesmo, questionar pressupostos, avaliar diferentes perspectivas e formular respostas fundamentadas para problemas complexos.

A formação analítica e reflexiva proposta pelo autor deve capacitar o estudante a aplicar esse conhecimento em situações práticas, enfrentando problemas do cotidiano e respondendo de maneira ética e crítica às múltiplas complexidades do mundo.

Discutir com os seus pares ou com um adulto para compreender a sua abordagem, levar a sério as suas teses ou objecções e posicionar-se pessoalmente em relação aos seus pontos de vista, justificando racionalmente os seus próprios, é um excelente treino para pensar (Tozzi, 2017, p. 27).

No desenvolvimento do produto proposto neste trabalho (as oficinas) buscamos oferecer uma experiência educacional ativa, que conecte a Filosofia ao cotidiano, preparando os participantes para refletirem sobre suas vidas e decisões. Além disso, procuramos criar um espaço de debate e crescimento intelectual, em consonância com os autores aqui citados, como Tozzi (2017). Do mesmo modo, ao enfatizar a reflexão e a autonomia, os filósofos indicam que essas competências são essenciais ao desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática, conforme discutido nesta dissertação.

Indivíduos que desenvolvem essas competências tendem a se envolver de forma mais ativa e significativa em debates sociais, políticos e éticos, contribuindo para a construção de um ambiente de diálogo e de ação coletiva. Assim, as competências filosóficas revelam-se fundamentais não apenas para o desenvolvimento pessoal, mas também para a participação cidadã e para a transformação social.

Podemos, neste ponto, ampliar a análise ao considerar a perspectiva de Perrenoud (2000) sobre o papel do professor. O autor define competência como a capacidade de mobilizar experiências prévias e adaptar-se criativamente a novas situações, evitando a simples repetição de soluções preestabelecidas. Conforme o autor, o professor contemporâneo é visto como um facilitador da aprendizagem, não mais apenas como um transmissor de informações. O docente deve apoiar os estudantes a acessar, interpretar e utilizar o conhecimento disponível de maneira analítica e reflexiva.

Em um mundo em que a informação está amplamente disponível, sobretudo por meio das tecnologias digitais, cabe ao professor orientar os alunos na seleção e validação dessas informações, promovendo uma postura investigativa e autônoma diante do saber. O papel do professor como facilitador da aprendizagem representa uma mudança profunda em relação aos métodos educacionais tradicionais. Com o vasto acesso a informações possibilitado pela tecnologia e pela internet, os estudantes têm ao alcance das mãos uma quantidade quase infinita de dados; entretanto, essa abundância não garante, por si só, uma aprendizagem eficaz.

Digamos primeiramente que as competências requeridas na vida cotidiana não são desprezíveis, pois uma parte dos adultos, mesmo entre aqueles que seguiram uma escolaridade básica completa, permanece bem despreparada diante das tecnologias e das regras presentes na vida cotidiana. Dessa forma, sem limitar o papel da escola a aprendizagens tão triviais, pode-se perguntar: de que adianta escolarizar um indivíduo durante 10 a 15 anos de sua vida se ele continua despreparado diante de um contrato de seguro ou de uma bula farmacêutica? (Perrenoud, 1999, p. 2).

Como pontua Perrenoud (2000), a competência docente não se restringe à simples transmissão de saberes, mas implica a habilidade de adaptar o ensino às necessidades do aluno e ao contexto, criando condições para que este se aproprie ativamente do conhecimento, desenvolva autonomia e consiga se posicionar de forma construtiva. Segundo o autor, a noção de competência designa uma “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (Perrenoud, 2000, p. 15).

Os autores do livro *As Competências para Ensinar no Século XXI* (Perrenoud *et al.*, 2002, p. 176) também oferecem uma avaliação abrangente sobre o papel do professor no cenário educacional. O trabalho do professor deve estar relacionado principalmente a envolver os

estudantes para o desenvolvimento das competências que serão exigidas deles durante suas vidas pessoal, acadêmica e profissional.

O professor, no cenário atual, não pode mais ser visto apenas como transmissor de conteúdo. Sua função se amplia, tornando-se alguém que participa ativamente do processo de aprendizagem, ajudando os estudantes a desenvolverem suas capacidades intelectuais. O objetivo deixa de ser a simples memorização de informações e passa a concentrar-se na formação de uma postura autônoma, em que o aluno consiga buscar e usar o conhecimento de forma independente.

Perrenoud e outros autores lembram que, nessa nova função, cabe ao professor orientar os estudantes diante da quantidade quase ilimitada de informações disponíveis. É tarefa dele ensiná-los a distinguir o que é relevante e confiável, algo indispensável em um mundo em que circulam dados imprecisos e até enganosos. O professor, portanto, atua como guia em um percurso de descobertas: em vez de oferecer respostas prontas, estimula a investigação, incentiva o questionamento e desafia os jovens a buscarem soluções próprias. Assim, promove a independência intelectual e fortalece a capacidade de pensar de maneira criativa e investigativa, habilidades exigidas cada vez mais no tempo presente.

Nesse papel, o professor deve também apoiar os alunos a selecionar, organizar e interpretar informações, de modo a produzir um saber consistente e adaptado às situações vividas. O estudante precisa ser preparado para não aceitar de forma passiva o que recebe, mas aprender a analisar com profundidade. Avaliar a confiabilidade de fontes, questionar argumentos e refletir sobre a aplicação prática do conhecimento são etapas essenciais nesse processo. Distinguir fatos de opiniões, por exemplo, configura-se como uma competência indispensável, tanto no campo acadêmico quanto no cotidiano.

Ademais, segundo Perrenoud *et al.* (2002), o professor que assume o papel de facilitador deve estimular a cooperação e o diálogo em sala de aula. É preciso criar um espaço no qual os estudantes possam compartilhar ideias, debater e trabalhar em conjunto, desenvolvendo habilidades interpessoais tão relevantes quanto o próprio conteúdo acadêmico. Valores como colaboração, empatia e capacidade de ouvir o outro precisam ser cultivados no ambiente escolar, pois contribuem para a formação integral dos alunos. O autor ressalta ainda que a pedagogia diferenciada depende da cooperação ativa entre professores e estudantes, destacando o diálogo como elemento central no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com os princípios discutidos ao longo deste trabalho, cabe ao professor de Filosofia, ao adotar métodos ativos e inovadores, transformar a sala de aula em um espaço dinâmico e interativo de aprendizagem. Essa interação se concretiza por meio de atividades que

desafiam os estudantes a pensar coletivamente e a buscar soluções em conjunto. Como já mencionado, os autores defendem que tal prática reforça competências interpessoais, como a escuta atenta e a empatia, tão importantes quanto o domínio de conteúdos específicos. A cooperação não apenas potencializa o aprendizado, mas prepara os jovens para o trabalho em equipe no futuro, uma habilidade indispensável no mundo profissional. Desse modo, amplia-se o desenvolvimento de competências que ultrapassam o âmbito acadêmico, formando sujeitos capazes de pensar de maneira autônoma e de enfrentar os desafios de uma realidade complexa e em constante transformação.

Na concepção de educação para o desenvolvimento integral, o planejamento das atividades de ensino e aprendizagem aproveitam ao máximo a autoria dos professores, com o máximo de escuta e diálogo possível com seus pares e estudantes com o objetivo de estimular ciclo de aprendizagem ativa e autônoma dos estudantes. A experimentação, a personalização e a avaliação formativa são elementos importantes quando se quer efetivamente garantir propostas contemporâneas (de metodologias ativas) equitativas e inclusivas dentro e fora da sala de aula (Cenpec Educação, 2019, p. 95).

3.1 A FILOSOFIA E O PROJETO DE VIDA

Abordaremos, a seguir, o componente curricular Projeto de Vida, fundamentado em habilidades indispensáveis para que o estudante possa tomar decisões de forma consciente e responsável ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Esse componente ganha relevância no cenário educacional com a implementação da BNCC, que busca responder às demandas impostas pelos novos desafios contemporâneos.

Homologada em 2018 para o Ensino Médio, a BNCC constitui um dos pilares da formação integrada dos estudantes. Nesse contexto, o Projeto de Vida ocupa posição central, configurando-se como um dos eixos estruturantes dos itinerários formativos que possibilitam aos jovens aprofundar-se em áreas de interesse próprio. Entre os temas recorrentes nas aulas desse componente estão o mundo do trabalho, a exploração de carreiras, as tendências do mercado e as habilidades requeridas para o futuro, tratados como parte essencial da preparação dos estudantes.

O Projeto de Vida é um eixo integrador e articulador das diferentes dimensões do desenvolvimento do estudante: pessoal, social e profissional. Seu desenvolvimento requer uma atuação intencional da escola na promoção do autoconhecimento, da autonomia e da capacidade de fazer escolhas responsáveis (Brasil, 2018, p. 46).

Algumas mudanças ocorridas em 2025 na rede pública de ensino de São Paulo, com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024, que instituiu as novas Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), resultaram, na prática, em aumento da carga horária das disciplinas da formação geral básica e, conseqüentemente, em diminuição da carga horária de outras, como Projeto de Vida, gerando impacto e debates entre educadores e profissionais da educação.

As aulas de Projeto de Vida caracterizam-se, essencialmente, por possibilitar um processo contínuo de autodescoberta, reflexão e escolha, permitindo ao estudante assumir uma postura ativa e introspectiva em relação a seus próprios valores, objetivos e sonhos. Trata-se de uma disciplina que vai além de auxiliar os estudantes na escolha de uma profissão ou carreira acadêmica. Seu objetivo é mais amplo: estimular a autonomia, a capacidade de autorreflexão e o desenvolvimento de competências que permitam ao estudante exercer o protagonismo de sua própria trajetória.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) ressalta que a formação integral dos alunos deve fortalecer tanto a autonomia intelectual quanto a moral, estimulando escolhas conscientes e responsáveis.

As aulas voltadas ao Projeto de Vida precisam, portanto, promover momentos de reflexão profunda sobre questões existenciais. Tais reflexões não apenas favorecem o autoconhecimento, mas também reforçam a consciência de pertencimento social e a responsabilidade ética diante do coletivo. Em geral, essas aulas envolvem atividades práticas, como a elaboração de planos de carreira, a definição de metas pessoais, a análise de valores e discussões sobre temas relacionados ao desenvolvimento humano. O objetivo é oferecer aos estudantes recursos e conhecimentos que os auxiliem não apenas durante os anos escolares, mas ao longo de toda a vida adulta.

Dentro dessa perspectiva, o protagonismo juvenil constitui um dos eixos centrais da proposta. As DCNEM definem protagonizar como a possibilidade de o jovem deixar de ser apenas um receptor passivo de conteúdo para assumir o papel de agente ativo em sua formação e em sua vida (Brasil, 2024). O estudante é incentivado a reconhecer suas potencialidades, interesses e valores, projetando-se de modo crítico e planejado em direção ao futuro.

Esse movimento articula-se diretamente às competências gerais da BNCC, sobretudo à competência 6, que orienta para a valorização e o uso dos diferentes saberes e experiências culturais, com o objetivo de ampliar a compreensão da realidade e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018). Pensar sobre a própria trajetória, planejar o futuro e identificar motivações pessoais exigem do jovem mais do que a apropriação de conteúdos técnicos: demandam pensamento crítico, sensibilidade social e a capacidade de elaborar ações que se desdobrem ao longo do tempo. Como afirma Cenpec Educação (2019, p.

34), “as práticas pedagógicas em educação integral devem manter a aprendizagem como um ciclo ativo e contínuo, baseado no estímulo às capacidades de autonomia, protagonismo e experimentação das crianças e jovens”.

Dentro do contexto da disciplina Projeto de Vida no currículo, as competências socioemocionais devem ser consideradas elementos essenciais desse processo formativo, que prepara os estudantes para a vida em sua totalidade. Além do conhecimento acadêmico, tais habilidades são fundamentais para que os indivíduos enfrentem as situações cotidianas de maneira equilibrada e construtiva. O desenvolvimento das competências socioemocionais desde cedo impacta diretamente as escolhas de carreira dos jovens, pois, ao compreenderem suas emoções e valores, os estudantes moldam trajetórias profissionais mais alinhadas a suas paixões e propósitos.

Na análise das aulas da disciplina Projeto de Vida, destacamos o avanço de habilidades socioemocionais que exercem influência direta no exercício da escolha profissional, considerando que as empresas valorizam cada vez mais esses atributos. Conforme a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2018), competências socioemocionais compreendem a capacidade de reconhecer e lidar com as emoções, desenvolver empatia, praticar a escuta ativa, fortalecer o autoconhecimento e a autogestão, além de promover a colaboração, a resiliência, a comunicação eficiente, o autocontrole e a habilidade para resolver conflitos.

Essas competências contribuem para a formação de sujeitos aptos a enfrentar desafios e a tomar decisões com responsabilidade. Ao serem incorporadas ao processo educativo, o currículo não apenas capacita o aluno para o mundo do trabalho, mas também promove o desenvolvimento de sua personalidade e de suas relações interpessoais, assegurando condições para que atue de forma proativa diante das complexidades da vida, cultivando tanto a autonomia quanto a capacidade de colaborar em sociedade, isto é, o protagonismo.

O profissional contemporâneo não é definido apenas por suas habilidades técnicas, mas também pela forma como manifesta atributos perceptíveis em seus comportamentos. Trata-se de capacidades que ultrapassam os conhecimentos adquiridos e trabalhados em sala de aula, configurando competências que oferecem ao jovem vantagens singulares e contribuem para moldar um futuro profissional mais promissor. O desenvolvimento dessas habilidades influencia diretamente a possibilidade de fazer escolhas de carreira alinhadas a valores e propósitos pessoais, além de favorecer a construção de relações interpessoais saudáveis e produtivas no ambiente de trabalho (São Paulo, 2018). Por meio de requisitos cada vez mais valorizados nas interações humanas, tais competências fortalecem os vínculos e o clima organizacional, promovendo colaboração, adaptabilidade e valorização das relações sociais.

Nesse horizonte, o componente curricular Projeto de Vida é ressaltado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como estratégia para auxiliar os estudantes na definição de seus objetivos pessoais e profissionais, estimulando a reflexão sobre seus interesses, valores e aspirações. A elaboração de um projeto de vida passa a configurar-se como uma integração entre saber, reflexão e ação, em que as competências filosóficas assumem papel fundamental. Inserida em um ambiente educacional que privilegia a construção do conhecimento de forma dinâmica e prática, a Filosofia oferece aos estudantes condições para enfrentar as incertezas e múltiplas possibilidades do futuro.

Na perspectiva da Educação Integral busca-se que o processo de construção do conhecimento seja o mais possível autoconsciente e suportado por um processo de reflexão e autoavaliação coletivo. Não basta que as crianças se desenvolvam e ampliem suas capacidades individualmente, mas que se fortaleçam na capacidade de compartilhar critérios e linguagens comuns para avaliar e auto avaliar suas aprendizagens (Cenpec Educação, 2019, p. 36).

Refletir sobre o próprio caminho, definir metas e reavaliar planos diante dos obstáculos é parte do processo de formação de um sujeito capaz de agir com independência e responsabilidade ética. Nesse sentido, a Filosofia oferece aos estudantes ferramentas para pensar tais questões em maior profundidade.

Ao tratar de temas como a existência, o sentido da vida, a ética e o papel do indivíduo na sociedade, ela fornece bases para que os jovens compreendam melhor as exigências e complexidades do Projeto de Vida. As perguntas que marcam a tradição filosófica colocam o estudante diante de si mesmo: ser agente ativo significa assumir escolhas orientadas por valores. Quando a Filosofia provoca o jovem a questionar a realidade em que vive e a reconhecer as múltiplas possibilidades de ação, ela fortalece diretamente o protagonismo juvenil. A questão “Quem sou eu?”, por exemplo, atravessa a história do pensamento: do autoconhecimento em Sócrates, passando pela liberdade e responsabilidade no existencialismo, até os debates éticos de Kant e Foucault.

Integradas ao Projeto de Vida, essas lições convidam os estudantes a adotar uma postura crítica e reflexiva diante do futuro, conscientes da importância de suas escolhas. A célebre afirmação socrática de que “uma vida não examinada não vale a pena ser vivida” (Platão, 2001) sintetiza esse princípio. A Filosofia, nesse percurso, não se limita a apresentar conceitos, mas fornece chaves para analisar escolhas profissionais e pessoais. A reflexão, assim, ultrapassa a seleção de carreiras e toca a própria condição do ser, incentivando os jovens a alinhar seus projetos às suas identidades.

Portanto, as oficinas de Filosofia propostas, que articulam a disciplina de Filosofia à disciplina Projeto de Vida, configuram-se como um verdadeiro laboratório de pensamento. Nesse espaço, questões existenciais (como de que maneira as decisões moldam a vida e o futuro, quais são os valores mais profundos e qual o papel que se deseja desempenhar no mundo) tornam-se ponto de partida para descobrir não apenas o caminho profissional, mas também a essência de ser um cidadão responsável.

Levar o aluno a aprender a se reconhecer como indivíduo impregnado por uma história, por uma cultura e por demandas sociais que se articulam com seus desejos e com o reconhecimento de suas capacidades e possibilidades é uma importante tarefa educativa, bem como aguçá-lo a reflexão sobre a convivência e sobre os modos de participação social (São Paulo, 2018, p. 6).

A oficina proposta apresenta-se como um espaço de fortalecimento para auxiliar os jovens a superar os obstáculos que dificultam o desenvolvimento de sua autonomia e de seu protagonismo. Muitos deles carecem de exemplos concretos de protagonismo em suas trajetórias, em razão da ausência de referências na família ou na comunidade, o que gera uma sensação de impotência e de desconexão em relação às possibilidades de realizar escolhas autênticas. Quando o conceito de ser protagonista permanece abstrato e sem demonstração prática de sua aplicação no cotidiano, torna-se difícil para os jovens se perceberem como responsáveis pela construção de seu próprio caminho.

Durante as atividades da oficina, terão a oportunidade de refletir sobre suas escolhas, seus valores e a forma como podem traçar seus destinos de maneira mais consciente e alinhada a seus desejos. É justamente esse papel transformador que a BNCC (Brasil, 2018) atribui à escola, ao indicar que os estudantes devem formar suas próprias opiniões, em vez de apenas reproduzirem conteúdos mecanicamente, sem recorrer à capacidade de analisar e de interpretar os diversos fenômenos.

Nesse sentido, cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis. Para acolher as juventudes, as escolas devem proporcionar experiências e processos intencionais que lhes garantam as aprendizagens necessárias e promover situações nas quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes (Brasil, 2018, p. 463).

Um ponto que merece destaque é o medo que muitos jovens carregam em relação ao erro. Esse receio, frequentemente associado à falta de confiança nas próprias escolhas, pode levá-los a adotar uma postura passiva, deixando que outros decidam por eles. As oficinas, nesse contexto, cumprem um papel essencial: oferecem um espaço em que a falha não é vista como

fracasso, mas como parte constitutiva do aprendizado. O estudante é levado a perceber que a construção de uma vida significativa não se apoia na perfeição, mas na disposição de errar, aprender com os equívocos e retomar o caminho, ajustando a direção sempre que necessário. A pressão exercida por padrões preestabelecidos, vindos da sociedade, da família ou mesmo da escola, coloca, muitas vezes, o jovem diante de dilemas entre atender expectativas externas e seguir seus próprios desejos. Essa tensão pode resultar em escolhas que não correspondem à sua identidade, como registra a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (São Paulo, 2018).

