

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

BENEDITO DE PAULA RODRIGUES

**FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: PROMOVENDO O
PENSAMENTO CRÍTICO E A CIDADANIA ATIVA DOS
ESTUDANTES**

SÃO CARLOS – SP
2026

BENEDITO DE PAULA RODRIGUES

FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: PROMOVENDO O PENSAMENTO CRÍTICO E A CIDADANIA ATIVA DOS ESTUDANTES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional, Prof-Filo, da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Filosofia

Orientadora: Profa. Dra. Leoni Maria Padilha Henning

Rodrigues, Benedito de Paula

Filosofia no ensino médio: Promovendo o pensamento crítico e a cidadania ativa dos estudantes / Benedito de Paula Rodrigues -- 2026.
100f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Leoni Maria Padilha Henning
Banca Examinadora: Adriana Mattar Maamari, José dos Santos Filho
Bibliografia

1. Ensino de Filosofia. 2. Pensamento crítico. 3. Ensino médio. I. Rodrigues, Benedito de Paula. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)


DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180


Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Benedito de Paula Rodrigues, realizada em 20/03/2026.


Comissão Julgadora:

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

Profa. Dra. Adriana Mattar Maamari (UFSCar)

Documento assinado digitalmente
 **JOSE DOS SANTOS FILHO**
Data: 19/06/2026 07:59:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr José dos Santos Filho (UNIMONTES)

Documento assinado digitalmente
 **LEONI MARIA PADILHA HENNING**
Data: 18/06/2026 16:26:54-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Leoni Maria Padilha Henning (UFSCar) - Presidente

À minha querida esposa, Maria Isabel, que, com amor, paciência e generosidade, esteve ao meu lado em cada etapa deste percurso. Seu apoio constante me permitiu dedicar o tempo e a energia necessários à construção desta dissertação.

AGRADECIMENTOS

Toda investigação filosófica nasce de um encontro: com uma ideia, com uma pergunta, com o outro. Esta dissertação não teria sido possível sem os encontros que me constituíram ao longo do caminho.

À Profa. Dra. Leoni Maria Padilha Henning, orientadora desta pesquisa, expresso minha gratidão pela generosidade intelectual, pela escuta atenta e pela orientação rigorosa que me ajudou a transformar inquietações docentes em reflexão acadêmica. Sua presença foi o que Dewey chamaria de mediação verdadeira: aquela que não substitui o pensamento do outro, mas o faz crescer.

À Profa. Dra. Adriana Mattar Maamari e ao Prof. Dr. José dos Santos Filho, membros da banca examinadora, pela leitura cuidadosa e pelas contribuições que enriqueceram este trabalho. O olhar crítico de quem lê com seriedade é, em si mesmo, um ato filosófico.

Aos quatorze professores de filosofia que aceitaram participar desta pesquisa e abriram as portas de sua prática cotidiana, compartilhando não apenas metodologias, mas dilemas, resistências e esperanças. Esta dissertação é, em grande parte, a voz deles. Sem esse testemunho honesto sobre o chão da escola pública, nenhuma proposta aqui formulada teria sentido.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de mestrado, fundamental para a dedicação à pesquisa e para a viabilização deste estudo. O presente trabalho foi realizado com apoio da CAPES - Código de Financiamento 001.

À minha querida esposa, Maria Isabel, dedico um agradecimento que palavras acadêmicas dificilmente alcançam. Você esteve ao meu lado em cada momento de dúvida e em cada avanço. Filosofar, aprendi contigo, não é um ato solitário.

Aos meus filhos, João Paulo e Laura Maria, que me ensinaram, pela experiência viva, que educar é sempre um ato de esperança no futuro. Que vocês sejam sempre livres para pensar, questionar e escolher com consciência.

A todos que, à sua maneira e sem necessariamente saber, contribuíram para este percurso: com uma conversa, uma provocação, um silêncio oportuno ou simplesmente com a presença.

RODRIGUES, B. P. **Filosofia no ensino médio: promovendo o pensamento crítico e a cidadania ativa dos estudantes**. 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2026.