Em contraposição a uma concepção restrita de educação, voltada apenas para a transmissão de conteúdos, o componente Projeto de Vida surge como proposta voltada ao desenvolvimento de habilidades indispensáveis para a construção de uma vida plena e consciente. Nesse sentido, Arroyo (2016) nos provoca a repensar a escola para além dos limites do currículo tradicional. Para o autor, educar não significa apenas transmitir saberes, mas formar para a vida. Isso exige reconhecer os estudantes como sujeitos sociais, políticos, culturais, éticos e identitários, dimensões que precisam ser acolhidas no cotidiano escolar e consideradas no processo formativo.

Insisto, ter a ousadia de reencontrar-nos com nosso ofício de mestre do ensino-aprendizagem humano traz consequências muito mais radicais para os profissionais da escola pública. Será por causa disso que é na escola pública onde encontramos as transgressões mais radicais? Será por causa disso que há entre os profissionais da escola pública mais inconformismo pedagógico e político? Poderemos levantar a hipótese de que apenas quando tentamos fazer da escola um espaço e tempo de direitos, de humanização e não de mercantilização, nos encontramos como educadores. Recuperamos nosso ofício (Arroyo, 2009, p. 63).

Essas reflexões atravessam de forma profunda a proposta da oficina filosófica, que busca justamente romper com práticas engessadas e criar um ambiente de aprendizagem que seja mais sensível, vivo e conectado à realidade dos estudantes. Mais do que ensinar Filosofia, ela se propõe a provocar encontros com o outro, com o mundo e consigo mesmo, permitindo que cada jovem se reconheça como alguém capaz de pensar, sentir, escolher e transformar. Nesse caminho, a Educação Integral deixa de ser um ideal distante para se tornar prática possível, quando há espaço para escuta, quando se reconhece a potência de cada sujeito e quando se assume o compromisso de educar com sentido, com presença e com humanidade.

Ao discorrer sobre a escola em tempo integral, Arroyo (2017) nos provoca a pensar além do óbvio. Em vez de aceitar passivamente que apenas aumentar o tempo na escola seja, por si só, algo positivo, ele nos leva a refletir: qual é, de fato, o propósito dessa ampliação? Arroyo questiona as ideias que costumam sustentar esse tipo de proposta, sobretudo quando direcionada

a alunos das classes populares. Estaríamos realmente oferecendo mais oportunidades ou apenas estendendo o tempo para ensinar mais conteúdo? Nas palavras do autor: “A escola para os trabalhadores deve ser, antes de mais nada, uma instituição onde o professor ensine e o aluno aprenda? Que essa é sua função específica? Que só tem sentido alongar o tempo de escola para que o professor possa ensinar melhor mais conteúdo?” (Arroyo, 1988, p. 10).

E de que forma isso refletirá na formação do cidadão e em sua inserção no mercado de trabalho? Essa perspectiva reforça a ideia de que a ampliação do tempo escolar deve estar alinhada a uma proposta pedagógica que reconheça e valorize as dimensões humanas dos estudantes, indo além da simples transmissão de conteúdo: “É igualmente certo que não será pelo fato de aprender esses conteúdos básicos que se constituirá um cidadão que estará mais inserido no mundo do trabalho” (Arroyo, 1988, p. 10).

Nesse sentido, retomamos Gallo (1999) para demonstrar que, ao longo da história, a educação esteve a serviço da dominação do poder estabelecido e, conseqüentemente, coordenou o processo de dominação do trabalho. Essa dinâmica tem impacto significativo, pois perpetua o poder já existente e mantém as pessoas em sua condição. Isso se manifesta inclusive na limitação de opções quanto ao futuro da trajetória profissional. Assim, a educação revela-se um instrumento central para a manutenção do sistema.

A função ideológica da escola não é, porém, necessariamente inerente a ela; percebemos que na história social da dominação do homem sobre o homem, a escola tem servido de suporte, como um dos aparelhos ideológicos – nesta nossa época ainda o mais importante, dada a sua abrangência a serviço do Estado em sua contínua ação no sentido de manter sua posição hegemônica e coordenadora do processo de exploração do trabalho (Gallo, 1999, p. 199).

Embora as escolhas individuais possam parecer vocações naturais, Bourdieu (2007) nos alerta que são condicionadas pela classe social do estudante, e que até mesmo a possibilidade de superar sua condição individual por meio de uma profissão é facilitada ou dificultada pela posição social que ocupa.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (Bourdieu, 2007, p. 42).

Para Bourdieu (2007), possuir um bom diploma oferece mais chances a quem busca emprego; entretanto, isso não representa um poder absoluto, pois também é condicionado pela

organização do mercado. O autor afirma que o sistema de ensino não existe apenas para oferecer a formação necessária aos jovens, mas, sobretudo, para perpetuar as posições sociais das famílias e dos grupos. A relação entre escola, sistema de ensino e emprego, portanto, não se mostra fluida nem constante.

Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível. Dizer, a propósito dos estudos clássicos em um liceu, por exemplo, "isso não é para nós", é dizer mais do que "não temos meios para isso". Expressão da necessidade interiorizada, essa fórmula está, por assim dizer, no imperativo-indicativo, pois exprime, ao mesmo tempo, uma impossibilidade e uma interdição (Bourdieu, 2007, p. 47).

Há uma dissociação entre o ensino e o mercado de trabalho, marcada por uma defasagem estrutural. Nesse processo, trabalho e escola se interligam, mas também se tensionam, reforçando as desigualdades sociais que se expressam tanto em quem possui quanto em quem não possui diploma, e em qual diploma se possui. Soma-se a isso a desvalorização do diploma no mercado em razão da saturação de títulos. O acesso ao conhecimento e ao diploma é, sem dúvida, positivo, mas continua a excluir do mercado aqueles que não os detêm.

No entanto, seria falso ver uma antinomia no fato de que o diploma é tanto mais precioso (caro) quanto mais raro é, embora tenha, ao mesmo tempo, menos defensores. De fato, a força de um diploma não se mede pela força de subversão (portanto, unicamente pelo número) de seus detentores, mas pelo capital social de que são providos e que acumulam em decorrência da distinção que os constitui objetivamente como grupo e pode servir também de base para agrupamentos intencionais (associações de antigos alunos, clubes, etc.) (Bourdieu, 2007, p. 136).

É no sentido de pensar e absorver previamente as tensões já existentes no mercado de trabalho que sugerimos uma formação que valorize a capacitação, que não se limite apenas à dimensão técnica, mas que promova a emancipação do estudante por meio de atividades voltadas a seus propósitos, desejos e vivências, ampliando sua compreensão acerca do funcionamento do mundo do trabalho.

Essas reflexões atravessam de forma profunda a proposta da oficina de Filosofia, que busca romper com práticas engessadas e criar um ambiente de aprendizagem mais sensível, vivo e conectado à realidade dos estudantes. Mais do que ensinar Filosofia, propõe-se a provocar encontros com o outro, com o mundo e consigo mesmo, permitindo que cada jovem se reconheça como alguém capaz de pensar, sentir, escolher e transformar. Nesse caminho, a educação integral deixa de ser um ideal distante para se tornar prática possível quando há espaço

para a escuta, quando se reconhece a potência de cada sujeito e quando se assume o compromisso de educar com sentido, presença e humanidade.

A Educação Integral é, desta forma, uma concepção de educação comprometida com a construção de conhecimentos com sentido e significado por meio de aprendizagens que sejam relevantes, acessíveis, pertinentes e transformadoras para os estudantes. Para tanto, as aprendizagens devem ajudar a aprofundar o desenvolvimento da criança e do adolescente, e inversamente, todas as forças propulsoras do desenvolvimento devem ser aproveitadas para estimular e facilitar as diferentes aprendizagens (Cenpec Educação, 2019, p. 21).

Ao concluir este capítulo, reafirmamos a importância de uma educação que vá além da simples transmissão de conteúdo. É a partir da integração entre conhecimento e reflexão que o estudante se torna capaz de enfrentar os desafios do futuro de maneira consciente, responsável e transformadora. O desenvolvimento de competências, aliado à construção de um projeto de vida, prepara o aluno não apenas para o mercado de trabalho, mas para a vida e seus múltiplos desafios.

Considerando toda a argumentação elaborada e apresentada, a proposta prática das oficinas filosóficas, que apresentaremos adiante, não surge do acaso, mas se constitui como resposta concreta aos desafios que envolvem o ensino de Filosofia no contexto do Projeto de Vida. Esse encontro entre competências curriculares, Filosofia e vivências reais dos jovens evidencia o quanto necessitamos de práticas pedagógicas que enxerguem o estudante em sua totalidade, que respeitem suas perguntas e que o ajudem a se preparar para a vida, e não apenas para os desafios escolares cotidianos.

A articulação dos conceitos de desenvolvimento, aprendizagem e construção de conhecimentos na concepção de Educação Integral visa defender que é papel da escola garantir o direito de crianças e jovens a se desenvolver por meio da aprendizagem e construção de conhecimentos poderosos para suas vidas. Entendemos por conhecimentos poderosos conceitos, linguagens, competências, habilidades, valores, comportamentos, hábitos e disposições que permitam aos sujeitos ter autonomia para participação no mundo contemporâneo e para a realização de seus projetos de vida (Cenpec Educação, 2019, p. 28).

No próximo capítulo, detalharemos o processo de construção da oficina, suas aspirações, objetivos e estrutura. Mais do que uma atividade pontual, trata-se de uma proposta que busca criar um espaço de escuta, reflexão e autoria, no qual os jovens possam se reconhecer como protagonistas de suas escolhas e trajetórias. Afinal, como vimos, o filosofar não se limita ao conteúdo; ele se realiza no encontro, na pergunta e na possibilidade de transformar a própria vida.

4 CAPÍTULO 3 – OFICINA DE FILOSOFIA: REFLEXÃO E PRÁTICA

Este capítulo foi elaborado para compartilhar uma proposta de oficina construída como produto pedagógico a partir da pesquisa que realizamos. A proposta parte da ideia de considerar o direcionamento profissional, os valores dos estudantes, a vocação, as aptidões e as expectativas em um espaço filosófico. Trata-se de um espaço no qual desejos, dúvidas e contextos se entrelaçam com os pensadores e com a Filosofia. Não se trata de conhecer apenas correntes filosóficas ou autores, muito menos de indicar caminhos certos, mas de criar condições para que cada estudante encontre meios de escutar a si mesmo com mais clareza, presença e significado. É o que assinala Aspís (2004), ao destacar que a experiência filosófica no ensino deve ser intrinsecamente centrada nas questões e inquietações dos próprios alunos, defendendo a ideia de que a Filosofia deve ser uma disciplina viva, capaz de lidar com os desconfortos e perplexidades da vida cotidiana.

Ao longo do capítulo, apresentamos sugestões de atividades e percursos metodológicos que podem ser adaptados conforme a realidade de cada escola e de cada turma. O que se oferece aqui não é um modelo fechado, mas uma proposta aberta, que pode e deve ser reinventada a partir das vivências e das necessidades dos estudantes. A oficina se configura como um percurso que combina diferentes propostas: a análise de casos filosóficos, a realização de atividades práticas e a criação de espaços de reflexão pessoal. Em alguns momentos, partimos de dilemas éticos e existenciais inspirados em situações reais; em outros, propomos exercícios que estimulam a comunicação, a escuta, a escrita e o autoconhecimento.

Produzimos a sociedade que nos produz. Ao mesmo tempo, não devemos esquecer que somos não só uma pequena parte de um todo, o todo social, mas que esse todo está no interior de nós próprios, ou seja, temos as regras sociais, a linguagem social, a cultura e normas sociais em nosso interior (Morin, 2003, p. 5).

Mais do que uma divisão rígida por blocos, o que se construiu foi um conjunto de experiências articuladas, em que pensar e viver a Filosofia se tornam movimentos simultâneos. Como afirma Cerletti (2009), a Filosofia deve ir além do conteúdo teórico e provocar uma transformação subjetiva nos alunos. A intenção em cada uma dessas etapas é a mesma: convidar os alunos a refletirem com mais profundidade sobre suas escolhas, reconhecendo os valores, os desafios e as possibilidades que atravessam a construção de seus projetos de vida.

4.1 COMO ESTRUTURAMOS A OFICINA

A oficina foi organizada em sessões, pois os temas apresentados exigem um tempo próprio para amadurecimento. Abordaremos questões como identidade, valores, ética e propósito. Em cada sessão, espera-se que o professor atue menos como transmissor de conteúdo e mais como facilitador de uma investigação, alguém que abre caminhos, propõe perguntas e acolhe dúvidas. Nesse contexto, como observa Cerletti (2009), o papel do professor de Filosofia é criar um ambiente que estimule essa transformação, em que os alunos sejam encorajados a experimentar um processo contínuo de autocrítica e de reavaliação de suas crenças e valores. As estratégias são variadas, como rodas de conversa, estudo de caso e escrita reflexiva, sustentadas por uma escuta atenta, criando um ambiente propício à reflexão. Como destacamos em capítulo anterior⁵, a implementação de oficinas constitui uma estratégia pertinente para auxiliar os jovens na busca pela profissão, fornecendo informações prioritárias e promovendo, sobretudo, o autoconhecimento. A proposta é apoiar os jovens no desafio de suas escolhas (Fonçatti *et al.*, 2016).

A seguir, apresentamos os temas que nortearam as sessões e algumas sugestões de como conduzi-las.

a) Identidade profissional: começamos pela pergunta: Quem sou eu no mundo do trabalho? Aqui, o foco é ajudar os alunos a refletirem sobre como suas experiências, seus desejos e até suas contradições se articulam na construção da identidade profissional. A Filosofia possibilita refletir sobre a autenticidade e sobre a coerência entre o que se é e o que se escolhe ser.

b) Valores: nesta etapa, olhamos para aquilo que cada um carrega como base. Os valores que influenciam as decisões que tomamos. Não se trata de ensinar o que é certo ou errado, mas de ajudar o aluno a reconhecer seus próprios critérios de escolha.

c) Propósito na carreira: trata-se de refletir sobre os propósitos. Por que fazer o que se faz? Para quê? Com quem? A proposta é conduzir os alunos a reflexões éticas que os ajudem a compreender sua trajetória como algo que vai além da escolha meramente funcional ou econômica.

d) Conexão com escolhas reais: refere-se a traduzir desejos em escolhas concretas. Propõe-se que os alunos realizem um exercício de articulação entre a reflexão e a realidade,

⁵ Capítulo 2. Integração filosófica: prática educacional para o desenvolvimento e escolha profissional.

pensando sobre profissões, caminhos e possibilidades.

e) Aprimoramento contínuo: a oficina, como qualquer experiência viva, precisa de escuta. Por isso, a cada etapa, é importante colher impressões, fazer ajustes, repensar a abordagem. O grupo muda, os alunos mudam, e a condução também precisa acompanhar esse movimento.

f) Estudos de caso: apresentar histórias reais ou mesmo fictícias como meio para reflexão. Os estudos de caso funcionam como espelho e provocação, evidenciando como os dilemas éticos se manifestam nas trajetórias profissionais e como a Filosofia pode contribuir para que sejam observados sob novas perspectivas.

g) Discussões guiadas: a mediação do professor é importante. A conversa possui uma direção e um foco. As perguntas que conduzem a discussão não são aleatórias; elas buscam provocar, aprofundar e fazer pensar além do que já se sabe.

h) Estímulo ao autoconhecimento: boa parte do processo envolve sondar dentro de si. A oficina convida os alunos a revisitarem suas histórias e a olharem com mais atenção para os momentos em que se sentiram motivados ou frustrados. Perguntas provocativas são formuladas para incentivar os alunos a explorarem suas experiências.

i) Filosofia entre linhas: os conceitos filosóficos estão ali, mas sem rigidez. Eles aparecem nas conversas, nas perguntas e nas entrelinhas. Não é uma aula tradicional de Filosofia. É uma prática que respira o pensamento filosófico, mesmo quando não o nomeia diretamente.

j) Interdisciplinaridade: não se escolhe uma profissão isoladamente. As influências vêm de muitos lados: da família, da história, da sociedade, da geografia e da economia. Por isso, os temas da oficina se abrem para outras áreas do saber, numa tentativa de compreender a escolha profissional como fenômeno complexo.

k) Feedback e acompanhamento: durante as discussões, é importante dar devolutivas que ajudem cada aluno a se enxergar melhor. Um comentário, uma pergunta certa, uma escuta generosa, tudo isso pode fazer diferença no processo de autoconhecimento.

l) Escritas e registros: além das falas, é preciso escrever. As atividades escritas funcionam como uma forma de organizar o pensamento e de registrar as descobertas. Podem assumir a forma de diários, pequenas redações ou relatos. Toda produção escrita contribui para consolidar o que foi vivenciado na oficina.

m) A oficina como processo vivo: nada é definitivo. A cada grupo, a cada nova turma, a oficina se reinventa. Por isso, o professor precisa estar atento e disposto a mudar a rota se for preciso. O mais importante é que o percurso faça sentido para quem participa.

n) Casos filosóficos com dilemas éticos: os dilemas colocam os alunos em posição de escolha. Eles precisam pensar, argumentar e justificar. E isso é um ótimo exercício filosófico. O que você faria? Por quê? Que consequências teria? Essas perguntas geram um tipo de reflexão que toca a vida real.

o) Contextualização: os exemplos usados precisam fazer sentido para os alunos. Não adianta falar de dilemas muito distantes da realidade deles. Quanto mais próximo for o caso, maior a chance de que a reflexão seja sincera e significativa.

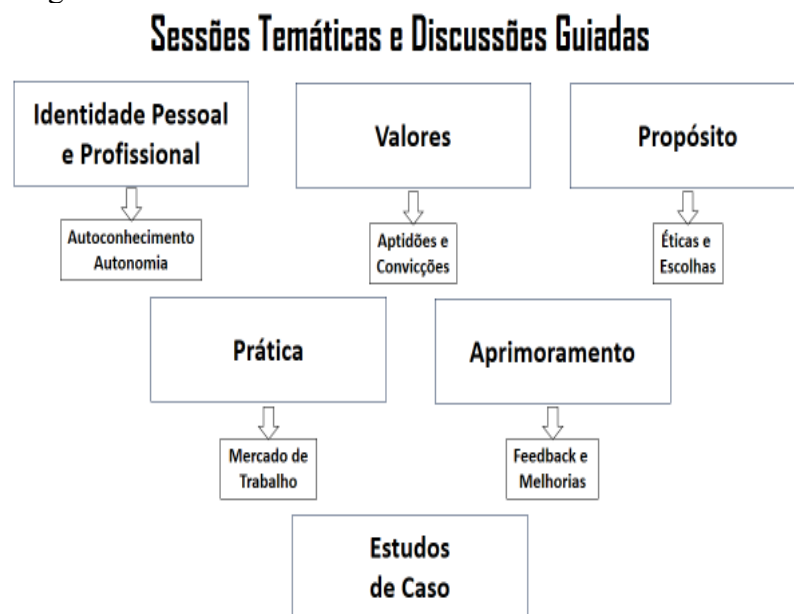
p) Discussões com direcionamentos: as discussões dos casos não são abertas ou fechadas demais. Elas são estruturadas com perguntas que ajudam o aprofundamento da questão, mas que deixam espaço para múltiplas respostas.

q) Alternativas e consequências: os alunos são convidados a pensar nas possibilidades e em suas implicações. Que caminhos existem? Que riscos envolvem? Que valores estão em jogo?

r) Princípios filosóficos: as teorias éticas como o utilitarismo ou deontologia não ficam no plano teórico. Elas entram nas análises dos casos e mostram como o pensamento pode e deve ser aplicado ao cotidiano.

s) Reflexão pessoal: deve-se perguntar: o que isso tudo revela sobre mim? Como tomo decisões? O que me move? A oficina não tem a pretensão de oferecer respostas; sua proposta é deixar perguntas ecoarem para a ponderação.