RESUMO

Esta dissertação analisa a inserção da filosofia no currículo do ensino médio como instrumento de promoção do pensamento crítico e da cidadania ativa. O estudo problematiza a trajetória historicamente instável da disciplina na educação básica brasileira e os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Lei n. 13.415/2017 sobre seu *status* curricular. Tendo John Dewey como referencial teórico central, a pesquisa dialoga ainda com Paulo Freire, Matthew Lipman, Karl Jaspers e Theodor W. Adorno. A investigação adota abordagem qualitativa, combinando revisão bibliográfica com pesquisa de campo por meio de questionário semiestruturado aplicado a 14 professores de filosofia da rede pública estadual de São Paulo, em escolas jurisdicionadas à Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto. Os resultados revelam um paradoxo central: enquanto a filosofia enfrenta uma progressiva institucionalização da desimportância, expressa na redução da carga horária, na plataformização do ensino e na percepção social da disciplina como sem utilidade prática, ela desperta engajamento genuíno nos estudantes quando mediada por práticas dialógicas. Os professores adotam como estratégia predominante a contextualização a partir dos saberes prévios e da cultura cotidiana dos estudantes, apoiando-se em um tripé metodológico de oralidade, leitura de textos e recursos audiovisuais. A principal dificuldade identificada é a incompatibilidade entre a extensão curricular e a carga horária disponível, que induz a uma prática documentada de desobediência curricular: os professores selecionam e recortam conteúdos para preservar a qualidade reflexiva do ensino. O ceticismo quanto ao impacto real da disciplina é um achado expressivo, com docentes afirmando que formar consciência crítica é "muito difícil e raro" diante do peso das influências externas à escola. Registra-se ainda a percepção da filosofia como ameaça em contexto de polarização religiosa e política. Em contrapartida, os dados confirmam sua função como ferramenta de discernimento crítico frente à desinformação. Com base nos achados, a pesquisa propõe recomendações que incluem a priorização temática em detrimento da cobertura extensiva da tradição filosófica, o fortalecimento de espaços dialógicos e a constituição da aula de filosofia como laboratório de pensamento crítico. Conclui-se que a eficácia do ensino de filosofia depende de uma práxis docente que articule rigor intelectual e experiência reflexiva, respondendo às urgências formativas de uma democracia em constante desafio.

Palavras-chave: Emancipação; Escola pública; Filosofia.

RODRIGUES, B. P. **Philosophy in high school: promoting critical thinking and active citizenship among students**. 2026. Dissertation (Professional Master's in Philosophy) – Federal University of São Carlos, São Carlos, 2026.

ABSTRACT

This dissertation examines the inclusion of philosophy in the high school curriculum as an instrument for promoting critical thinking and active citizenship. The study problematizes the historically unstable trajectory of the subject within Brazilian basic education and the impacts of the National Common Curricular Base (*Base Nacional Comum Curricular* – BNCC) and Law No. 13,415/2017 on its curricular status. Drawing on John Dewey as the central theoretical framework, the research also engages with Paulo Freire, Matthew Lipman, Karl Jaspers, and Theodor W. Adorno. The investigation adopts a qualitative approach, combining a literature review with fieldwork through a semi-structured questionnaire administered to 14 philosophy teachers from the São Paulo state public school system, in schools under the jurisdiction of the Regional Education Board (*Diretoria de Ensino*) of São José do Rio Preto. The findings reveal a central paradox: while philosophy faces a progressive institutionalization of its irrelevance – expressed in the reduction of instructional hours, the platformization of teaching, and the social perception of the subject as lacking practical utility – it elicits genuine student engagement when mediated through dialogic practices. The predominant strategy adopted by teachers is contextualization grounded in students' prior knowledge and everyday culture, supported by a methodological triad of oral discussion, text reading, and audiovisual resources. The primary difficulty identified is the incompatibility between the breadth of the curriculum and the available instructional hours, which gives rise to a documented practice of curricular disobedience: teachers select and reshape content to preserve the reflective quality of instruction. Skepticism regarding the subject's actual impact constitutes a significant finding, with teachers asserting that fostering critical consciousness is "very difficult and rare" given the weight of influences external to the school. Also noted is the perception of philosophy as a threat within the context of religious and political polarization. Conversely, the data confirms its function as a tool for critical discernment in the face of misinformation. Based on the findings, the research proposes recommendations that include thematic prioritization over extensive coverage of the philosophical tradition, the strengthening of dialogic spaces, and the positioning of the philosophy classroom as a laboratory for critical thinking. The study concludes that the effectiveness of philosophy teaching depends on a teaching praxis that articulates intellectual rigor with reflective experience, responding to the formative urgencies of a democracy in constant challenge.