Figura 1 – Sessões Temáticas e Discussões Guiadas



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

4.2 EXEMPLO DE CASO FILOSÓFICO NO DIRECIONAMENTO PROFISSIONAL: EXPLORANDO DILEMAS ÉTICOS EM FILOSOFIA APLICADA À ÉTICA AMBIENTAL

Neste momento da oficina, o que propomos é um exercício de imaginação guiada. Um caso fictício que permita aos estudantes se colocarem diante de uma situação em que os valores, os princípios e as consequências se manifestem. A Filosofia não aparece como um conteúdo distante, mas como um recurso vivo, útil e provocador: “As aulas de filosofia são espaços de experiência filosófica que têm como ponto de partida as indagações dos próprios alunos, suas aflições e estranhamentos. A Filosofia deve ser viva e trabalhar com os incômodos da vida tal como ela se nos apresenta” (Aspis; Gallo, 2009, p. 315).

Imaginamos, então, a história de Camila, uma estudante de Filosofia que decide investigar os impactos ambientais causados por uma grande indústria local. Sua pesquisa é rigorosa. Os dados coletados indicam danos sérios ao meio ambiente, ao ecossistema da região, à saúde dos moradores. Mas há um problema que ela não esperava. A indústria, embora poluente, é também o principal motor da economia local. Muita gente depende dela. Famílias inteiras ali vivem do trabalho. E a publicação dos dados, caso venha a acontecer sem mediações, pode gerar demissões, fechamento de postos de trabalho e desestabilização da cidade.

Camila se vê, então, diante de um dilema real. Publicar tudo, sem cortes, cumprindo o compromisso com a verdade e com a defesa do meio ambiente. Omitir parte dos dados, preservando a comunidade, mas traindo o rigor ético da pesquisa. Ou buscar uma terceira via, talvez mais lenta, mais difícil, mais política: dialogar com os atores envolvidos, tentar construir alternativas junto à população.

Diante disso, a primeira pergunta que lançamos ao grupo é direta: qual é a responsabilidade ética de Camila diante dessa descoberta? A partir dela, abrimos espaço para que os alunos explorem possibilidades, analisem os riscos de cada caminho, se perguntem acerca das implicações práticas de decisões como essa.

Com o debate já em andamento, podemos introduzir à roda algumas teorias da ética ambiental. O ecocentrismo, por exemplo, propõe que o valor moral não está restrito ao ser humano, mas se estende à natureza como um todo. Já o antropocentrismo, mais tradicional, coloca o ser humano no centro das decisões morais. Essas abordagens podem ajudar a pensar com mais clareza, mas não resolvem o impasse sozinhas. É importante, também, que os alunos sejam convidados a olhar para os valores que orientam Camila. Que tipo de compromisso ela tem com a sua pesquisa? O que ela entende por justiça ambiental? Como ela lida com a ideia

de responsabilidade social? Que lugar a comunidade ocupa em suas escolhas? E o meio ambiente, que lugar ocupa?

Essas perguntas não devem ser respondidas de forma apressada. É melhor que elas fiquem ecoando um pouco, porque é desse tempo de pensamento que pode nascer uma boa reflexão. Para apoiar esse processo, sugerimos que o professor ou professora proponha aos alunos um registro escrito. Pode ser um diário, uma carta imaginária para Camila, um mapa de decisão. O importante é que o aluno consiga traduzir em palavras o que pensou e sentiu diante do dilema.

Como forma de aprofundar ainda mais a discussão, pode-se apresentar um caso real. Um exemplo concreto de pesquisador ou filósofo que tenha enfrentado um impasse semelhante. A comparação entre a situação de Camila e a experiência real serve para mostrar que esses dilemas não são exercícios de sala de aula, mas atravessam a vida como ela é.

O objetivo não é que os alunos cheguem a uma resposta certa. O que se espera é que eles consigam perceber a complexidade das decisões éticas, especialmente quando essas decisões envolvem múltiplas responsabilidades. Remetemo-nos ao pensamento de Tozzi (2017), ao explicitar que as competências não se restringem à habilidade de executar uma tarefa ou aplicar um conhecimento específico, mas envolvem também a capacidade de refletir criticamente sobre os fundamentos dessas ações e suas consequências. Em outras palavras, o desenvolvimento de competências filosóficas exige que o indivíduo seja capaz de pensar por si, questionar pressupostos, avaliar diferentes perspectivas e formular respostas fundamentadas para problemas que são desafiadores e complexos.

4.3 EXEMPLO DE CASO FILOSÓFICO NO DIRECIONAMENTO PROFISSIONAL: DILEMAS ÉTICOS NA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Vamos tratar aqui sobre tecnologia. Quando falamos de inteligência artificial, não estamos falando apenas de máquinas, de códigos ou de linhas de programação. Estamos falando de escolhas humanas. De decisões que, uma vez incorporadas aos sistemas, passam a operar no mundo.

A proposta, nesta etapa da oficina, é estudar um caso que convida os alunos a refletirem sobre ética na tecnologia. Uma história criada para desenvolver aqui o discernimento sobre o assunto.

João é um jovem estudante de Filosofia. Consegue um estágio numa empresa de tecnologia que desenvolve algoritmos de inteligência artificial. Está animado, envolvido com

os projetos e aprendendo bastante. No entanto, um dia, enquanto analisa o funcionamento de um sistema de reconhecimento facial, percebe que há algo errado: o algoritmo tem dificuldade em identificar rostos de pessoas negras. Erra mais nesses casos. Aponta falsas suspeitas. Comete falhas graves.

João se dá conta, então, de que o problema não é só técnico. É ético. E é grande. A empresa, até ali, parece não ter notado ou não ter dado a devida atenção. E ele se vê diante de um impasse. Falar ou tentar resolver com a empresa? Expor a situação? Solicitar desligamento? Continuar o seu trabalho? É nesse ponto que a oficina propõe as primeiras questões: o que João deveria fazer? O que ele tem o dever de fazer?

A partir dessa inquietação, abrimos espaço para pensar com o grupo. Que alternativas ele tem? Denunciar publicamente, com todos os riscos que isso traz? Conversar com os superiores e tentar mudar algo por dentro? Sair da empresa, em silêncio, mas com a consciência leve? Cada escolha vem carregada de implicações. Nenhuma é isenta ou confortável.

Nesse momento, pode ser útil recorrer a algumas correntes filosóficas para o diálogo. O utilitarismo, por exemplo, convida-nos a refletir sobre os efeitos das ações, sobre aquilo que gera bem-estar e minimiza o sofrimento. Já o deontologismo volta-se para o dever em si, para o que deve ser feito independentemente dos resultados. Essas ideias oferecem apoio ao pensamento, mas não trazem soluções definitivas. A decisão cabe a João.

Que valores estão em jogo? O que significa, para ele, agir com integridade? O que significa, para nós, justiça social? Até onde vai a responsabilidade individual dentro de um sistema que é maior?

A oficina convida os alunos a se colocarem no lugar de João, não apenas para dizer o que fariam, mas para perceber o que essa situação desperta ou provoca. Que tipo de pessoa eu quero ser quando estiver num lugar como esse? Que tipo de decisão eu gostaria de ter coragem de tomar? Gallo (2006) demonstra que a sensibilização traz elementos que precisam ser vividos e incorporados pelos próprios estudantes ao conhecer e aprender Filosofia.⁶

Para aprofundar as reflexões, o professor pode propor um registro, como o diário da oficina, por exemplo. Também é interessante trazer um caso real, um exemplo de alguém que enfrentou um dilema ético parecido em uma empresa de tecnologia. Alguém que decidiu falar ou alguém que decidiu sair. Um trabalhador que ficou e tentou mudar as circunstâncias. Isso ajuda a mostrar que essas situações não são apenas hipóteses acadêmicas. Elas acontecem e têm

⁶ As quatro etapas da Oficina de Conceitos, propostas por Gallo (2006) são: sensibilização, problematização, conceitualização e investigação.

consequências. O mais importante não é necessariamente chegar a uma conclusão, mas sair com uma pergunta inquietante.

4.4 EXEMPLO DE CASO FILOSÓFICO NO DIRECIONAMENTO PROFISSIONAL: DESAFIOS ESTÉTICOS NA CRIAÇÃO ARTÍSTICA

A atividade proposta envolve criação artística, elaboração de perguntas pertinentes e análise de um estudo de caso para tomadas de decisão, provocando os estudantes a confrontarem seus interesses pessoais diante dos questionamentos levantados e das possíveis soluções. O caso que sugerimos envolve André, um jovem artista em formação, apaixonado por experimentar linguagens, materiais e ideias novas. André vem desenvolvendo uma obra de arte contemporânea que mergulha em temas sociais sensíveis. Não apenas os representa, mas também os provoca e pressiona. É justamente nesse ponto que surgem os impasses.

Ele começa a se perguntar até que ponto pode ou deve provocar, se existem limites para a expressão estética, se o desconforto causado por sua obra é produtivo ou se, de alguma forma, reabre problemas desnecessários. André deseja ser autêntico, inovar, mas também não quer agir de modo inconsciente. Nesse ponto, a questão que se impõe é menos técnica e mais existencial: como conciliar liberdade criativa e responsabilidade social? É com essa pergunta que abrimos a roda: Que tipo de liberdade a arte exige e quais são os seus limites? E que tipo de responsabilidade nasce quando se decide abordar temas que atravessam esses limites?

A partir daí, a oficina propõe que os alunos explorem as alternativas. André poderia adotar uma postura desafiadora, assumindo que sua arte não tem a função de agradar. Poderia optar por um diálogo mais inclusivo, buscando formas de expressão que convidem, em vez de confrontar. Ou talvez possa encontrar um meio-termo, um caminho que mantenha a força do questionamento sem abandonar o cuidado com quem olha.

Em seguida, o professor pode trazer algumas teorias estéticas que ajudem a ampliar o repertório dos estudantes. O formalismo, com sua ênfase na forma pura, pode parecer indiferente ao conteúdo, ao passo que o expressionismo coloca o sentimento no centro da obra. Nenhuma dessas correntes resolve o dilema de André, mas cada uma oferece uma lente diferente para pensar a relação entre forma, intenção e impacto.

Que valores estão em jogo para esse caso? O que significa, para esse jovem artista, ser verdadeiro em sua criação? O que ele entende por inovação, por ruptura, por estética ou por ética? A oficina propõe que os alunos se coloquem nesse lugar, não para julgar André, mas para escutá-lo. Ou melhor, para escutarem a si mesmos à medida que se veem refletidos nessa

situação: “O estudante é encorajado a identificar suas potencialidades, interesses e valores, projetando-se de forma crítica e planejada para o futuro” (Brasil, 2024).

É possível, também, que o educador traga para o grupo o exemplo de um artista real que tenha enfrentado desafios semelhantes. A comparação entre o caso de André e a experiência concreta de outro criador ajuda a perceber que essas decisões não acontecem só internamente, mas reverberam em muitos espaços, como nas redes, nas ruas, nas instituições. Morin (2011) expõe uma visão integrada e complexa da condição humana e do mundo, mostrando que a educação deve explorar todas as nossas dimensões. A Arte tem papel fundamental nesse processo, pois transforma nossa visão de mundo e de nós mesmos.

Para a educação do futuro, é necessário promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo; dos conhecimentos derivados das ciências humanas, para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como para integrar (na educação do futuro) a contribuição, inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes (Morin, 2011, p.48).

Para encerrar essa etapa, propomos uma atividade de escrita: que cada aluno registre o que faria se estivesse no lugar de André, que tipo de obra criaria, que desafio assumiria e que cuidado teria. Pode ser um diário, um mapa mental ou uma pequena reflexão solta. Porque é assim que podemos pensar junto com a criação artística, não para domesticá-la, mas para lhe conferir mais densidade, mais consciência e mais espessura.

4.5 EXEMPLO DE CASO DE FILOSOFIA POLÍTICA NO DIRECIONAMENTO PROFISSIONAL: DESAFIOS NA PARTICIPAÇÃO CIDADÃ

Nem sempre a política chega aos jovens por meio dos partidos políticos ou dos grandes debates televisivos. Muitas vezes, ela aparece no cotidiano. Pode vir na forma de um projeto social, de uma reunião comunitária ou de uma conversa com amigos sobre o que é justo e o que parece injusto demais. Ou ainda por meio do grêmio escolar, com debates e resoluções sobre a vida na escola.

Carlos é o protagonista deste novo caso da oficina. Ele é um estudante que se interessa por Filosofia política. Alguém que não se contenta com as explicações prontas e que tem buscado se envolver de forma concreta com aquilo em que acredita. Por isso, decide se engajar em uma Organização Não Governamental (ONG) voltada à promoção da participação cidadã. Por meio dos debates, acaba se deparando com uma tensão que o desafia.

A sociedade onde essa ONG atua está passando por um momento delicado. Há discussões acaloradas sobre os modelos de governo, sobre o papel da representação política e sobre a viabilidade de formas mais diretas de decisão popular. Carlos, que sempre valorizou o diálogo e a escuta, começa a se perguntar que tipo de democracia realmente defende: apoiar um modelo mais representativo, com instituições bem definidas, filtros e mediações, ou apostar em formas mais diretas de participação, nas quais as decisões partem da base, da voz do povo, sem tantos intermediários? Não se trata de uma questão meramente teórica. A escolha que fizer impactará o rumo da ONG, seu próprio trabalho, suas leituras futuras, suas possíveis escolhas profissionais e, talvez, sua visão de mundo.

A primeira pergunta que propomos na oficina busca abrir esse campo de reflexão: de que maneira diferentes modelos de governo influenciam a participação cidadã? E o que isso tem a ver com as escolhas de vida de alguém como Carlos?

Com base nessa pergunta, o grupo é convidado a explorar as alternativas que se colocam: ficar ao lado de um sistema representativo, com todas as suas garantias e também seus limites; defender formas mais diretas de atuação, mesmo ciente dos riscos e desafios que isso envolve; ou tentar encontrar um equilíbrio, ainda que frágil, entre essas possibilidades.

Em seguida, o educador pode trazer à tona algumas perspectivas políticas que ajudam a compreender melhor esse dilema: o liberalismo, que aposta na institucionalização e nas garantias individuais; a democracia deliberativa, que valoriza o diálogo como forma de tomada de decisão; e o republicanismo, com sua ênfase na responsabilidade coletiva e na ideia de bem comum. Cada uma dessas correntes propõe uma maneira distinta de entender a relação entre o Estado, os cidadãos e a política.

Propomos trazer também a reflexão para o campo pessoal: o que Carlos valoriza? O que entende por justiça? Que tipo de política o inspira? Que cidadania gostaria de exercer e promover? Que democracia está presente em nosso país e de que forma poderíamos aprimorar os pontos levantados? Essas perguntas nos ajudam a reconhecer que nossas escolhas políticas não estão separadas de nossas escolhas profissionais nem de quem somos. Não se trata de fazer um julgamento, mas de compreender os princípios que orientam cada decisão.

A escola, conforme Dewey (1979), é compreendida como um ambiente valioso para a prática da democracia, pois possibilita aos estudantes a aprendizagem da convivência, da atuação política e da participação na vida pública. Contudo, essa perspectiva encontra obstáculos nas desigualdades sociais e em seus desdobramentos, questão amplamente discutida por Bourdieu (2007, 2013), que incita a reflexão sobre a justiça social e a igualdade no acesso ao saber e às oportunidades. Nesse cenário, a contribuição de Arroyo (1988, 2016, 2017) é

fundamental ao destacar o papel e os direitos da juventude na sociedade, enfatizando o reconhecimento de sua história, de seus saberes prévios e de sua valorização como cidadãos.

Como nos casos anteriores, pode ser enriquecedor apresentar um exemplo real: um ativista, um educador, alguém que tenha enfrentado uma escolha semelhante em sua trajetória política ou profissional. A comparação entre a ficção de Carlos e a experiência concreta de outra pessoa amplia a discussão e confere maior densidade às reflexões.

Ao final, propomos um exercício de escrita em que cada aluno registre suas impressões e dúvidas. Pode assumir a forma de diário, relato ou ensaio breve. E, se possível, que esse diário não fique restrito a um único momento, mas que continue depois da oficina, de maneira contínua ou ocasional.

4.6 EXPLORANDO ALTERNATIVAS: INCLUINDO ATIVIDADES APLICADAS E GUIADAS

A proposta é unir reflexão e prática: experimentar a Filosofia em atividade, isto é, testar e conferir ideias, habilidades e modos de ser. Trata-se de incluir o aprendizado nas relações, nas escolhas concretas e no mundo do trabalho, pensando a vida cotidiana a partir dos conhecimentos já adquiridos. Segundo Tozzi (2017), a prática filosófica deve partir da problematização da experiência vivida, estimulando a reflexão crítica, o debate e a argumentação como formas de pensamento em ação.

O objetivo é incluir atividades aplicáveis, tarefas que desafiem os alunos a empregar os conhecimentos em situações reais ou simuladas, colocando-os diante de perguntas que não estão necessariamente nos livros didáticos, mas que emergem durante o desenvolvimento das propostas. A iniciativa busca abrir espaço para que cada um reconheça tanto suas potências quanto suas oportunidades de crescimento, afinal, “A educação é a reconstrução contínua da experiência” (Dewey, 1979).

Um dos caminhos possíveis é propor simulações de entrevistas de emprego. Não se trata de encenar algo de maneira rígida, mas de criar um espaço em que os alunos possam se ver no lugar de quem precisa se apresentar, explicar por que escolheu um determinado caminho, falar de suas motivações, valores e habilidades. Perguntas como: “Como você entende a responsabilidade ética no seu campo de atuação?” ou “Que pensadores inspiram sua forma de tomar decisões?” podem provocar boas reflexões e mostrar como o pensamento filosófico pode ser um diferencial.

Outra possibilidade são os projetos aplicados. Aqui, o objetivo é aproximar o saber filosófico de problemas reais. Os alunos podem, por exemplo, elaborar propostas de consultoria para organizações da comunidade ou construir análises filosóficas sobre dilemas contemporâneos, como o uso da tecnologia, o consumo e a desigualdade. Há também a chance de pensar em estratégias éticas para empresas, ONGs ou escolas. O que importa, mais do que o formato, é que o aluno constata que está usando sua formação para pensar com responsabilidade e com sentido.

Também pode ser enriquecedor organizar feiras de carreiras ou profissões e eventos nos quais profissionais formados em Filosofia, ou que de alguma forma tenham integrado o pensamento filosófico à sua trajetória, compartilhem suas experiências: como chegaram onde estão, como utilizam a Filosofia no dia a dia, o que enfrentaram e o que aprenderam. E, sobretudo, que estejam abertos ao diálogo e à troca de aprendizagens que decorrem dessas feiras e de suas oportunidades.

Em todas essas atividades, a devolutiva construtiva é fundamental. O professor deve comentar com atenção tudo o que foi registrado, destacar o que despertou interesse particular, observar o currículo que o aluno está construindo, escutar com zelo uma resposta dada em simulação e orientar sobre como tornar mais nítidas certas escolhas. É nesse diálogo que o estudante se reconhece em processo de construção. De acordo com Perrenoud (2000), o professor deve criar situações que desafiem o aluno a trazer o conhecimento para sua vida prática. Em suas palavras: “Ensinar é gerir situações de aprendizagem, é construir e animar dispositivos que levem os alunos a mobilizar saberes para resolver problemas” (Perrenoud, 2000).

Por fim, é essencial que todo esse processo seja acompanhado de registro e reflexão. Que o aluno anote, escreva e reflita: como foi participar de uma entrevista? O que sentiu? Que tipo de carreira o inspira? Algo mudou após ouvir e acompanhar outros profissionais? Que áreas despertaram maior interesse? Que dúvidas surgiram? Um diário, um caderno de campo ou um mural de ideias podem ajudar a dar contorno ao que, muitas vezes, ainda está difuso. É disso que se trata esta etapa da oficina: experimentar, conhecer, aprender e testar novos caminhos. Ao final, perceber que a Filosofia, longe de ser apenas contemplação, também é ação, e que, quando bem cultivada, acompanha o aluno para muito além da sala de aula. “Conhecer é sempre, em certa medida, agir. Não há conhecimento que não envolva a vida” (Morin, 2005).

4.7 EXPLORANDO ALTERNATIVAS: A FILOSOFIA E A LIBERDADE NA ESCOLHA PROFISSIONAL

Escolher uma profissão costuma parecer, à primeira vista, um ato de liberdade. Mas o que significa, de fato, ser livre? De onde vem essa liberdade? Essas e outras perguntas conduzem esta etapa da oficina, em que correntes filosóficas, como o existencialismo, são chamadas a caminhar ao lado das decisões profissionais. Não para dar respostas, mas para ampliar as perguntas. A intencionalidade das perguntas, assim, revela-se mais significativa que as respostas. “O que, afinal, caracteriza uma pergunta como filosófica e a diferencia de outros tipos de questionamentos? Esse processo de indagação, enriquecido pela reflexão contínua, constantemente gera novas perguntas e descobertas no campo da filosofia” (Cerletti, 2009, p. 23).

A atividade começa com uma introdução ao modo como diferentes filósofos conceberam a liberdade ao longo da história. O liberalismo, por exemplo, costuma associá-la à ausência de obstáculos externos, à ideia de que o sujeito é livre quando pode escolher sem coerção. Já o existencialismo entende que a liberdade não é apenas escolha, mas responsabilidade pelo que se escolhe, que toda escolha implica compromisso e que não há como fugir disso sem, ao mesmo tempo, fugir de si mesmo.

Após essa introdução, os alunos são convidados a escolher, ou, se preferirem, a serem conduzidos a uma dessas perspectivas: a autodeterminação, que valoriza a autonomia interna do sujeito; a liberdade como capacidade de agir no mundo, com tudo o que isso implica; ou, ainda, a concepção existencialista de que somos livres justamente porque somos obrigados a escolher, e que essa liberdade, embora pareça leve, por vezes pesa. Ressaltamos que essa é apenas uma forma de abordagem e uma sugestão de tema; o que buscamos evidenciar e propor é a atividade em si.

Os alunos podem pesquisar, ler e se aprofundar no tema, visando ao aprofundamento. A proposta é que, com base nessas leituras, cada um construa uma narrativa: o retrato de alguém, real ou fictício, que viva sua trajetória profissional orientado por determinada ideia de liberdade. Como essa pessoa decide? O que considera relevante? Como lida com as consequências de suas escolhas?

Essas narrativas serão posteriormente compartilhadas em grupo. Ao escutar o outro, muitas vezes percebemos aspectos sobre nós mesmos. Os alunos ouvirão histórias, farão comentários, levantarão perguntas, reconhecerão semelhanças e se surpreenderão com

diferenças. Assim, começam a compreender que a liberdade não é um conceito único, mas uma construção que se realiza por muitos caminhos possíveis.

Ao final da discussão, propomos que cada estudante tenha um momento de reflexão, um tempo para si, no qual escreva sobre como essas ideias de liberdade tocam sua própria vida e sua escolha profissional. Que registre o que permaneceu, o que se transformou, o que surgiu pela primeira vez e o que ainda permanece em dúvida.

Essa escrita final não precisa ser longa nem formal. É nela que o aluno começa a construir uma visão mais consciente do que significa escolher: uma escolha que não seja apenas reativa ou meramente estratégica, mas também sentida e sustentada por valores que ultrapassam o imediato. O que se espera, ao fim desta atividade, é que o estudante não apenas compreenda diferentes maneiras de considerar a liberdade, mas reconheça, em seu próprio modo de decidir, os traços daquilo que pensa sobre si e sobre o mundo.

4.8 EXPLORANDO ALTERNATIVAS: FILOSOFIA DA LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO NAS ESCOLHAS PROFISSIONAIS

Há um momento, no percurso de quem escolhe uma profissão, em que a pergunta deixa de ser apenas “o que fazer?” e passa a ser também “como dizer isso ao mundo?”. Como apresentar uma escolha? Como construir uma imagem profissional que seja verdadeira, clara e coerente com o que se é?

É por esse caminho que seguimos agora, ao propor uma oficina centrada na comunicação. Trata-se de olhar para a linguagem de um modo diferente. Não para decorar definições, nem para repetir conceitos, mas para entender que, ao falar, escrever, escutar ou silenciar, estamos sempre dizendo algo de nós, mesmo quando não temos plena consciência disso. A autora Nussbaum (2010) destaca a importância de saber contar a sua própria história. É um gesto ético e político: “A construção narrativa da vida é essencial para o florescimento humano. [...] Devemos aprender a contar e recontar nossa história com responsabilidade e sensibilidade” (Nussbaum, 2010).

A proposta começa com uma oficina de comunicação oral e escrita. O objetivo não é apenas aprimorar o vocabulário ou treinar a argumentação, mas levar os estudantes a perceber que a forma como dizem algo é, muitas vezes, tão importante quanto o que dizem. A escolha das palavras, a organização do pensamento, o tom de voz, tudo isso participa da construção do sentido e, portanto, da maneira como serão compreendidos no ambiente profissional.

Logo em seguida, organizamos debates sobre semântica e significado. São conversas guiadas sobre como pequenas mudanças na linguagem, como uma palavra trocada, uma vírgula esquecida, uma entonação diferente, podem alterar a interpretação de uma ideia. No mundo do trabalho, essas variações podem fazer diferença na forma como um projeto é recebido, uma entrevista é conduzida ou uma negociação é resolvida.

Outra atividade importante envolve a análise de discursos profissionais. Os alunos são convidados a examinar falas públicas, entrevistas e apresentações. Eles devem observar e analisar com atenção. Que tipo de vocabulário foi usado? Que imagem foi construída? Como o discurso se conecta com a trajetória daquela pessoa? A intenção é que percebam o discurso como uma espécie de espelho ou algo que mostra, às vezes com nitidez, às vezes com distorção, quem está falando.

Da mesma forma, trabalhamos também a linguagem que não é dita em palavras: o corpo que fala, o gesto que confirma ou contradiz a fala, a postura que transmite confiança ou insegurança. A Filosofia da linguagem mostra que a comunicação não começa nem termina nas frases, mas se estende ao modo como ocupamos o espaço, como olhamos e como escutamos.

A parte final da atividade propõe a construção de uma narrativa pessoal. Cada aluno é convidado a escrever sua própria história de comunicação, não como uma biografia formal, mas como um retrato falado de si mesmo. Que momentos marcaram sua forma de se expressar? Que elogios ou críticas deixaram marcas? Em quais situações se sentiu compreendido ou não?

Essas histórias, quando compartilhadas em grupo, costumam gerar empatia. Um aluno reconhece no outro um medo que também sentiu. Ou uma força que ainda não sabia nomear. E, nesse movimento, a atividade se torna uma rica experiência, um jeito de escutar o outro e de escutar a si mesmo com mais cuidado, mais profundidade e mais generosidade. Comunicar-se não é apenas tornar-se compreendido. É, também, um ato de existência, uma forma de ocupar o mundo com a palavra e com o silêncio, de dizer: estou aqui, sou isso, penso assim e, a partir daí, abrir espaço para o diálogo.

4.9 EXPLORANDO ALTERNATIVAS: A FILOSOFIA DA RELIGIÃO E SUA INFLUÊNCIA NAS ESCOLHAS PROFISSIONAIS

Alguns temas nos acompanham: a fé, a dúvida e a espiritualidade. Muitas vezes, são eles que, discretamente, tocam nossas escolhas, influenciam caminhos e sustentam valores. Nesta etapa da oficina, convidamos os alunos a se aproximarem da Filosofia da religião, não

para encontrarem respostas prontas, mas para se deixarem atravessar por perguntas que, há séculos, seguem ecoando.

A proposta começa com uma introdução às principais perspectivas filosóficas que tratam da relação entre razão e fé: o teísmo, que afirma a existência de um Deus ativo no mundo; o ateísmo, que questiona ou nega essa presença; o agnosticismo, que suspende o juízo ao reconhecer os limites do saber; e o existencialismo religioso, que valoriza a experiência íntima da fé, muitas vezes marcada pela angústia, pela escolha e pela incerteza.

Após esse primeiro contato, os alunos poderão escolher, ou ser guiados, para uma dessas perspectivas, ou outras, com o objetivo de aprofundar-se em seus fundamentos, compreender como foram formuladas e o que revelam sobre o ser humano e seu modo de estar no mundo. Entrar em contato com essas ideias é exercitar a escuta, o respeito e a reflexão.

A partir daí, cada aluno será desafiado a criar uma narrativa, uma pequena história que mostre como alguém que compartilha de determinada visão filosófica pode construir sua trajetória profissional. Que profissão escolheria? Como lidaria com dilemas próprios? Que valores estariam mais presentes? Esse exercício ajuda a perceber como a fé, ou sua ausência, pode influenciar decisões concretas de vida.

Essas narrativas serão compartilhadas em grupo. O momento do compartilhamento é sempre especial, porque permite que os estudantes escutem o outro e, ao mesmo tempo, se escutem melhor. É quando a participação na sala de aula deixa de ser um conteúdo distante e se torna experiência vivida. Ao ouvir como colegas pensam, sentem e escolhem, muitas vezes os alunos se reconhecem em aspectos inesperados. As trocas são fundamentais para que novas descobertas aconteçam e assim despertem novos conhecimentos, novas formas de pensar e agir, fortalecendo o respeito mútuo. Afinal, “A educação precisa cultivar a capacidade de escutar, imaginar a vida do outro e nutrir a compaixão” (Nussbaum, 2010). Ao final, será proposto um tempo de reflexão individual, no qual cada estudante poderá escrever sobre como a atividade o impactou, o que aprendeu e de que discorda. O essencial é que essa escrita contribua para consolidar o que foi vivenciado.

Essa proposta de trabalho é mais do que uma atividade de conteúdo: cria um espaço para que os alunos entrem em contato com aspectos profundos de sua visão de mundo. E isso, inevitavelmente, contribui para a consolidação de suas escolhas profissionais. Os estudantes não precisam escolher uma profissão apenas com base no mercado ou na afinidade; há um sentido ou um valor a considerar, desejos e possibilidades que podem ser mobilizados na construção do futuro.

4.10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das oficinas, os alunos são convidados a mergulhar em situações reais. Não se trata apenas de aprender conceitos ou decorar teorias, mas de se reconhecer em dilemas, histórias e vivências. O trabalho com a Filosofia, nesse contexto, está ligado às inquietações de cada um. A intenção não é tornar os estudantes especialistas em grandes nomes da tradição filosófica, mas criar condições para que pensem melhor sobre si e sobre o mundo que os cerca, levando a experiência para sua realização profissional no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, condensando o que já sabem: seus conhecimentos prévios e o que aprenderam nas aulas de Filosofia, de modo a fixar e aprimorar toda a aprendizagem.

Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que a pesquisa qualitativa em educação é um processo de investigação que busca compreender a sociedade e a forma como o sujeito nela se insere, com o intuito de construir um entendimento da realidade estudada a partir do próprio participante, de sua observação e de sua análise indutiva dos dados, em vez de se limitar ao que o sujeito já possui ou ao que está previamente definido.

Nesse percurso, as oficinas também se abrem a práticas interdisciplinares e a metodologias que valorizam o protagonismo dos estudantes. As habilidades previstas na BNCC, como pensamento crítico, empatia, responsabilidade e autonomia, aparecem não como metas isoladas, mas como desdobramentos naturais de um processo que respeita o tempo, a voz e o contexto de cada aluno.

Por toda parte, se reconhece a necessidade de interdisciplinaridade, esperando o reconhecimento da relevância da transdisciplinaridade, seja para o estudo da saúde, da velhice, da juventude, das cidades... mas a transdisciplinaridade só é uma solução no caso de uma reforma do pensamento. É preciso substituir um pensamento que separa por um pensamento que une, e essa ligação exige a substituição da causalidade uni linear e unidimensional por uma causalidade em círculo e multirreferencial (Morin, 2003, p. 26).

O diálogo com outros componentes curriculares, como Língua Portuguesa, História, Sociologia, Arte e Geografia, amplia ainda mais o alcance da proposta. A interdisciplinaridade não é apenas um ideal teórico, mas uma necessidade concreta. Quando a Filosofia se encontra com outros saberes, fortalece-se, aproximando-se da escola real e evitando o fechamento em si mesma, ao abrir-se ao conhecimento. “Penso que hoje não se cria conceito, não se produz Filosofia sem uma conexão direta e transversal com as diversas artes e as distintas ciências” (Gallo, 2004).

Dentro dessa lógica, o papel do professor também se transforma. Mais do que transmitir conteúdos prontos, o educador torna-se um estimulador das atividades: alguém que escuta, provoca e caminha junto. Isso exige sensibilidade, disponibilidade e cuidado. Ensinar é menos oferecer respostas e mais ajudar os alunos a formular melhores perguntas e, com isso, incentivá-los a assumir o protagonismo de suas próprias vidas.

O ensino de Filosofia, quando vivido dessa forma, ganha outra dimensão. Ele deixa de ser apenas um componente curricular a ser ministrado, um recurso de raciocínio e argumentação, para se tornar um espaço de construção de sentido, um lugar em que os estudantes podem, com liberdade e profundidade, elaborar seus projetos de vida.

Propondo situações de aprendizagem com temas como liberdade e ética, podemos destacar o discurso de Savater (2000), que nos instiga a questionar aspectos do cotidiano frequentemente ignorados, sobretudo o que é realmente fundamental para a nossa existência. Afinal, o que é essencial saber? Alguns conhecimentos são indispensáveis até para a sobrevivência, enquanto outros são opcionais. Essa distinção, no entanto, nem sempre é evidente e é justamente nesse ponto que o sistema educacional pode falhar, já que a vida, de fato, não vem com um manual de instruções. O autor mostra que, muitas vezes, não conseguimos responder a perguntas aparentemente simples, mas vitais, como: qual o melhor caminho a seguir em determinada situação? Ou o que é mais importante: a saúde ou o dinheiro? “Saber o que nos convém, distinguir entre o bom e o mau, é um conhecimento que todos nós tentamos adquirir pela compensação que nos traz” (Savater, 2000).

Savater (2000) nos conduz a um consenso ou, como ele próprio aponta, a um ponto fundamental de equilíbrio ao afirmar que a vida humana é, em parte, resultado daquilo que queremos. Ele esclarece que, diferentemente dos animais, o ser humano possui a liberdade, e isso é crucial, de optar por algo que não está previamente programado. Essa capacidade de escolha é essencial para nos definir como seres livres. “Em resumo, entre todos os saberes possíveis, existe pelo menos um imprescindível: o de que certas coisas nos convêm e outras não” (Savater, 2000). No entanto, o texto também adverte que a falta de autoconhecimento pode restringir nossas escolhas, limitando-as ao que é meramente necessário, em vez de nos impulsionar em direção ao que é verdadeiramente desejado ou bom.

O autor argumenta que, embora não sejamos livres para escolher o que nos acontece, como o local e a condição do nosso nascimento, somos, sim, livres para responder a esses acontecimentos de inúmeras formas diferentes. “Não somos livres para escolher o que nos acontece... mas livres para responder ao que nos acontece de um ou outro modo...” (Savater,

2000). Essa capacidade de resposta é o que molda como encaramos as diversas questões e desafios da vida.

Apesar disso, há uma tendência humana em negar a própria liberdade, pois é mais cômodo atribuir a culpa, a ação errada ou a responsabilidade a outro, e não a si mesmo. É por essa razão que o autor define a ética como a capacidade ou a arte de saber viver. Para ele, é o conhecimento do mundo e de nós mesmos que nos permite essa assertividade em nossas escolhas. Assim, a ética, em sua essência, é a reflexão sobre como podemos usar nossa liberdade para viver bem. Provocar e suscitar nos estudantes a reflexão sobre a liberdade, a ética e suas escolhas, por meio de uma autoanálise contínua, é ao mesmo tempo desafiador e enriquecedor no âmbito da oficina de Filosofia.

A oficina, tal como está proposta, não é um modelo fechado. Ela nasce como um ponto de partida, uma sugestão aberta. Cada professor, cada turma, cada contexto poderá transformá-la à sua maneira. O mais importante é que ela se mantenha fiel ao seu propósito: aproximar a Filosofia da vida dos estudantes, ajudando-os a pensar com mais distinção, sentir com mais presença e escolher com mais consciência.

É, portanto, para escapar, ou ao menos minimizar, o risco de transformar o tempo dos estudantes e dos professores em algo idêntico ao da sala de aula, limitado a informar ou apresentar conteúdo, que procuramos introduzir a oficina de Filosofia. Como afirma Arroyo (2017), não adianta expor os alunos a uma educação bancária e ampliar o tempo que permanecem na escola se for para repetir o que sempre foi feito: “Isso é reduzir o processo de formação do ser humano a processos regulares de escolarização” (Arroyo, 2017).

Arroyo (2017) vê a escola como uma instituição fundamental na vida dos estudantes, assim como na vida dos trabalhadores e da comunidade. Trata-se de uma força que vai além dos aprendizados da sala de aula e do conteúdo ensinado, integrando o contexto social e cultural ao qual esses estudantes pertencem. É, na verdade, o espaço em que o jovem aprende a fazer parte da sociedade, a conhecer suas regras e a compreender como deve se relacionar para exercer sua participação social. O tempo passado na escola é significativo, sobretudo nas de ensino integral. O autor afirma que só faz sentido ampliar esse tempo se ele for proveitoso para uma luta construtiva pela afirmação política e cultural da classe trabalhadora em sua real ascensão.

Porém, é bastante difícil ir além, ou mesmo transcender, algo imposto pela lógica mercantil vigente: “A história da educação escolar não tem seguido a lógica humanitária, protetora e formadora, mas a lógica brutal da sociedade mercantil” (Arroyo, 1988). O autor ressalta que não há coerência em ampliar o tempo de escola se este estiver a serviço dessa lógica

mercantil. Ele só faz sentido quando está voltado para as próprias pessoas, para o desenvolvimento do ser pensante, do ser cultural e do ser social, potencializando suas capacidades intrínsecas e seu olhar crítico sobre o mundo, assim como para assumir o espaço-escola com uma função de afirmação política e cultural. Para Arroyo,

As próprias camadas sociais são obrigadas a entrar nesse jogo para sobreviver à medida que o capital vai fechando e destruindo a base econômica de formas tradicionais de produção e sobrevivência. A luta pela escola e por mais de escola não foge a essa lógica mercantil em muitos casos (Arroyo, 1988, p. 10).