Keywords: Emancipation; Public school; Philosophy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estratégias docentes de contextualização dos temas filosóficos e relações interdisciplinares	71
Quadro 2 – Estratégias ou atividades para ensinar filosofia	76
Quadro 3 – Desafios e adaptações para ensinar filosofia	79
Quadro 4 – O papel da filosofia para o pensamento crítico e criativo sobre o mundo	83
Quadro 5 – A contribuição da filosofia para a formação crítica e cidadã dos estudantes	86
Quadro 6 – A percepção da filosofia pelos alunos e pela comunidade escolar	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CHS	Ciências Humanas e Sociais
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAFEUSP	Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
IA	Inteligência Artificial
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
Prof-Filo	Programa de Mestrado Profissional em Filosofia
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RN	Rio Grande do Norte
Seduc	Secretaria de Educação
Sesi	Serviço Social da Indústria
SP	São Paulo
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A DISCIPLINA DE FILOSOFIA E A FORMAÇÃO CRÍTICA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	31
1.1 UM BREVE RELATO DO ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	33
1.2 A TEORIA E A PRÁTICA NO ENSINO DE FILOSOFIA	38
1.3 METODOLOGIAS NO ENSINO DE FILOSOFIA	44
1.4 REAVALIANDO PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO MÉDIO: CAMINHOS PARA INCLUSÃO E EQUIDADE.....	47
2 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA	51
2.1 ALÉM DA SALA DE AULA: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA	53
2.2 ASPECTOS FUNDAMENTAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	55
2.3 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ E O PENSAMENTO CRÍTICO	57
2.4 O PAPEL DO PENSAMENTO DELIBERADO NA FORMAÇÃO CIDADÃ	59
3 PROPOSTA DE CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE FILOSOFIA	64
3.1 CONTEÚDOS A SEREM ENSINADOS	66
3.2 METODOLOGIAS DE ENSINO DE FILOSOFIA	68
3.3 TABULAÇÃO E ANÁLISE DAS RESPOSTAS	69
3.3.1 A prática pedagógica	70
3.3.2 As estratégias e as atividades	76
3.3.3 Os desafios e as adaptações	79
3.3.4 A filosofia na contemporaneidade	82
3.3.5 As contribuições do ensino de filosofia para a formação crítica e cidadã dos estudantes	86
3.3.6 A percepção da filosofia pelos alunos e pela comunidade escolar	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	96

INTRODUÇÃO

Este estudo analisa a inserção da filosofia no currículo do ensino médio como meio de promover o pensamento crítico e a cidadania ativa dos estudantes. Sua estrutura organiza-se em três capítulos, os quais constituem uma fundamentação teórica que subsidia a proposição de sugestões de mudanças pedagógicas com o objetivo último de contribuir para o aprimoramento do ensino filosófico nessa etapa formativa.

O primeiro capítulo trata da formação crítica dos estudantes no ensino médio. A filosofia no ensino médio brasileiro tem uma história de idas e vindas, sendo frequentemente incluída e excluída dos currículos. Essa instabilidade é atribuída a fatores políticos e ideológicos, como a priorização de uma educação utilitária para o mercado de trabalho e, conseqüentemente, a filosofia é vista como uma disciplina perigosa. Ela é considerada uma ameaça por seu potencial de desenvolver o pensamento crítico, questionar estruturas de poder e promover a autonomia intelectual, indo contra projetos governamentais de controle ideológico.

Sustentamos que a filosofia é fundamental para formar cidadãos críticos, capazes de analisar argumentos, comunicar ideias com clareza e participar ativamente da sociedade democrática. O capítulo também apresenta uma breve discussão sobre a trajetória conturbada da filosofia no currículo brasileiro, as razões políticas por trás dessa instabilidade e a defesa de seu valor essencial para a formação crítica e cidadã.

O capítulo aborda, ainda, a teoria e a prática no ensino de filosofia. Argumentamos que o ensino de filosofia no ensino médio deve superar a mera transmissão teórica e abstrata, integrando teoria e prática para ser significativo. Seu objetivo é formar cidadãos autônomos e críticos, capazes de um pensamento reflexivo que os liberte de ações impulsivas e rotineiras.

Com base na filosofia de John Dewey, o ensino tradicional é criticado por criar uma desconexão entre a escola e a vida real, tornando o aprendizado irrelevante para o aluno. Propõe-se, assim, o "aprender fazendo", em que o conhecimento é construído ativamente pelo aluno a partir de problemas reais e experiências, tendo o professor como mediador. Inspirado em Dewey e Paulo Freire, o texto sugere uma relação pedagógica dialógica na qual ambos aprendem e ensinam simultaneamente, rompendo com a ideia do professor como único detentor do saber.