A ideia, portanto, é introduzir uma iniciativa que reconheça toda a dimensão cultural, social e política da escola, por meio de atividades verdadeiramente transformadoras. Argumenta-se que empobrecemos o ato de ensinar quando nos prendemos a habilidades, saberes e competências que exigem apenas o domínio de uma matéria. O magistério perde o sentido, e a própria formação dos mestres se empobrece. Torna-se necessária, entretanto, uma reinterpretção do ofício de ensinar outro ser humano. O ofício de mestre, de pedagogo, encontra seu lugar social na constatação de que somente aprendemos a ser humanos em uma trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos, e a escola constitui um tempo-espaço programado para o encontro de gerações que aprendem a difícil arte de conviver. Logo, é preciso propiciar e favorecer um espaço escolar em que os alunos não ingressem em sala apenas para receber conteúdo do professor, mas vivam-no como espaço de convívio e desenvolvimento.

Podemos aprender a ler, escrever sozinhos, podemos aprender geografia e a contar sozinhos, porém não aprendemos a ser humanos sem a relação e o convívio com outros humanos que tenham aprendido essa difícil tarefa. Que nos ensinem essas artes, que se proponham e planejem didaticamente essas artes. Que sejam pedagogos, mestres desse humano ofício (Arroyo, 2009, p. 54).

Arroyo (2009) afirma que aprendemos muitos saberes sobre as coisas; porém, o ofício de ensinar e aprender está, sobretudo, na consciência de que as novas gerações e todos nós devemos aprender a partir da curiosidade. Os discentes muitas vezes não se mostram interessados no que é ensinado e, em consequência, os docentes também acabam desinteressados em sua função. Perde-se, assim, o sentido de ensinar; nosso perfil e nosso saber de ofício ficam truncados. Precisamos recuperar a condição de aprender por curiosidade, de aprender a ser, de aprender significados por apropriação. “Aprendemos disciplinas sobre que conhecimentos da natureza e da sociedade ensinar e com que metodologias, porém não entra

nos currículos de formação como ensinar-aprender a sermos humanos. Falta-nos a matriz pedagógica fundante” (Arroyo, 2009, p. 55).

É com essa ideia de Arroyo (2009) que propomos o desenvolvimento da oficina de Filosofia: um espaço para promover, a partir da curiosidade, maior envolvimento e aprendizagem. Como vimos, a oficina busca a construção do autoconhecimento, do desenvolvimento profissional e do projeto de vida. A aprendizagem que questiona e conecta saberes, assim como a aprendizagem das relações humanas, é fundamental.

No próximo capítulo, apresentaremos o desenvolvimento da oficina, com atividades, materiais e dinâmicas que estimulam essa proposta pedagógica. Detalharemos as especificidades que tornam o encontro com os estudantes uma oportunidade de reflexão e crescimento.

5 CAPÍTULO 4 – DA IDEIA À AÇÃO: CAMINHOS DA OFICINA

A escolha pela abordagem metodológica qualitativa, com ênfase na pesquisa-ação, revela-se alinhada a este estudo, que explora a Filosofia aplicada ao direcionamento profissional e ao desenvolvimento do Projeto de Vida de estudantes do Ensino Médio. A pesquisa qualitativa busca compreender as experiências e realidades dos participantes, permitindo analisar as escolhas profissionais e o autoconhecimento dos alunos. A oficina filosófica proporciona momentos de reflexão sobre dilemas vocacionais reais, utilizando estudos de caso e atividades que exigem autoconhecimento e análise de valores pessoais e sociais. Como ressaltam Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de pesquisa busca interpretar os fenômenos em seus contextos, capturando as nuances das vivências individuais. Assim, o enfoque qualitativo possibilita compreender a escolha profissional a partir das narrativas e dos significados expressos pelos alunos, em consonância com a proposta filosófica da oficina.

A pesquisa-ação, por sua vez, distingue-se por sua natureza colaborativa, em que o pesquisador atua como facilitador do processo de reflexão e ação, sendo essencial para a transformação da realidade dos participantes. Na oficina, o papel da professora como mediadora de experiências estimula os alunos a refletirem sobre si mesmos, seus contextos e escolhas futuras. Essa prática dialógica e transformadora, como defende Thiollent (2011), torna os estudantes participantes ativos do processo investigativo e formativo, apropriando-se da reflexão como ferramenta de construção de sentido para suas trajetórias de vida.

Segundo Thiollent (2011), essa abordagem é particularmente relevante no campo educacional, pois envolve os alunos de forma ativa, permitindo que se tornem protagonistas na formulação de suas próprias decisões e trajetórias de vida. Para o autor, a realização das atividades deve seguir algumas etapas: fase exploratória; formulação dos problemas; construção de hipóteses; realização do seminário; seleção da amostra; coleta de dados; análise e interpretação dos dados; elaboração do plano de ação; e divulgação dos resultados.

A metodologia proposta alinha-se às ideias de Schön (1992), que enfatiza a importância da reflexão durante a prática, ajudando os alunos a desenvolver competências críticas e éticas para uma escolha vocacional consciente. Ao envolver os estudantes em uma reflexão ativa, possibilita um processo de aprendizado que transcende a mera aquisição de conhecimentos, promovendo a formação de cidadãos mais autônomos e capazes de enfrentar os desafios da vida profissional e pessoal.

Durante a oficina proposta, aplicamos o conceito de prática apresentado por Schön (1992), no qual os alunos são incentivados a pensar durante a ação — não apenas sobre o que

fazer, mas sobre por que e como fazer suas escolhas pessoais e profissionais de modo mais consciente. A questão do método é essencial, pois garante a eficácia do trabalho. Por isso, deve ser discutida e negociada coletivamente, para ser compartilhada e, em seguida, lembrada no início de cada sessão (Tozzi, 2021).

Neste capítulo, apresentamos duas propostas temáticas desenvolvidas em sala de aula, justificadas pela necessidade prática e metodológica da pesquisa, bem como pelo respeito e pelos limites de um trabalho acadêmico. A oficina poderá ter várias etapas de desenvolvimento, nas quais devem ser observadas questões concretas, como a necessidade, o tempo de execução, a relevância das atividades, as habilidades trabalhadas em aula ou, ainda, sua integração a projetos que já vêm sendo desenvolvidos pelos alunos.

A primeira aplicação da oficina, demonstrada a seguir, ocorreu em uma turma de 3ª série do Ensino Médio de escola pública do Estado de São Paulo, com aproximadamente 30 estudantes, cujas idades variavam de 16 a 18 anos. A oficina foi realizada em três aulas, com duração de 50 minutos cada. A escolha desse grupo não foi aleatória: são jovens que vivenciavam um momento de incertezas e decisões importantes sobre o futuro. Estavam às vésperas de concluir a escola e percebiam o peso das escolhas profissionais e de vida. Nesse sentido, proporcionar um espaço de diálogo nessa etapa culminou na ampliação e fortalecimento da compreensão sobre seus próprios caminhos possíveis. “Formar para a autonomia é formar para o protagonismo, é criar situações em que o aluno possa tomar decisões, assumir responsabilidades e avaliar as consequências de seus atos” (Perrenoud, 2000).

Os objetivos da atividade incluíram, entre outros aspectos, o desenvolvimento da capacidade de análise, a compreensão de teorias filosóficas, como o utilitarismo e a ética, a elaboração de argumentações consistentes, a reflexão sobre o caso apresentado, o papel da tecnologia, o aprofundamento de questões e o autoconhecimento, bem como o diálogo sobre casos reais e o mundo do trabalho. A proposta avaliativa e formativa da atividade, por se tratar de um processo contínuo de construção, considerou o desempenho dos estudantes, sua participação e envolvimento nos grupos, a integração e cooperação entre os colegas, a coerência na produção escrita, a capacidade de dialogar, ampliar reflexões, formular opiniões e demonstrar compreensão das teorias filosóficas estudadas. Conforme Perrenoud (2000), a avaliação formativa é essencial para a regulação das aprendizagens, devendo ir muito além da simples verificação dos resultados, ao analisar o processo completo, ou seja, como o aluno construiu o que aprendeu e o conjunto de competências mobilizadas nas situações apresentadas.

5.1 VIVÊNCIA DE OFICINA COM OS ESTUDANTES – INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Aula 1

No primeiro encontro, a professora conduziu uma exposição dialogada sobre dois marcos fundamentais do pensamento ético: o utilitarismo, com base nas ideias de Bentham (2003) e Mill (1996), e a ética deontológica, baseada na Filosofia moral de Kant (1980). Ainda que o foco não tenha sido o aprofundamento teórico, procurou-se oferecer aos alunos uma base conceitual para que pudessem compreender do que se trata quando falamos em decisões éticas, especialmente no contexto de escolhas profissionais e vocacionais. A aula também propiciou espaço para que os alunos analisassem o que entendemos por ética em nosso cotidiano, e por que ela é importante nas pequenas e grandes decisões que tomamos durante toda a nossa vida. “O formato de oficina busca ser interativo por meio do diálogo constante entre os facilitadores e os participantes, e a execução de atividades práticas” (Santos *et al.*, 2016, p. 167).

Evitou-se o apego a definições preestabelecidas, priorizando o diálogo a partir de exemplos próximos à realidade dos próprios alunos. Aspis (2004) demonstra que o diálogo filosófico não é apenas um esforço individual, mas uma construção coletiva, na qual todos participam ativamente, e a experiência se dá por meio de um diálogo investigativo, em que as respostas são encontradas conjuntamente.

Aula 2

No segundo encontro, que contou com maior participação, dividimos a sala em pequenos grupos, e todos os alunos foram convidados a interagir, refletindo e respondendo a algumas questões iniciais provocativas: o que é inteligência artificial? Será que algoritmos podem ser considerados justos ou injustos? Quem são as pessoas ou quais são as profissões que tomam decisões por trás dessas tecnologias? Como vocês acreditam que a tecnologia vai impactar o mundo ou qual papel desejam exercer nesse processo? “Mas a ênfase no aprender abre o espaço da experimentação de ideias e ações, espaço heterogêneo onde o aluno se defronta com o desconhecido, com o estranho, dando vazão à insatisfação, que é o fundamento do desejo de conhecer” (Favaretto, 1993, p. 101). Os alunos conversaram e opinaram coletivamente sobre o que foi discutido.

Nos figuras a seguir, destacamos as respostas enviadas pelos grupos.

Figura 2 – Inteligência artificial na visão do grupo

<h2>Afinal, o que é Inteligência Artificial na visão do grupo?</h2>
<p>Grupo 1: é um programa de computador que também faz o que a inteligência humana faz. É uma máquina bem avançada.</p> <p>Grupo 2: é uma criação do homem que está superando o homem ao produzir inteligência e fazendo tudo para nós. Faz melhor que a gente.</p> <p>Grupo 3: é um programa que pensa sozinho e faz as tarefas sozinho mas imita tudo que a gente faz.</p> <p>Grupo 4: um computador que age , pensa, escreve, faz como um homem mas foi criado pelo homem.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 3 – Os algoritmos podem ser considerados justos ou injustos?

<h2>Será que algoritmos podem ser considerados justos ou injustos?</h2>
<p>Grupo 1: Achamos que sim porque eles são programados por um programador. O homem pode errar por ser um homem.</p> <p>Grupo 2: Depende de como os dados foram colocados no computador: se foram corretos ou não. Se ele foi feito para o "bem", será bom; caso contrário, não. O computador faz o que o homem colocou nele.</p> <p>Grupo 3: Sim, podem ser injustos. Por exemplo, se quem colocou os dados for uma pessoa preconceituosa, ele vai reproduzir esse preconceito. A mesma coisa se for de uma certa religião e não de outra: vai reproduzir isso também.</p> <p>Grupo 4: Acreditamos que sim porque foi feito pela gente e nós erramos também. Somos justos e injustos muitas vezes e o algoritmo vai reproduzir isso.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 4 – Quem são as pessoas e quais são as profissões que tomam decisões por trás das tecnologias?

E quem são as pessoas e quais são as profissões que tomam decisões por trás dessas tecnologias?

Grupo 1: São os profissionais da informática que fizeram cursos técnicos. Normalmente, são da área de exatas.

Grupo 2: São nerds, super inteligentes, que tiram nota alta na escola e conseguem escolher uma profissão que dá dinheiro. São chefes e não empregados.

Grupo 3: São os que trabalham com o desenvolvimento de sistemas; são donos de empresas de tecnologia.

Grupo 4: São pessoas que gostam de computadores, softwares, analistas de dados, estudaram muito e gostam de matemática.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 5 – Como acreditam que a tecnologia vai impactar ou transformar a profissão que desejam exercer?

Como vocês acreditam que a tecnologia vai impactar ou transformar a profissão que desejam exercer?

Grupo 1: Abrindo novas possibilidades de fazer o melhor trabalho possível, pois ajudará muito na execução, mas também poderá tirar nosso trabalho ao nos substituir.

Grupo 2: Achamos que a tecnologia vem para agregar e melhorar o desempenho de todas as profissões. Algumas profissões, a máquina vai substituir.

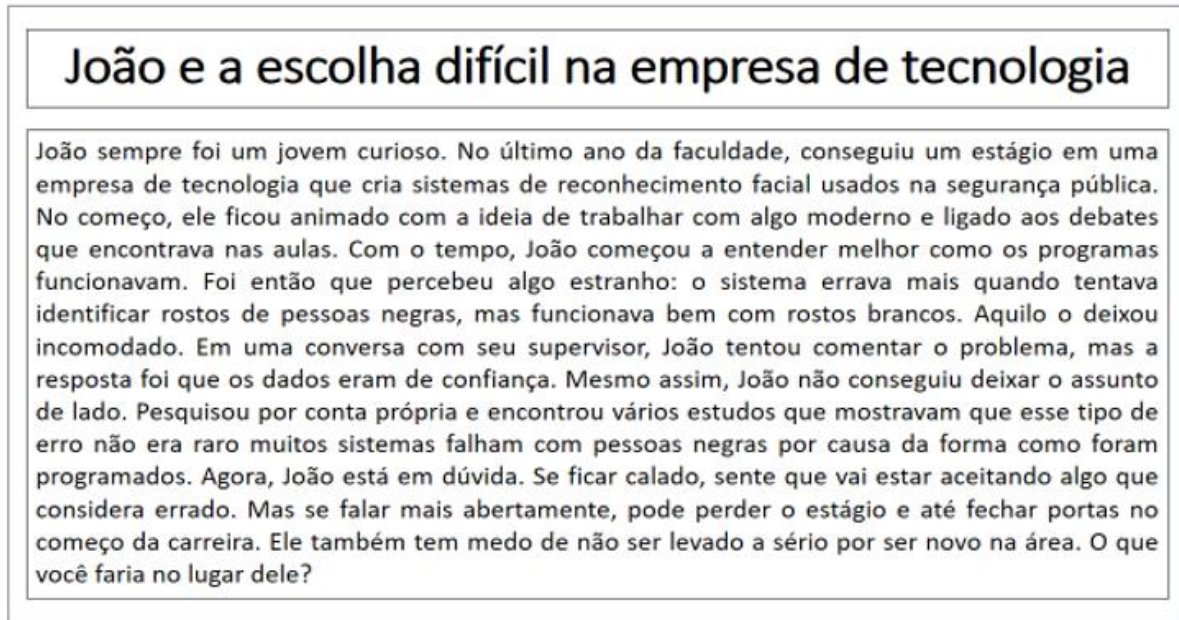
Grupo 3: Ela vem para ajudar, precisamos apenas não ficar atrás dela. É importante fazer cursos de atualização para aprender a usar o que for necessário para cada profissão.

Grupo 4: Podemos perder o emprego se os robôs ficarem mais inteligentes do que a gente. O melhor é escolher profissões que não dependam de IA.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Foi nesse momento que a professora introduziu a proposta central da oficina, conforme detalhado no capítulo anterior.⁷ Um texto que narrava o dilema vivido por João, um estagiário envolvido em um projeto de Inteligência Artificial, foi distribuído aos alunos. Vejamos a Figura 6, a seguir.

Figura 6 – João e a escolha difícil na empresa de tecnologia



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A proposta consistia em que os alunos lessem a situação com atenção, interpretassem e discutissem juntos em seus grupos, buscando responder às perguntas sugeridas. Nas figuras a seguir, estão reunidas, de forma resumida, porém fidedigna, as respostas que cada grupo elaborou para as questões propostas durante a oficina, estabelecendo conexões com os conceitos já explorados na aula anterior, como o utilitarismo, a ética kantiana e a ideia de responsabilidade moral. Além disso, os estudantes registraram suas reflexões por escrito, em um caderno ou diário individual, que continuou sendo utilizado nas próximas oficinas temáticas. Essa etapa escrita foi pensada como um espaço pessoal de aprofundamento, um lugar para reunir pensamentos sobre si e sobre a profissão desejada.

Conforme Nussbaum (2010), “pessoas que compreendem que são responsáveis por suas ideias provavelmente compreenderão melhor que são responsáveis também por suas ações, ainda que elas se ajustem à prática vigente do grupo”. Assim, a capacitação própria torna os

⁷ Capítulo 3. Oficina de Filosofia: Reflexão e Prática.

4.3 Exemplo de caso filosófico no direcionamento profissional: dilemas éticos na inteligência artificial.

indivíduos mais autônomos e comprometidos com suas escolhas de vida e escolhas profissionais.

Figura 7 – Riscos envolvidos em cada uma das decisões possíveis

João e a escolha difícil na empresa de tecnologia

1. Quais são os riscos envolvidos para João em cada uma das decisões possíveis?

Grupo 1: se ele denunciar pode ser demitido. Não falaríamos.

Grupo 2: perder o emprego ou não ficar feliz consigo mesmo e não dá pra saber o que vai acontecer depois.

Grupo 3: nós ficaríamos bem quietinhos porque precisamos de dinheiro. Ele pode perder o emprego e não vale a pena arriscar.

Grupo 4: ser demitido ou ele pode falar tudo, depende de como fala. Ele pode até ficar bem na empresa com isso.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 8 – Como diferentes visões filosóficas analisariam a situação?

João e a escolha difícil na empresa de tecnologia

2. Como diferentes visões filosóficas analisariam a situação? Por exemplo: uma ética baseada nas consequências, como o utilitarismo, ou uma ética baseada em princípios, como a de Kant.

Grupo 1 (Utilitarismo): aqui o certo é falar porque todos poderiam sofrer (mas nós não concordamos com isso).

Grupo 2 (Kant): Kant ia dizer que ele tem que agir de acordo com a moral, sem pensar no que vai acontecer. Mentir ou omitir seria imoral, mesmo se for melhor.

Grupo 3 (Utilitarismo): tem que pensar em todo mundo e não ser egoísta e também tem que agir com ética e denunciar.

Grupo 4 (Kant): tem que ser bom para todos, como as regras da sociedade.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 9 – Qual seria uma decisão ética responsável?

João e a escolha difícil na empresa de tecnologia

3. Qual seria uma decisão ética responsável em um caso como esse?

Grupo 1: talvez conversar com mais gente primeiro, tentar entender melhor. Ele poderia pedir ajuda de outras pessoas.

Grupo 2: a decisão mais ética, na opinião do grupo, seria João tentar ajudar a mudar isso de dentro, tentando mostrar os erros da empresa de forma melhor. Permanecer na empresa para ajudar os outros também.

Grupo 3: tentar falar com o chefe dele, falar sem brigar, com calma.

Grupo 4: falar com algumas pessoas de confiança e depois falar com alguém responsável, juntando outras pessoas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 10 – Que outros caminhos buscar antes de tomar uma decisão definitiva?

João e a escolha difícil na empresa de tecnologia

4. Que outros caminhos João poderia buscar antes de tomar uma decisão definitiva?

Grupo 1: falar com alguém da confiança dele, pessoas mais experientes. Deveria procurar outras oportunidades na área dele antes de sair do emprego.

Grupo 2: pensar melhor e avaliar depois o que fazer. Poderia procurar outros estágios enquanto aguarda na empresa.