A aplicação de metodologias ativas é apresentada como caminho para concretizar essa educação participativa, crítica e transformadora. Trata-se de abordagens que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, tornando-o um agente ativo e não um mero receptor de informações. O objetivo é tornar o ensino mais eficaz e interessante, desenvolvendo habilidades como pensamento crítico, argumentação e trabalho em equipe por meio de práticas como debates, projetos colaborativos e pesquisas sobre problemas reais.

Essas metodologias tendem a criar um ambiente dinâmico em que o erro é parte do aprendizado, valorizam as contribuições dos alunos e promovem um sentimento de engajamento, competência e pertencimento. Acreditamos que a aplicação das metodologias ativas prepara os alunos para os desafios complexos do mundo contemporâneo, formando cidadãos mais críticos e protagonistas de sua própria formação.

O texto propõe, por fim, uma mudança no propósito e na prática da avaliação escolar para torná-la mais inclusiva e equitativa. A avaliação tradicional é criticada por ser excludente, pois busca homogeneizar a turma e muitas vezes é usada como instrumento para "provar" ou "reprovar" o aluno, em vez de auxiliar na sua aprendizagem.

A avaliação deve ser redirecionada para ter um caráter formativo, servindo como ferramenta para identificar dificuldades, orientar o planejamento do professor e promover o desenvolvimento do estudante. Para isso, são sugeridas a diversificação dos instrumentos avaliativos, a transparência nos critérios de correção, a devolutiva detalhada e construtiva aos alunos e a consideração do contexto socioemocional dos estudantes. Assim, a avaliação deve ser um processo contínuo e dialógico focado na aprendizagem e no crescimento de todos os alunos, respeitando seus ritmos e singularidades.

O segundo capítulo dedica-se ao papel da escola, especialmente no ensino médio, na formação de cidadãos conscientes e participativos. Matias (2021) define a cidadania como uma conquista histórica ligada ao direito de participação nas decisões do Estado, desde a Grécia Antiga. A autora aponta que, historicamente, a educação foi moldada para atender demandas econômicas, ou seja, para a formação de mão de obra, e não como um direito social, perpetuando desigualdades. Com base nos estudos de Verástegui (2006), encontramos a defesa de que a escola cumpre sua função quando permite ao estudante compreender seu papel social e moral,

realizando-se como ser humano na sociedade. A autora reforça a ideia de que a educação deve ser um instrumento de garantia da cidadania plena para todos, promovendo participação ativa, justiça e democracia.

A construção da cidadania vai além da sala de aula e não pode se restringir a formar indivíduos mecanicamente eficientes para o mercado de trabalho. John Dewey sustenta que a verdadeira educação deve promover a emancipação intelectual e social, evitando uma nova forma de "escravidão intelectual". Ele faz uma crítica à desigualdade do conhecimento e alerta para o perigo de a inteligência e o direcionamento do trabalho serem um privilégio de uma elite (cientistas, industriais), enquanto a maioria executa tarefas sem compreensão.

Dewey argumenta que não basta corrigir equívocos teóricos; é essencial transformar as estruturas sociais que perpetuam as desigualdades. Dessa forma, a educação para a cidadania deve ser um processo contínuo, integrado à vida social, que democratize o conhecimento e exija políticas públicas que garantam uma educação de qualidade libertadora para todos. A educação de qualidade pressupõe acesso universal, currículo relevante, professores qualificados, ambiente seguro e participação da comunidade.

A qualidade da educação é influenciada por dimensões pedagógicas, econômicas, sociais e políticas, exigindo que se considerem as desigualdades regionais e socioculturais. Nesse sentido, destacamos a importância do financiamento público como base fundamental e a gestão democrática da escola (com participação da comunidade) como condição indispensável para a educação de qualidade.

A qualidade é resultado de um conjunto de fatores, incluindo projetos pedagógicos, condições de trabalho dos professores, instalações adequadas e o engajamento ativo de estudantes e professores. A filosofia, nesse contexto, é apresentada como ferramenta fundamental para a formação cidadã, pois desenvolve o pensamento crítico, reflexivo e os valores éticos necessários para uma participação social consciente. Assim, argumentamos, com base nos estudos de Henrique (2018), que a lógica de mercado vê a filosofia como dispensável, pois tal lógica prioriza a formação de mão de obra qualificada e barata em detrimento da reflexão e do investimento no emprego da cidadania plena.