Grupo 3: ligar no “fale conosco” da empresa e denunciar anonimamente.

Grupo 4: tentar conversar com outras pessoas e também ficar amigo do programador e falar com ele.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 11 – Como se sentir quanto às decisões tomadas com algoritmos que podem prejudicar outras pessoas?

João e a escolha difícil na empresa de tecnologia

5. Mesmo que você não estivesse envolvido com tecnologia, você se sentiria bem em trabalhar em um local que as decisões são tomadas com algoritmos que podem prejudicar outras pessoas?

Grupo 1: acho que não. Simplesmente porque já foi dito, estão prejudicando pessoas.

Grupo 2: não me sentiria bem mas se eu precisasse do dinheiro ficaria na empresa.

Grupo 3: não porque não está correto, mesmo sendo um bom salário, procuraria outro lugar para trabalhar.

Grupo 4: Se eu descobrisse e visse que tem gente sendo prejudicada, aí sim eu tentaria conversar com alguém da empresa, tentar mudar por dentro antes de simplesmente sair.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Aula 3

Na terceira aula, os grupos retomaram as conversas iniciadas anteriormente, analisando suas anotações, organizando ideias e finalizando os registros no diário que vinha sendo construído ao longo da oficina. O objetivo, nessa etapa, foi socializar a produção dos grupos. Cada um apresentou seus entendimentos sobre o dilema ético de João, expressando suas perspectivas com base nas teorias discutidas na aula expositiva anterior. Em seguida, os grupos se revezaram na socialização das respostas. A sala transformou-se em um espaço de diálogo, no qual diferentes visões surgiram e se entrelaçaram.

Mais do que encontrar uma resposta única, o objetivo era perceber como os valores, os argumentos e as escolhas éticas podem se apresentar de maneiras diversas diante de um mesmo problema. Isso se alinha ao que demonstra Gallo (2004), ao afirmar que a Filosofia deve estar aberta à diversidade de interpretações, ou seja, ao pluralismo de ideias. Ou seja, “A Filosofia não visa fornecer respostas prontas, mas problematizar as certezas, abrir o pensamento para a multiplicidade e o inacabamento” (Gallo, 2004).

Após o compartilhamento das ideias de todos os grupos sobre o dilema ético proposto, a professora conduziu uma roda de conversa aberta com a turma. O objetivo foi valorizar os diferentes caminhos que cada grupo percorreu para refletir sobre o caso de João. Ela convidou

os estudantes a reagirem aos posicionamentos uns dos outros, o que gerou novos olhares e, em alguns momentos, questionamentos sobre as próprias respostas. Ao promover esse espaço de troca, fortaleceu-se o exercício da escuta e o respeito às visões diferentes dos colegas.

Durante a conversa, a professora foi integrando os comentários dos alunos com algumas ideias que haviam sido apresentadas na aula teórica: o que Kant diria sobre o dever de João? E os utilitaristas, como Bentham (2003) e Mill (1996), o que priorizariam nessa situação? Essa retomada ajudou os alunos a perceberem que a Filosofia não está apenas nos livros, mas que pode, sim, dialogar com decisões reais da vida profissional.

Em um segundo momento, conforme a proposta de Tozzi (2021), que defende um ensino de Filosofia capaz de problematizar o cotidiano dos alunos e promover a articulação entre valores e decisões práticas, a professora lançou uma provocação: pensando em tudo o que foi dito, como é que os nossos valores, aquilo em que acreditamos, podem influenciar a nossa maneira de atuação no futuro, seja como engenheiros, artistas, professores, programadores ou qualquer que seja o caminho?

A discussão que surgiu dessa pergunta evidenciou sonhos, inquietações e, principalmente, a consciência de que fazer escolhas éticas não depende apenas de fórmulas prontas, mas da coragem de assumir quem se quer ser no mundo — e não só isso, mas também o que o mundo espera de você. Assim, essa proposta de trabalho encontra respaldo na Filosofia pragmatista de Dewey (1979), conforme já citado nos capítulos anteriores, ao defender a aprendizagem por meio da experiência e da resolução de problemas concretos. A educação deve partir da vivência do estudante, valorizando o processo reflexivo e investigativo como caminho para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento pessoal.

Para encerrar, foi realizada mais uma socialização das ideias entre os grupos. A professora retomou a palavra e propôs uma roda de encerramento com um questionamento final que serviria como reflexão mais profunda: você escolheria trabalhar em uma profissão que remunera muito bem, mas que não condiz com os seus valores? Por quê? “Trabalhar a ética significa convidar os alunos a pensar sobre o bem e o mal, o justo e o injusto, a responsabilidade pessoal e social” (Tozzi, 2021).

Considerações sobre a atividade

A realização da oficina de Filosofia que aconteceu com a 3ª série do Ensino Médio, trouxe uma construção conjunta e um lugar de fala e escuta. Durante a oficina, os estudantes puderam analisar fatos reais, como os que apresentamos com relação ao uso da tecnologia,

sobre a escolha de profissão e os problemas existenciais com relação aos próprios valores pessoais e com relação ao mundo do trabalho. Cumpre ressaltar que a abordagem apresentada aqui representa uma delimitação da totalidade da oficina filosófica indicada. Uma das sessões temáticas foi apresentada como um exemplo da proposta metodológica. Foi o caso do João e a *startup* de tecnologia que foi aqui detalhada. Contudo, a oficina proposta em sua totalidade abrange outros componentes e temas que foram subtraídos pelo limite de espaço e do foco deste trabalho. A oficina buscou despertar o desejo nos participantes de compreender melhor a si próprios e o mundo a sua volta, trazendo não apenas o conteúdo de Filosofia mas outros componentes e uma reflexão autêntica.

O estudo de caso do João trouxe um ponto de partida para essa reflexão e para as discussões em grupo. A partir disso, os alunos conseguiram explorar as teorias filosóficas que aprenderam em sala, desenvolvendo as habilidades exigidas na sua formação. As conversas nos grupos revelaram novos pontos de vista sobre um problema. Enquanto alguns preocupavam-se com as dificuldades do aspecto moral da situação, outros apontavam os problemas que João enfrentaria ao se posicionar e assim, defendiam posicionamentos diferentes. Houve também quem buscasse outras alternativas de ação, alternativas mais equilibradas, revelando a complexidade das decisões como demonstramos nas respostas dos grupos.

Através dessa atividade, enquanto professora mediadora, percebi como os estudantes se envolveram e refletiram sobre a proposta por meio das próprias trocas e colocações que foram feitas. As respostas dos grupos configuraram, de fato, uma investigação com construção coletiva, na qual demonstraram escuta ativa e também o aprimoramento das opiniões que apareceram na apresentação inicial do problema. No debate que se seguiu com perguntas e respostas, quando puderam defender suas escolhas com base nos conceitos apreendidos, o envolvimento pessoal e a dinâmica da reflexão crítica foram evidentemente ressaltados. É na escola que os jovens devem se escutar, escutar o outro e tomar consciência de suas escolhas. É o lugar para criar a identidade profissional alinhada com os próprios valores (Brasil, 2018).

Logo que se reuniram, os alunos já demonstraram que não viam a inteligência artificial como algo neutro, mas como uma tecnologia ligada à responsabilidade humana. A frase “se a pessoa que programou tiver preconceito ou uma forma errada de pensar, o algoritmo será injusto” revelou o entendimento de que a ética de um algoritmo é, também, a ética de quem o programou.

Com as conversas em grupo, foi possível detectar o entendimento sobre o que aprenderam em sala de aula com o utilitarismo e a moral Kantiana, quando falaram sobre o que há por trás dos algoritmos e também os critérios para definir o que, afinal, é certo e o que é

errado. Em um determinado grupo a conversa sobre o que devemos fazer, o bem para todos ou o bem apenas para mim, chama a atenção em especial, quando um aluno defendeu a ideia de não concordar em expor a empresa e outro por sua vez, o acusou de cumplicidade, trazendo à tona uma discussão maior sobre ética, valores e princípios. O importante sobre a discussão do caso é que os alunos demonstraram uma compreensão maior sobre a visão dos colegas, para além da própria visão, e trouxeram um entendimento crítico sobre o capitalismo, a visão sistêmica da sociedade, do poder e da sua condição social.

A minha estratégia enquanto professora, abrangeu a explanação das teorias filosóficas apresentadas durante as aulas, com as atividades expositivas e dialogadas e com o caso concreto indo além da memorização, provocando a reflexão. A prática desenvolvida na oficina constituiu, em si, uma experiência de pesquisa-ação em tempo real e em exercício. Enquanto professora mediadora, o meu papel foi justamente de elucidar e interpretar as situações que apareciam nos grupos, principalmente sobre as respostas e conclusões que os estudantes apresentavam. Trata-se de ir além da simples observação: é interpretar ativamente as falas, a qualidade (ou não) das rodas de conversa, os diários de bordo e as atividades propostas, sempre mensurando em que medida uma resposta aparentemente simplista alcançava níveis mais profundos de reflexão, revelando habilidades antes não observadas e sinalizando o crescimento pessoal e coletivo esperado.

A cada atividade, manteve-se um ciclo de observação, replanejamento e avaliação sobre os participantes. Ajustes e remodelagens foram sendo realizados a partir da interpretação das falas e da percepção das dificuldades. Essa capacidade de refletir na prática, conforme propõe Schön (1992), foi a chave para que a oficina evoluísse de uma simples atividade pedagógica para um autêntico processo investigativo.

A cada aula, uma nova reflexão sobre o que precisava ser ajustado surgia das considerações, não apenas das falas e conversas, mas também das respostas registradas nos diários. Essa atividade trouxe consigo considerações sobre as questões raciais e questões de preconceito. Algumas regras foram adotadas para que a roda de conversa fosse produtiva e respeitosa. A escuta ativa, o foco no caso em questão e a mediação ativa, foram essenciais para acompanhar a diversidade de opinião evitando as generalizações.

No diário da oficina, as anotações traziam contribuições valiosas, que eu convertia em perguntas e colocações mais assertivas, revelando que a oficina é, de fato, um espaço para o filosofar e uma base sólida para a construção do Projeto de Vida. Participei das rodas de conversa e observei atentamente como os alunos interagem. Nas rodas de conversas consegui detectar como os alunos aprendiam com os próprios colegas. Muitas vezes mudaram de opinião

ouvindo e pensando sobre os argumentos apresentados por outros colegas. Essa habilidade de dialogar é essencial na Filosofia e teve um peso importante na avaliação. Por isso, a avaliação final refletiu não apenas o que foi dito, mas também a forma como cada um se expressou em todos os momentos da aula, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta os docentes na definição dos conteúdos e competências a serem desenvolvidos, assegurando a homogeneidade curricular em âmbito nacional.

Um ponto importante da oficina foi justamente a abertura para as diversas perspectivas que os alunos presenciavam. Conseguiram vivenciar o confronto de novos argumentos entre seus colegas e a mediação filosófica que trouxe a importância da reflexão para a ação. Ao considerarem os interesses alheios, os próprios interesses e quanto impactam diretamente na sociedade em que estão inseridos, observaram a participação real e ativa de todos na sociedade.

O componente curricular de Projeto de Vida aborda a ação concreta do jovem em relação ao seu autoconhecimento, promovendo atividades que estimulem os estudantes a analisar diferentes dilemas éticos e a argumentar suas escolhas. Tal como realizado, os alunos também criaram um novo entendimento no momento em que deixaram de ser meros receptáculos e se tornaram agentes ativos, ao ponderar as consequências exigidas pelo caso, tomar decisões e construir novas concepções a partir da vivência do problema.

No estudo de caso vivenciado, a reflexão ética foi além das considerações teóricas preliminares. Foi um momento em que os estudantes, a partir da pergunta “Que tipo de profissional vocês querem ser?”, passaram a discutir suas próprias intenções futuras. Questionaram seus valores e as intenções que gostariam de defender, demonstrando o quanto já conseguiam construir ativamente suas identidades profissionais.

Assim, por meio de autoanálise, reflexões, rodas de conversa e das devolutivas do grupo, os estudantes foram conduzidos a um exercício prático de introspecção. Foi um momento de olhar para si mesmos, para os caminhos já traçados e para os que ainda virão, em que o professor não entrega o conhecimento pronto, mas oferece as condições para que ele seja construído, como aponta Dewey (1979).

Com a mediação, a intervenção e a elaboração de registros e mapas mentais individuais, os estudantes conseguiram estabelecer, de forma clara, metas e valores pessoais, com foco em suas intenções profissionais futuras. Os conceitos e as conversas envolvendo a ética normativa e a ética aplicada foram extremamente importantes para a definição de valores e de prioridades. Durante a atividade, ficou muito claro que tipo de profissional eles almejavam ser, o que eles toleravam ou não, o que pertencia a eles e o que era dos outros.

A Filosofia surge não como algo distante e abstrato, mas como um modo de pensar que ajuda a lidar com esses dilemas. Os estudantes foram estimulados a pensar no Projeto de Vida como algo mais próximo e alinhado ao próprio perfil, aos seus valores e ao que desejam. Para isso foram incentivados a formular novas perguntas, questionando um modo de pensar mais alinhado as novas descobertas. “O que, afinal, caracteriza uma pergunta como filosófica e a diferencia de outros tipos de questionamentos? Esse processo de indagação, enriquecido pela reflexão contínua, constantemente gera novas perguntas e descobertas no campo da filosofia” (Cerletti, 2009, p. 23).

Pensar sobre autonomia e autoconhecimento é também provocar indagações inquietantes para que reflitam sobre sua trajetória, despertando o olhar para novos caminhos e posicionamentos como trouxemos durante a oficina elaborada. A oficina não tem a pretensão de apenas ajudar com os dilemas mas sim de despertar para algo novo.

Afinal, “As aulas de filosofia são espaços de experiência filosófica que têm como ponto de partida as indagações dos próprios alunos, suas aflições e estranhamentos. A filosofia deve ser viva e trabalhar com os incômodos da vida tal como ela se nos apresenta” (Aspis; Gallo, 2009, p. 315).

5.2 VIVÊNCIA DE OFICINA COM OS ESTUDANTES – ERIN BROCKOVICH: UMA MULHER DE TALENTO

Dando continuidade ao trabalho com a 3ª série do Ensino Médio, em uma segunda turma da mesma escola, composta por aproximadamente 20 estudantes com idades entre 16 e 17 anos, aplicamos outra proposta temática da oficina, já inserida no capítulo anterior⁸. A proposta foi desenvolvida em três aulas, com duração de 50 minutos cada. Os objetivos a serem alcançados com a atividade relacionam-se ao desenvolvimento de competências socioemocionais, conforme orienta a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2018), tais como empatia, escuta ativa, engajamento, cooperação entre colegas, reflexão ética a partir da situação apresentada, assimilação de novos conceitos, análise sobre justiça social, poder, responsabilidade, construção de argumentação e conexão com os anseios pessoais e decisões profissionais.

⁸ Capítulo 3. Oficina de Filosofia: Reflexão e Prática.

4.2 Exemplo de caso filosófico no direcionamento profissional: explorando dilemas éticos em Filosofia aplicada à ética ambiental.

A abordagem avaliativa da atividade inclui a observação individual e dos grupos, considerando o engajamento, a participação, o desenvolvimento da tarefa, o aprofundamento das respostas às questões disparadoras sobre o filme, a capacidade de argumentação, a qualidade da produção individual nos diários e da produção dos conteúdos pelos grupos. Como já citamos, a propósito da avaliação da primeira atividade, e conforme Perrenoud (2000), a avaliação formativa é essencial para a regulação das aprendizagens. Ela deve ir muito além da verificação de resultados, analisando o processo completo, ou seja, como o aluno construiu o que aprendeu e o conjunto das competências mobilizadas nas situações apresentadas.

O tema sugerido inclui a inserção de dilemas éticos relacionados a problemas ambientais, o que demandou a adaptação da proposta para uma linguagem distinta, a fim de que a mediação da professora alcançasse de maneira mais eficaz o interesse e a disposição dos alunos. “O professor de Filosofia é um super-herói às avessas: ele cria problemas. Mas também é ele quem vai orientar sua solução” (Aspis, 2004, p. 310). Nesse contexto, optamos pelo uso do cinema e pela exibição do filme *Erin Brockovich: Uma Mulher de Talento*, um drama biográfico de 2000 que narra a história de uma trabalhadora que descobre o envolvimento de uma grande empresa na contaminação da água potável da cidade, fato que estaria provocando doenças e outros transtornos à população local. A narrativa acompanha a luta de Erin para evidenciar a verdade dos fatos e buscar indenização por meio de um dos maiores acordos judiciais norte-americanos da época.

Para a educação do futuro, é necessário promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo; dos conhecimentos derivados das ciências humanas, para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como para integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia e as artes (Morin, 2011, p. 48).

Aula 1

O filme foi exibido aos alunos em duas aulas, contando com a colaboração de outros docentes e de seus respectivos componentes curriculares, os quais também abordaram o tema de maneira interdisciplinar, conectando diferentes áreas e incorporando outras práticas e metodologias de forma colaborativa entre disciplinas distintas. Essa articulação tornou o aprendizado mais engajador para os alunos e fortaleceu a interação profissional entre os educadores. “A abordagem interdisciplinar possibilita aos estudantes compreenderem

fenômenos em sua complexidade, conectando saberes e promovendo aprendizagens significativas” (Brasil, 2018).

Nesse caso, o profissional envolvido foi o professor do componente curricular de Sociologia, que explorou a temática relacionando-a às diversas dinâmicas e faces do poder, da desigualdade ambiental, das legislações, da participação comunitária, entre outros aspectos. “Na maior parte das vezes, o cinema possibilita um envolvimento quase imediato com o filme e seus personagens, fazendo com que as pessoas mergulhem no que está sendo mostrado, fiquem motivadas e prontas para a troca de ideias e experiências” (Brandão, 2011, p. 7).

Como ressalta Brandão (2011), o cinema, quando inserido no ambiente educacional, permite que a aprendizagem perpassa também as emoções, os valores individuais e as percepções. Poucos veículos detêm tamanho potencial quanto o cinema. O que se assiste na tela é, na maioria das vezes, universal, possibilitando o conhecimento de outras culturas e costumes. Os filmes apresentam um elevado poder de influência, abordando fatos do cotidiano e aspectos das vidas pessoais e profissionais dos sujeitos.

Assim, além de seu caráter de lazer e entretenimento, o cinema constitui-se também como um meio de reflexão psicológica, política, sociológica, religiosa, histórica, ética e cultural. Em outras palavras: “A aplicação do cinema como ferramenta didática pode ser utilizada com qualquer grupo, devendo apenas ser levados em conta os objetivos do programa e os temas que têm a ver com esse objetivo” (Brandão, 2011, p. 7).

Por proporcionar maior participação e interesse, uma sessão de cinema pode contribuir para a melhoria dos resultados do processo educacional, favorecendo a integração e estimulando a criatividade. Para Brandão (2011, p. 6), “após a projeção, o trabalho e o debate são fundamentais. Um dos aspectos mais ricos do programa é justamente a percepção e o aprendizado de cada um sobre o filme e os temas enfocados”.

Aula 2

Após a exibição do filme, a professora reuniu os alunos em uma roda de conversa abrangente, com a intenção de explorar as principais ideias apresentadas e aprofundar a compreensão através da reflexão sobre temas filosóficos relevantes, tais como moral, política, responsabilidade, liberdade, mundo corporativo, direitos humanos, justiça social e ativismo. Durante a conversa, os estudantes tiveram a oportunidade de avaliar as suas próprias opiniões e valores ao ouvirem seus colegas e diferentes perspectivas, além de registrar situações reais que também envolvem todos os cidadãos. Conforme abordamos no capítulo 3, as oficinas

possibilitam o fortalecimento dos vínculos sociais e a assimilação tanto das experiências individuais quanto das coletivas, por meio do compartilhamento de informações e vivências entre os participantes. Para Fonçatti *et al.* (2016, p. 110), “poder falar de si, ouvir-se falando e ouvir comentários de outros a respeito de si próprio, tecer comentários a respeito da produção do outro e ouvi-los dos outros ao mostrar a sua própria, tudo isso pode propiciar um sentimento de pertença social e de saída da solidão”.

Foi solicitado que os alunos registrassem, em seus diários, todas as etapas do desenvolvimento da oficina. Subsequentemente, a sugestão foi que se reunissem em grupos de cinco pessoas. A professora iniciou a abordagem entregando, a cada grupo, a questão apresentada na figura a seguir, solicitando que refletissem e registrassem, em seus diários da oficina, as conclusões alcançadas.

Figura 12 – Questão disparadora

<p>Erin Brockovich - Uma Mulher de Talento Questão Disparadora:</p>
<p>Vivemos em um mundo submetido ao poder de alguns em detrimento de outros.</p> <p>Quais problemas éticos, na opinião do grupo, emergem quando relacionamos os interesses econômicos de grandes empresas ao direito à saúde e à qualidade de vida da população?</p> <p>De que forma o assunto do filme nos convida a pensar sobre a responsabilidade das empresas e a fragilidade de comunidades e da população frente ao poder como um todo?</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Aula 3

No início da aula, recapitulamos e contextualizamos o filme assistido, retomando a atenção para as atividades relativas às considerações da aula anterior, bem como analisamos as conclusões registradas no diário da oficina. Em seguida, propusemos que cada grupo, conforme previamente estabelecido, escolhesse uma das figuras que lhes haviam sido entregues, para que outro grupo, sorteado, respondesse à pergunta correspondente, com a intenção de tornar a atividade mais lúdica e dinâmica. As respostas de cada grupo foram apresentadas no próprio cartão da pergunta, com o objetivo de promover a socialização com os demais. Essas discussões

foram pautadas pelas questões previamente selecionadas, conforme demonstramos nas figuras abaixo e em alinhamento com o pensamento de Morin (2011):

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar (Morin, 2011, p. 39).

Figura 13 – Questão sobre o filme Erin Brockovich

Erin Brockovich - Uma Mulher de Talento
Questões:

1 No imperativo categórico Kantiano, uma ação é moralmente boa quando puder ser universalizada sem contradições. Você acha que a personagem do filme atende esses critérios? Justifique sua resposta.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 14 – Questão sobre desigualdades de gênero, classe e poder

Erin Brockovich - Uma Mulher de Talento
Questões:

2 Quais são as desigualdades que o filme nos apresenta? Fale sobre as desigualdades de gênero, de classe e de poder que o filme aponta e as que a nossa sociedade atual nos apresenta. Como a personagem do filme enfrentaria esses problemas?

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 15 – Questão sobre meio ambiente

Erin Brockovich - Uma Mulher de Talento
Questões:

3 No filme, a personagem não se intimida em denunciar, mesmo não tendo conhecimentos técnicos sobre a contaminação da água. Na opinião do grupo, por que as pessoas não se engajam em situações como essa? Por que aceitamos a poluição de rios e do ar, e por que somos passivos em relação ao que nos oprime ambientalmente?

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 16 – Questão sobre profissões presentes no filme que contribuíram para a injustiça social

Erin Brockovich - Uma Mulher de Talento
Questões:

4 A personagem do filme mostra como alguém consegue fazer toda a diferença para uma comunidade diante de situações injustas ambientalmente. Quais as profissões presentes no filme contribuíram para a injustiça social? Quais as profissões presentes no filme foram importantes para combater a injustiça? Esses aspectos vinculam vocês ao que querem para o futuro profissional? Justifique.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Nas figuras a seguir, constam as respostas às questões relacionadas ao filme.

Figura 17 – Resposta à primeira questão

Erin Brockovich - Uma Mulher de Talento
Respostas:

1 Aachamos que sim porque tudo que é bom para um também é bom para os outros, falando sobre justiça e ética. Aachamos também que se todos fizessem sua parte ou agissem como ela o mundo seria mais justo. Ela foi empática e conseguiu melhorar a vida de muitas pessoas ao redor.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 18 – Resposta à segunda questão

Erin Brockovich - Uma Mulher de Talento
Respostas:

2 O primeiro preconceito é o de gênero porque mostra no filme as dificuldades que ela passa por ser mulher, e também porque não tem marido e tem um filho. Aparece também o fato dela não ter diploma e ser considerada incapaz. Mostra uma empresa rica que não se importa com as pessoas menos favorecidas. Até hoje, as mulheres ganham menos em algumas profissões e também sofrem assédio. O machismo ainda está presente hoje. Ela enfrentaria com muita persistência, empatia e coragem.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 19 – Resposta à terceira questão

Erin Brockovich - Uma Mulher de Talento
Respostas:

3 Não temos em nosso hábito esse engajamento porque não nos é mostrado ou ensinado desde cedo. As pessoas são mais acomodadas em suas vidas e ainda pouco pensamos nos outros. Cada uma acha que não é seu problema o que acontece no mundo. A escola poderia fazer mais ações pensando nisso.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Figura 20 – Resposta à quarta questão

Erin Brockovich - Uma Mulher de Talento
Respostas:

4 Os advogados que pensam em si e no lucro das empresas e os empregados da empresa que esconderam os dados ruins sobre o que estava acontecendo com a água. O advogado dela ajudou e os profissionais da mídia ajudaram também. Esperamos ter consciência ajudando o próximo e trabalhar em empresas com uma visão melhor.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Logo após a confecção e a subsequente devolução das respostas, retornamos à roda de conversa para a socialização e debates, dinâmica que se mostrou bastante produtiva. A aplicação dessa etapa proposta na oficina, que utilizou o cinema como metodologia ativa e recurso pedagógico, propiciou uma abordagem interativa e um considerável engajamento dos

alunos. Eles foram provocados com situações reais da nossa sociedade, envolvendo não apenas os debates da disciplina de Filosofia, mas também de outras áreas do conhecimento, como a Sociologia, que participou efetivamente na interligação dos conhecimentos. Isso está alinhado com o que afirma Brandão (2011, p. 5): “O que se pode assistir através do cinema é na maioria das vezes universal, possibilitando a visão de outras culturas, de costumes diferenciados e de visões diferentes da nossa. Aborda fatos do nosso cotidiano e de nossas vidas como pessoas e profissionais.”

O filme e sua personagem principal cumpriram o papel de engajar os alunos para uma interação entre a Filosofia e o Projeto de Vida, possibilitando uma aprendizagem participativa aliada ao desenvolvimento de competências socioemocionais e à formação de posicionamentos sociais, contando com a colaboração de outros profissionais da educação nessa atividade.

Considerações sobre a atividade

Assim como na atividade realizada anteriormente com outra turma da 3ª série do Ensino Médio, os alunos desta sala foram convidados a refletir sobre dilemas reais, neste caso envolvendo questões éticas e ambientais, por meio do cinema e da exibição de um filme. Cabe ressaltar que, assim como na primeira atividade, essa abordagem corresponde a uma parte delimitada da totalidade da oficina filosófica, sendo aqui apresentada como exemplo representativo da proposta metodológica adotada.

A atividade foi realizada em consonância com os documentos orientadores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2018) e contribuiu para uma aprendizagem dialógica e participativa, estabelecendo interligação entre as experiências vivenciadas e o Projeto de Vida de cada estudante, em sintonia com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) especialmente no que se refere à formação integral e ao desenvolvimento de competências socioemocionais. O filme *Erin Brockovich* vai além de considerações intelectuais ao abordar o tema, ele também busca aspectos emocionais para evidenciar suas considerações.

Aqui, os alunos conseguiram olhar para suas escolhas profissionais não como fatores aleatórios mas efetivamente participantes da sociedade atual. Trazendo suas próprias decisões e reflexões sobre justiça social, elucidam a aplicação prática da teoria de Bourdieu (2007, 2013) sobre a relação de desigualdade social, do poder e do capital. Não foram definições isoladas, mas questionamentos que induziram os estudantes a ampliar a visão deles ao contemplarem o quanto as carreiras podem e devem influenciar a sociedade em que vivem, e como eles podem, de fato, atuar nas transformações da sociedade.

A participação de outros professores e de outros componentes curriculares, como a Sociologia, ampliou os conhecimentos, os resultados da atividade, a participação de todos e o desenvolvimento das diversas habilidades propostas, em consonância com Perrenoud (2000), que defende a necessidade do trabalho coletivo para a formação de competências complexas, promovendo, assim, uma aprendizagem contextualizada e crítica. Como já mencionado, a proposta de avaliação adotada foi de caráter formativo, voltada a estimular a criatividade, a participação e o interesse dos jovens.

Sobre a avaliação, Severino (2017) ressalta que o aluno deve estar apto a realizar pesquisas, e isso precisa ser considerado. A aprendizagem no Ensino Médio deve configurar-se como uma iniciação ao estudo individual, com autonomia pessoal, caracterizando-se como um processo de busca e investigação. O aluno deve, portanto, procurar e descobrir por conta própria, construindo os conhecimentos de que necessita.

Esse modelo, no qual o professor transmite informações que são apenas recebidas, assimiladas e guardadas pelos alunos, deve ser superado, pois constitui um equívoco que compromete o processo de transmissão e aquisição de conhecimento. Tal prática advém de uma tradição cultural, mas não é por meio dela que nos tornaremos melhores ou que poderemos aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

É por isso que o conhecimento não deve ser explicado como mera representação dos objetos por um sujeito, mas, ao contrário, como uma construção desse objeto, que envolve a produção de seu sentido e a organização dos elementos que permitem, de fato, aprendê-lo, ou seja, conferindo-lhe sentido.

Nesse tipo de currículo, a perspectiva de ensino não considera a necessária vinculação entre aprendizagem e desenvolvimento; a curiosidade e espírito investigativo das crianças e dos adolescentes (que poderiam ser aguçados por propostas interdisciplinares) não são estimulados, não favorecem o seu engajamento. Nesses casos, o enfoque disciplinar naturaliza os componentes nos currículos (ensina-se por disciplinas porque sempre foi assim), apresentando-os de forma desarticulada e, muitas vezes, com pouco sentido para os estudantes (Cenpec Educação, 2019, p. 29).

O autor enfatiza que é o espanto diante da realidade que desperta a necessidade de conhecer o sentido, o qual se apresenta à nossa subjetividade. Trata-se do processo de problematização, origem da indagação que conduz ao conhecimento.

Nas situações escolares de ensino e aprendizagem de Filosofia, os exercícios de avaliação devem ser concebidos e aplicados de forma a testar a capacidade de análise, de reflexão e de raciocínio do aluno. O que deve ser mobilizado, portanto, é a sua inteligência e nunca sua memória, a sua erudição ou o acervo de informações que o estudante possui (Severino, 2017, p. 77).

Nessa perspectiva, o professor precisa ter sensibilidade para aguardar o retorno e não se mostrar excessivamente ansioso diante da necessidade de percorrer caminhos indiretos.

Só posso aprender a pensar, pensando, mas, para nós, pensar implica retomar aquilo que é resultante do já pensado. Esta é a justificativa que a significação mais profunda do diálogo com os pensadores que nos antecederam no tempo e com aqueles que convivem conosco num mesmo espaço social, na contemporaneidade (Severino, 2017, p. 85).

O autor demonstra que ao desvelar seus próprios problemas, o estudante também conduz sua própria ação. Essa atitude promove maior interesse para desmembrar e resolver esses problemas, aproximando a efetiva possibilidade de ganho pedagógico ao conseguir usar os recursos científicos para evidenciar o aprendizado.

Da mesma forma que na proposta anterior, minha mediação retoma o ciclo de observar o desenrolar da atividade, refletir sobre os acontecimentos e agir conforme a necessidade e a intervenção esperada para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Meu papel reflete dentro da condução da pesquisa-ação, a provocação intelectual (Aspis; Gallo, 2009) que busca lançar questões mais assertivas para o aprofundamento das reflexões sobre o poder e a desigualdade social. O importante foi justamente a postura de ouvir os alunos e intervir de maneira assertiva. Assim, a Filosofia passa de conteúdo abstrato à reflexão crítica e viva na sala de aula. Conforme a filosofia pragmatista de Dewey (1979) o próprio estudante traz a resolução dos dilemas em uma situação de conteúdo real e concreto utilizando das suas vivências para responder aos dilemas propostos com o filme.

As conversas que ocorrem após o término do filme entre os grupos demonstram que a troca de opiniões, os novos argumentos, as defesas dos posicionamentos e novas respostas elaboradas, condizem com a ideia de Aspís (2004) sobre o diálogo filosófico como uma construção coletiva, um esforço investigativo em que, juntos, os participantes exploraram as novas possibilidades.

A interdisciplinaridade é uma abordagem que busca a edificação de conhecimentos mais contextualizados, com significados e integrados, favorecendo a compreensão da complexidade dos fenômenos e a atuação responsável na realidade (Brasil, 2018). Um dos aspectos mais importantes da oficina é justamente favorecer essa abertura e pluralidade através da cooperação, mediação e interdisciplinaridade, proporcionando aos estudantes uma experiência ativa e envolvente, formando-os a desenvolverem competências fundamentais, tais como comunicação, trabalho em equipe, resolução de problemas, pensamento analítico e outros. Quando a exploração de novas informações sobre o futuro e a carreira profissional acontece em

conjunto com novos métodos e procedimentos, pode-se perceber entusiasmo e participação muito maiores nas atividades propostas. Isso alinha a oficina filosófica como um instrumento eficaz para esse objetivo e vai ao encontro do pensamento de Severino (2017), que defende que toda aprendizagem deve ocorrer de forma significativa, constituindo-se em um processo de construção de conhecimentos. É pesquisando que o estudante aprende. O autor enfatiza que o estudante não deve assumir uma atitude passiva e mecânica em seu aprendizado, mas sim um posicionamento ativo, uma ação que lhe atribua sentido.

Diante da aprendizagem filosófica, impõe-se que o estudante se envolva em atividades que desenvolvam um processo de descoberta, construindo elementos que venham a compor um significado consistente daquilo que busca conhecer. Mais do que em qualquer outro componente curricular, na Filosofia está em pauta a construção de significados que não se encontram imediatamente nos objetos abordados.

Por isso, tudo o que for conteúdo do curso de Filosofia deve ser considerado um conteúdo em construção, que pode ser retomado e consultado a qualquer momento, em qualquer circunstância, até mesmo nas provas. Todos os apontamentos dos alunos, uma vez registrados, transformam-se automaticamente em novas fontes, a que ele deve ter acesso permanentemente (Severino, 2017, p. 77).

Particularmente durante essa atividade proposta, e apesar da aparente superficialidade nas respostas iniciais que foram aqui registradas, a mediação provocativa levou os alunos a abandonarem rapidamente os julgamentos superficiais e a questionarem o poder, a justiça e o empoderamento. Através de uma situação real e com a motivação do filme, os estudantes analisaram as estruturas da vida atual, o poder, suas consequências e a dinâmica de uma empresa. Deslumbraram o que vão enfrentar como cidadãos e perceberam que as discussões sobre poder e justiça não são apenas suposições. A oficina trouxe portanto novas análises, novas investigações e teorias, cumprindo a missão de proporcionar aos estudantes mais autonomia em suas jornadas e em suas carreiras futuras quando transitam em uma nova visão do mundo. Eles não apenas perguntaram "o que aconteceu?", mas perguntam também "por que aconteceu?" Essa possibilidade de aprofundar nas perguntas, buscando as causas e as estruturas de poder por trás da injustiça, é exatamente o que Cerletti (2009) descreve como a intencionalidade que sustenta o questionamento filosófico.

Problemas que foram apresentados pelos estudantes sobre sua comunidade, como o saneamento básico, a energia elétrica e o descaso dos órgãos competentes na resolução dos problemas, reforçaram o envolvimento deles de forma bastante colaborativa quando dialogam com suas próprias experiências prévias, trazendo um componente vivo e transformador para

uma situação tangível que foi motivada pelo filme e apoiada na pesquisa-ação onde apresentaram suas escolhas e convicções reais através da mediação da professora. Essa vivência possibilitou que cada um alcançasse melhor entendimento sobre si, seus valores, prioridades e motivações em prol da construção de um Projeto de Vida consciente e mais assertivo.

Alguns exemplos concretos manifestados pelos estudantes foram: campanhas no bairro para a conscientização sobre o uso da água e da energia, utilização da própria escola em reuniões de pais para fins de conscientização e agendamento de encontros com o vereador do bairro para discutir ações e formas de colocá-las em prática. Assim como na atividade anterior, os dados levantados foram coletados a partir da análise da participação dos alunos nos debates, das habilidades desenvolvidas, das construções verbais críticas e aprofundadas, dos diários reflexivos, das observações da mediadora e dos registros das discussões sobre o filme, possibilitando compreender tanto os resultados quanto o processo investigativo e articulando o pensamento com a ação, em consonância com o conceito de *aprender fazendo* de Dewey (1979).

Quando comparamos os registros, verificamos que os alunos evoluíram, adquirindo maior clareza sobre o que querem e esperam de suas futuras carreiras. Cada verificação foi, assim, analisada à luz tanto da Filosofia quanto do Projeto de Vida, em diálogo com os dilemas do filme, permitindo que os estudantes projetassem seus ideais, caminhos e valores. Um exemplo disso foi o aluno que manifestou interesse em seguir profissões voltadas ao serviço social comunitário para ajudar sua própria comunidade. Assim aconteceu também com um estudante que manifestou interesse na carreira de advocacia. Ao ouvir, trocar ideias e conversas com os outros estudantes e professores sobre leis e as consequências jurídicas em uma situação real, desperta para a busca do que é correto para sua comunidade, percebendo que essa profissão propicia de fato uma transformação social e assim, a partir disso, interessou-se por essa profissão.

Nesse contexto, a Filosofia mostrou sua relevância ao instigar questionamentos necessários, provocar debates e problematizações, além de fornecer a base conceitual sobre temas como moral, política, liberdade e responsabilidade. Ela também capacitou os estudantes a refletirem criticamente sobre seus sonhos, motivações e limitações, gerando efeitos concretos e transformadores para a introspecção de seus Projetos de Vida, permitindo-lhes obter novas perspectivas, ampliar seus horizontes e pensar de forma mais consciente sobre o profissional que desejam se tornar. A oficina, portanto, consolidou-se como um espaço de descobertas, aprimoramento e aprofundamento para os estudantes, que protagonizaram o envolvimento em atividades diferenciadas em prol de seu amadurecimento profissional.

Ressaltamos como sendo de primordial importância o fato de que os estudantes mudam a própria visão sobre a Filosofia, que agora é relevante e ativa em sua realidade, e não apenas conceitual, vaga, ou subjetiva, como afirmaram anteriormente sobre ela. Pelo aprofundamento nas atividades propostas, por suas indagações e curiosidades, os estudantes apresentaram uma participação mais ativa, pertinente e com muito mais cooperação.

Eles reconheceram afinidades com algumas atitudes e questionaram outros padrões de comportamento social com os quais não se identificavam, formulando suas próprias convicções e definindo o que era ou não prioritário para eles. Foi possível conectar as atividades de Filosofia com suas questões e aspirações profissionais. Esse consistente aprofundamento na problematização de uma atuação, como defende Severino (2017), eleva os estudantes a uma posição de grande autonomia intelectual, fazendo-os perceber que o conhecimento é um modelo de construção contínuo, um diálogo constante e reflexivo.