Nesse modelo focado no consumismo e na produção, o trabalhador é tratado como objeto, e o acesso à educação formal não garante, por si só, o acesso ao

conhecimento verdadeiro e à participação comunitária essenciais para o exercício da cidadania.

Concluimos o capítulo questionando se o objetivo da educação é simplesmente preparar para o mercado de trabalho ou, de fato, formar cidadãos pensantes e engajados. Argumentamos que a educação deve instrumentalizar o indivíduo para agir no mundo de forma consciente, compreendendo as causas e consequências de suas ações. Com base em Dewey, o texto assevera que o pensamento crítico não é espontâneo, mas um esforço intencional para entender a relação entre uma ação e seu resultado, permitindo agir com um objetivo claro e transformar a realidade.

Tanto o saber quanto a conduta moral são construídos pela experiência ativa e participativa na sociedade, rejeitando a separação entre teoria e prática. O cultivo desse pensamento deliberado é fundamental para formar cidadãos autônomos, capazes de participar significativamente de uma sociedade democrática em constante readaptação.

Posto isso, a inserção da filosofia no currículo do ensino médio é uma questão de grande relevância no cenário educacional contemporâneo. Em um mundo cada vez mais complexo e interconectado, a capacidade de pensar criticamente e de participar de maneira ativa na sociedade é essencial para a formação de cidadãos conscientes e engajados. A filosofia, com sua tradição de questionamento e reflexão, oferece ferramentas valiosas para o desenvolvimento dessas habilidades.

A presença e a valorização da disciplina de filosofia no currículo do ensino médio brasileiro são definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), documento que orienta esta análise¹. A filosofia, mencionada na BNCC como parte dos itinerários formativos, enfrenta sérios desafios em sua consolidação como componente curricular essencial, diferentemente do que era previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)², que a estabelecem como disciplina obrigatória (Brasil, 2000).

¹ A primeira ação do governo de Michel Temer (PMDB), quando assumiu a Presidência da República, em 31/08/2016, foi a publicação da MP nº 746/16 (Medida Provisória), que trata da polêmica reforma do ensino médio. Michel Temer assumiu a Presidência da República após o impeachment, também chamado de “golpe”, da presidenta Dilma Rousseff (PT), legitimamente eleita pelo voto popular. Dentre as razões que se propõem a justificar esse documento, estão a intenção de corrigir o excessivo número de disciplinas no ensino médio, que não atendem às adequações para o mundo do trabalho, em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico e da formação cidadã dos estudantes. Para saber mais, consultar Silva (2018).

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) são documentos orientadores, publicados pelo Ministério da Educação (MEC) no final da década de 1990, que estabeleceram diretrizes e fundamentos para a organização curricular dessa etapa de ensino no Brasil. Seu principal

A trajetória da filosofia no ensino médio brasileiro é marcada por sua exclusão do currículo oficial em 1971 e sua reintrodução gradual, culminando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (Brasil, 1996), que destaca sua importância³, e na Lei n. 11.684 de 2008 (Brasil, 2008), que formalizou sua obrigatoriedade. No entanto, a Lei n. 13.415 de 2017 (Brasil, 2017) trouxe novas diretrizes que deixaram em aberto a periodicidade e o reconhecimento da filosofia como aprendizagem essencial, em um contexto político que frequentemente acusava a disciplina de doutrinação ideológica.

A implementação da BNCC-EM, ocorrida nesse cenário, apresenta a filosofia nos itinerários formativos, o que pode resultar em uma abordagem superficial da disciplina. Além disso, as reformas educacionais recentes, especialmente o modelo de pedagogia das competências, priorizam a preparação dos estudantes para as demandas do mercado produtivo, relegando o aspecto emancipatório da educação a um papel secundário. Dessa forma, examinamos a problemática da inclusão e valorização da filosofia no currículo educacional, analisando como as diretrizes da BNCC impactam a formação integral dos alunos e a promoção de uma educação emancipatória.