Tomazetti e Ramos (2010), em seus estudos e pesquisas, abordam a iminente falta de sentido que os jovens vivenciam no Ensino Médio. Entre outros aspectos, emergem nessa crise questões relevantes, como a própria massificação do ensino, que iguala e universaliza pessoas e saberes, a desestabilização da organização escolar e a perda da autoridade docente, com gestores pressionados e vivenciando tensões em toda a estrutura escolar. Esse difícil engendramento acarreta o inevitável esvaziamento de sentidos, bem como a desvalorização de todo o processo educacional, que em sua prática apresenta-se mais como um mecanismo de competição do que, de fato, um espaço de formação e de boa convivência, negligenciando a diversidade cultural de nossos estudantes.

As pesquisas realizadas pelos autores demonstram uma enorme insatisfação dos estudantes com a escola e seus estudos. E, embora eles reconheçam a importância da escola para que "sejam alguém" e para seus futuros ofícios, a instituição é frequentemente percebida como enfadonha e desestimulante. Assim, eles só a frequentam por enxergarem-na como "algo necessário" para o futuro e para a profissão, e não pela riqueza de experiências, por ser um lugar de diálogos, socialização, reconhecimento ou saber significativo.

Assim, segundo os autores, a escola deveria passar por reestruturações necessárias, como a de construir novos sentidos e novas redefinições não apenas para a instituição em si, mas também para o Ensino Médio. Isso envolve a criação de parcerias entre professores e jovens, a abertura para as diversidades, a adoção de novas metodologias e a oferta de algo que vá além do meramente informativo. O objetivo é que a escola proporcione novas experiências e vivências, estimulando a reflexão sobre práticas de ensino inovadoras, "[...] transformando a crise em uma oportunidade para que o Ensino Médio se torne relevante e significativo para a

vida e as aspirações dos jovens" (Tomazetti; Ramos, 2010). Os pesquisadores ressaltam, assim, a necessidade de um olhar cuidadoso para a falta de diálogo e relacionamento com os professores, além da rigidez metodológica que não faz sentido para esses estudantes, resultando em uma transmissão passiva e desinteressante. Nesse sentido, a oficina aqui apresentada representa um modelo de ação que visa auxiliar a reduzir essas dificuldades.

Este capítulo apresentou, portanto, o desenvolvimento da oficina, adotando a proposta metodológica qualitativa da pesquisa-ação. Trouxemos a problematização da realidade dos próprios alunos promovendo o autoconhecimento e o crescimento autônomo que são fundamentais para a construção da identidade, da conexão com outros sujeitos sociais, fundamentando valores para um direcionamento profissional assertivo.

A intenção da oficina de Filosofia foi também através das atividades, cultivar o diálogo, a cooperação e o interesse, para que o ambiente escolar traga não só a responsabilidade social futura mas também estímulos para o aprendizado enquanto estudantes do Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho observou o papel e a importância da Filosofia para o contexto educacional integrando-a à disciplina de Projeto de Vida, com a intenção de permitir o aprofundamento das escolhas e decisões dos estudantes por meio de abordagens educacionais que ampliassem suas possibilidades de opções e resoluções pessoais. A prática foi realizada mediante a oficina de Filosofia, que teve como objetivo expandir o direcionamento profissional a partir de atividades e debates, cuja meta principal foi capacitar os alunos a escolher trajetórias pessoais e profissionais que correspondessem aos seus valores e aptidões.

A integração colaborativa entre os estudos de Filosofia e o Projeto de Vida, concretizada na oficina, levou os estudantes a considerarem suas próprias escolhas e valores em diferentes contextos, de forma cooperativa e com aprimoramento das habilidades socioemocionais. A pesquisa qualitativa buscou compreender as experiências e realidades dos participantes, permitindo analisar as escolhas profissionais e o autoconhecimento dos alunos. A opção metodológica pela pesquisa-ação destacou a participação ativa dos estudantes, em que a professora pesquisadora atuou como facilitadora do processo de reflexão e ação, aspecto essencial para a transformação da realidade dos participantes.

No capítulo 1, iniciamos a investigação acerca do papel da Filosofia no contexto educacional, trazendo sua relevância e vinculando-a ao direcionamento profissional dos jovens, propondo atividades participativas e dinâmicas. Esse ponto de vista assume que o papel do educador, em especial do professor de Filosofia, consiste em ir além da simples transmissão de conhecimento, iniciando o incentivo a formulação de perguntas que conduzem a novas respostas e perspectivas, trazendo uma transformação subjetiva e provocando o autoconhecimento. Esse ponto de vista também se articula com a relevância de uma disciplina que consegue lidar com as inquietações e os desconfortos da vida cotidiana.

A Filosofia não se limita a fornecer respostas prontas, mas incentiva a formulação de perguntas mais significativas, bem como o desenvolvimento do pensamento avaliativo e criativo. Essa abordagem foi ao encontro da proposta da pesquisa, ao refletir sobre o jovem, suas aspirações, suas incertezas e o mercado de trabalho que há de vir. A Filosofia é demonstrada como um processo de grandes descobertas e elaborações contínuas. Esse trabalho ressalta a necessidade de vivenciar na prática um problema filosófico, defendendo que seu ensino deva partir das situações prévias, da realidade dos próprios estudantes, incentivando-os a uma análise crítica de suas circunstâncias sociais. Efetivamente, quando os alunos são desafiados a aplicar o conhecimento em uma solução prática e real em suas vidas, eles aprendem

melhor. Essa abordagem encontrou ressonância na presente proposta, ao proporcionar aos estudantes uma compreensão mais profunda e contextualizada de si mesmos e do mundo do trabalho. Dessa maneira, esse trabalho investigou a necessidade de aproximar a Filosofia do processo educacional, destacando como o ensino de Filosofia contribui para envolver e articular habilidades, valores e decisões, além de fortalecer as perspectivas dos estudantes na busca por suas carreiras.

O capítulo 2 abordou a proposta de integração filosófica por meio de oficinas e, em consonância com um dos objetivos específicos, evidenciou que a Filosofia nesse contexto, atuou como guia na construção da identidade profissional, contribuindo para a formação de capacidades essenciais, como a resolução de problemas complexos, o pensamento avaliativo e a criatividade. A busca por uma aprendizagem ativa e transformadora, com ênfase em habilidades de problematização, conceituação e argumentação, em detrimento da memorização passiva, alinou-se a uma pedagogia orientada por competências.

Ao questionar o que é considerado normal ou dado, a abordagem filosófica preparou os alunos para lidar com incertezas e desafios contemporâneos, tornando-os cidadãos mais conscientes e profissionais mais bem preparados para as demandas do mercado de trabalho. Integrada à Filosofia, a disciplina de Projeto de Vida foi além de auxiliar os estudantes na escolha de uma profissão ou carreira acadêmica. Sua finalidade é estimular a autonomia, a capacidade de autorreflexão e o desenvolvimento de competências que possibilitem ao estudante assumir o protagonismo de sua própria trajetória.

O formato de oficina proposto, caracterizado pelo diálogo, pelas atividades práticas e pela interatividade, revelou-se uma alternativa eficaz para suprir necessidades e colaborar com a formação dos estudantes. Eles foram incentivados por uma força estimuladora, na qual a imaginação e o questionamento foram suscitados. A oficina, estruturada em sessões temáticas, abordou questões filosóficas como identidade, valores, ética e propósito, conectando-as diretamente às escolhas profissionais dos alunos.

A aprendizagem pela experiência e pela resolução de problemas advindos da vida real coincide com essa abordagem. As atividades foram desenvolvidas em um contexto em que a formação partiu da vivência dos próprios estudantes, valorizando o processo reflexivo e investigativo como caminho para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento pessoal. Nesse cenário, cabe ao professor assumir o papel de facilitador. O professor é considerado o mediador da proposta deixando de ser um mero transmissor de conteúdo, ele deve considerar o seu apoio aos estudantes tal como o uso analítico das informações, a interpretação dos fatos e a reflexão sobre o conhecimento.

No capítulo 3, demonstramos como a oficina pode se concretizar na prática, detalhando o produto pedagógico e apresentando-o como uma proposta dinâmica e flexível. Oferecemos variadas sugestões e atividades para a aplicação da oficina, a fim de que sejam adaptadas conforme a realidade de cada professor. Trata-se de uma proposta aberta a ser reinventada em cada escola, que envolveu sessões temáticas, análise de casos filosóficos, realização de atividades práticas e criação de espaços para reflexão e escrita. A oficina contribuiu para o aprimoramento da comunicação, do autoconhecimento, da identidade profissional, da apreensão de conceitos, da resolução de problemas e do aprofundamento do pensamento crítico.

A promoção dos propósitos e valores dos estudantes foi impulsionada pela integração e assimilação de conteúdos filosóficos, bem como pelo desenvolvimento de habilidades e competências previstas na disciplina de Projeto de Vida. As atividades, conduzidas pela professora, por meio de orientação, estímulo e mediação, proporcionaram um discernimento fundamental e abriram novas possibilidades para os caminhos pessoais e profissionais dos alunos.

Desse modo, o estudante foi conduzido a identificar suas potencialidades e interesses, projetando-se de forma crítica e mais assertiva em relação ao futuro. Esse processo está em consonância com as diretrizes curriculares, que definem o protagonismo como o momento em que o jovem transcende a passividade na recepção de conteúdos para se tornar agente ativo em sua educação e em sua vida.

No capítulo 4, executamos a oficina de Filosofia. Realizamos o desenvolvimento dessa atividade, demonstrando que a colaboração e a participação dos estudantes, ao se envolverem na produção das tarefas selecionadas, foi fundamental para suas escolhas pessoais, profissionais e na sustentação dos seus valores. A articulação entre teoria e prática, em um ciclo de observação, elaboração, participação e reflexão, forneceu o respaldo necessário para as conclusões deste trabalho.

Os dilemas éticos que demonstramos nos estudos de casos filosóficos, trouxeram a Filosofia para situações reais, interligando-a a competências socioemocionais, fundamentais no Projeto de Vida. Essa abordagem possibilitou um diálogo direto com a realidade, os problemas e as expectativas dos jovens que estão concluindo o Ensino Médio e vivenciando a transição para uma nova etapa de suas vidas.

O registro nos diários próprios e as atividades propostas consolidaram o aprendizado, evidenciando que a Filosofia deve ser viva e trabalhar com os problemas da vida tal como ela se apresenta. Além disso, a participação de outros professores e de diferentes componentes curriculares fortaleceu os resultados obtidos, ampliando o conhecimento e contextualizando

ainda mais a realidade dos alunos. A avaliação de caráter formativo considerou os registros, o envolvimento, a participação e a qualidade das produções, o que possibilitou analisar todo o processo, desde a verificação dos resultados nas atividades até o desenvolvimento das competências e habilidades. Este trabalho cumpre o papel de destacar como os componentes curriculares de Filosofia e Projeto de Vida, quando articulados, oferecem contribuições significativas e necessárias aos estudantes.

A pesquisa se destacou ao propor e aplicar atividades concretas integrando Filosofia e Projeto de Vida, e ao demonstrar uma abordagem ativa em seu desenvolvimento. Refletimos sobre o papel e a importância da Filosofia nas decisões dos jovens estudantes, por meio da elaboração de oficinas que trouxeram relevante colaboração ao sustentar seus valores e escolhas. Consideramos a oficina, portanto, um modelo significativo e replicável para outras escolas.

Cumpramos ressaltar que a abordagem apresentada neste trabalho corresponde a uma delimitação da totalidade da oficina filosófica. As duas atividades selecionadas e demonstradas integram a oficina e são apresentadas apenas como exemplos representativos da proposta metodológica. A aplicação ocorreu em um número restrito de turmas e em tempo limitado, não abrangendo sua totalidade. Assim, a oficina completa contempla outras temáticas, casos e atividades que, devido à limitação do escopo deste trabalho e ao seu foco, não foram aqui detalhados. Diante desse cenário, identificamos oportunidades para futuras pesquisas que acompanhem, a longo prazo, o desenvolvimento das oficinas e analisem sua influência e consequências na vida dos estudantes, aprofundando o estudo sobre o papel da Filosofia, bem como a avaliação das escolhas e do desenvolvimento pessoal.

Por fim, ao longo da pesquisa, analisamos e evidenciamos a importância e a contribuição da Filosofia para o direcionamento profissional dos jovens. Ao integrá-la efetivamente ao Projeto de Vida, propusemos e desenvolvemos oficinas de Filosofia que se mostraram relevantes por enriquecer e aprofundar não apenas a escolha profissional, mas também a construção de uma vida orientada pela autonomia e pelo propósito.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzales. **A educação integral: a escola que queremos**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 3–10, maio 1988. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1191>. Acesso em: 2 maio 2025.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Quando esquecemos que trabalhamos com humanos, esquecemos da nossa humanidade. **Educação Integral**, online, 10 out. 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/miguel-arroyo-quando-esquecemos-que-trabalhamos-com-humanos-esquecemos-da-nossa-humanidade/>. Acesso em: 5 maio 2025.
- ASPIS, Renata Lima. O professor de Filosofia: o ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 64, set./dez. 2004.
- ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.
- BENTHAM, Jeremy. **Uma introdução aos princípios da moral e da legislação**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Unesp, 2003.
- BEAUVOIR, Simone de. **Para uma moral da ambiguidade**. Tradução de Marcelo Marcondes. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira; Afrânio Catani (org.). (Ciências Sociais da Educação). 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BRANDÃO, Myrna Silveira. **Leve seus alunos ao cinema**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2011.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua: resultados do mercado de trabalho – 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/economia/mercado-de-trabalho-desafios-da-transicao-do-ensino-medio-para-a-vida/355215/>. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 nov. 2024. Seção 1, p. 48.

CENPEC EDUCAÇÃO. **Currículo e educação integral na prática**. São Paulo: CENPEC Educação, 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/curriculo-na-educacao-integral/wp-content/uploads/2019/01/caderno-1-curriculo-e-ei-na-pratica.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DAYRELL, Juarez *et al.* (org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

FAVARETTO, Celso F. Sobre o ensino de Filosofia. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 97-102, jan./jun. 1993.

FAVARETTO, Celso F.; FABBRINI, Ricardo; MUCHAIL, Salma Tannus (org.). **A filosofia e seu ensino**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FONÇATTI, Guilherme *et al.* Oficina de orientação profissional: construindo estratégias de intervenção para feira de profissões. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 103-113, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203049524011>. Acesso em: 20 dez. 2024.

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **Ethica**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 17-35, 2006.

GALLO, Sílvio. Educação, ideologia e a construção do sujeito. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 32, p. 77-96, jul./dez. 1999.

GALLO, Sílvio. **Filosofia para não-filósofos**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (org.). **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HUERRE, Patrick. **A adolescência como herança: de uma geração a outra**. Tradução de Maria Celeste Marcondes. Campinas: Papyrus, 1998.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de J. Mandarino. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1980.

MILL, John Stuart. **O utilitarismo**. Tradução de Paulo Menezes. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: **Representação e complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 69-77.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2011.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da educação**. São Paulo: DIFEL, 1979.

SANTOS, Anelise Schaurich dos *et al.* Oficinas de sensibilização às questões profissionais realizadas com estudantes do ensino médio de escola pública. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 151-172, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/download/29615/20620/78810>. Acesso em: 12 jul. 2025.

SAVATER, Fernando. **Ética para meu filho**. Tradução de Mônica Stahel. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2000.

SCHÖN, Donald A. **A educação reflexiva: uma abordagem profunda para o ensino e a prática profissional**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Caderno de orientações: projeto de vida para professores**. São Paulo, 2018. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/03/caderno-pv_professor_em.pdf. Acesso em: 28 abr. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 622, set./dez. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A prática da pesquisa no ensino de filosofia. In: MAAMARI, Adriana Mattar (org.). **Novas tendências para o ensino de filosofia**. São Paulo: Editora CRV, 2017. p. 73-98.

SEVERINO, Antônio Joaquim; MARCONDES, Ofélia Maria (org.). **Filosofia da Educação na América Latina: aproximações, diálogos e perspectivas**. São Paulo: Cartago, 2019.

SODERBERGH, Steven (Diretor). Erin Brockovich – uma mulher de talento. Produção de Danny DeVito, Michael Shamberg e Stacey Sher. Distribuição de Universal Pictures, 2000. 131 min.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

TOZZI, Michel. **Oficinas de filosofia**. São Paulo: Vozes, 2021.

TOZZI, Michel. Une approche par compétences en philosophie. In: MAAMARI, Adriana Mattar (org.). **Novas tendências para o ensino de filosofia**. São Paulo: Editora CRV, 2017. p. 158-194.

ANEXO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CECH - CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução CNS 510/2016)

O PROJETO DE VIDA NO ENSINO DE FILOSOFIA E O DIRECIONAMENTO PROFISSIONAL DOS JOVENS NO ENSINO MÉDIO

Eu, Raquel Aparecida Falasqui, estudante do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “O Projeto de Vida no ensino de Filosofia e o direcionamento profissional dos jovens no Ensino Médio” orientada pela Profa. Dra. Adriana Mattar Maamari.

Motivada pela observação de que muitos estudantes enfrentam dificuldades para definir seu futuro profissional e identificar suas vocações, esta pesquisa tem como objetivo principal analisar a importância da Filosofia para a escolha da carreira de jovens do Ensino Médio. Para isso, o estudo irá integrar a Filosofia com a disciplina de Projeto de Vida, por meio de oficinas filosóficas. O propósito é ajudar os participantes a desenvolverem suas capacidades de escolha, permitindo que suas decisões de carreira reflitam seus valores pessoais e profissionais.

Você foi selecionado(a) por ser estudante da terceira série do Ensino Médio na escola pública E.E. Prof. Hildebrando Siqueira, pertencente à Diretoria de Ensino Região Campinas Leste, na cidade de Campinas-SP, onde o estudo será realizado. O seu convite para participar da pesquisa se deve ao fato de o estudo focar nas transformações do Novo Ensino Médio, implementado conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Primeiramente, você será convidado(a) a responder a uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem diários na escola. Posteriormente, será convidado(a) a participar de encontros coletivos, que consistirão em oficinas filosóficas com sessões temáticas, estudos de caso e debates sobre temas como tecnologia e meio ambiente, podendo incluir a exibição de filmes ou outras atividades juntamente com os demais estudantes participantes do estudo e, em alguns momentos, com a colaboração de outros professores.

A primeira entrevista será individual e realizada na própria unidade escolar dentro do período regular das aulas ou no contra turno escolar se assim o preferir. Os encontros com o grupo serão realizados nas salas de aula da escola no período regular de ensino. Todos os encontros contarão com a participação de um relator, isento de vínculo com os participantes do grupo e com a rede estadual de ensino.

As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato do pesquisador trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como professora-mediadora, locada na Secretaria Estadual de Educação. No entanto, a condução da pesquisa terá como foco a criação de um ambiente acolhedor e respeitoso para que você se sinta à vontade para se expressar. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os

possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando ao bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nesta pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que estuda ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas, dos encontros do grupo e da presença de um relator nesses encontros coletivos. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. A transcrição das gravações feitas nos encontros dos grupos será realizada na íntegra pela pesquisadora e por mais dois transcritores, que receberão trechos dessas gravações. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável:

Endereço:

Contato telefônico:

E-mail:

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data:

Nome do Pesquisador

Nome do Participante