A importância deste estudo reside não apenas no âmbito educacional, mas também em minha vida profissional como professor dessa disciplina, bem como na vida pessoal, pois a filosofia tem sido fundamental para o meu desenvolvimento intelectual, ajudando-me a questionar, refletir e compreender melhor o mundo ao meu redor. Ao promover o pensamento crítico, a filosofia me proporciona tomar decisões mais informadas e participar de maneira mais ativa e consciente da sociedade. Dessa forma, acredito que a inclusão da filosofia no ensino médio pode proporcionar aos

objetivo era substituir o modelo tradicional e fragmentado por uma abordagem interdisciplinar, organizando o conhecimento em três grandes áreas (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias), para promover a formação integral do estudante, conectando os conteúdos à realidade social. Os PCNEM foram substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, que se tornou o documento normativo atual. Para mais informações, consultar Brasil (2000).

³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, é a lei fundamental que organiza todo o sistema educacional brasileiro. Ela estabelece as regras e os princípios gerais para a educação nacional, definindo desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, incluindo as diretrizes, que correspondem aos objetivos gerais da educação no Brasil (ex.: pleno desenvolvimento do educando e preparo para o exercício da cidadania); as bases, referentes à estrutura dos níveis de ensino (Educação Básica e Superior), suas etapas, cargas horárias e obrigatoriedades; e as competências, relacionadas às responsabilidades da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na oferta do ensino. Em resumo, a LDB é como a “Constituição da Educação” no Brasil, servindo de referência para todas as outras normas e políticas educacionais, como a BNCC e os Parâmetros Curriculares. Para mais informações, consultar Brasil (1996).

estudantes as mesmas oportunidades de crescimento e desenvolvimento que eu experimentei, contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos e engajados.

Além disso, a relevância da filosofia para a educação como um todo é inegável, pois ela incentiva a reflexão, o debate e a análise crítica, elementos essenciais para a construção de um sistema educacional mais robusto e eficaz. Ao estimular o pensamento independente e a capacidade de questionamento, a filosofia fortalece a base educacional, preparando os estudantes para os desafios complexos do mundo contemporâneo e promovendo uma sociedade mais justa e democrática.

O terceiro capítulo apresenta a proposta de um curso de formação continuada para professores de filosofia, constituindo-se como a dimensão prática e propositiva desta pesquisa. Nele, são detalhados os conteúdos e as metodologias de ensino fundamentadas na perspectiva deweyana, buscando oferecer ferramentas que auxiliem os docentes na promoção do pensamento crítico em sala de aula.

Além dessa proposta, o capítulo traz a tabulação e a análise das respostas obtidas na pesquisa de campo realizada com professores da rede pública do Estado de São Paulo, cujos dados servem de alicerce para as reflexões finais sobre os desafios e as possibilidades do ensino de filosofia no cenário contemporâneo. Esta análise qualitativa sustenta, em grande parte, as conclusões da pesquisa.

O problema da pesquisa surge num contexto em que a reflexão filosófica tem sido subestimada na educação básica. Com mais de vinte anos lecionando essa disciplina na rede pública, presencio o descaso com que ela tem sido tratada no ensino médio. Ao estudar sua trajetória, observo que ela enfrenta dificuldades históricas de valorização, muitas vezes sendo vista como disciplina opcional ou excessivamente teórica.

Esse desprestígio da disciplina reflete uma visão mais ampla sobre a educação: o investimento em políticas educacionais, a formação de professores e a infraestrutura têm sido insuficientes. Assim, o problema da filosofia não é isolado, ou seja, esse descaso com a educação afeta todas as disciplinas, o que consolida uma crise estrutural da educação básica. Dessa forma, a ausência de reflexão filosófica compromete o desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação e da capacidade de análise ética dos estudantes. A desvalorização da educação como um todo impacta todas as disciplinas, reforçando desigualdades e limitando a capacidade formativa da escola.

Apesar de todo esse contexto adverso para a disciplina de filosofia no âmbito escolar, pode-se afirmar que ela se estabelece como ferramenta de resistência, promovendo o pensamento crítico e a autonomia intelectual, pois é da sua natureza lidar com o pensamento, a crítica e os questionamentos. Projetos interdisciplinares, que envolvam as disciplinas em torno de um tema comum, debates e atividades práticas podem torná-la mais acessível e visível dentro da escola.

Acreditamos que a filosofia deva ser um pilar fundamental na formação crítica e reflexiva dos estudantes⁴, mas muitas vezes é relegada a um segundo plano, vista como uma disciplina menos importante em comparação com outras áreas do conhecimento, o que tem várias consequências negativas.

Primeiramente, priva os alunos da oportunidade de desenvolver habilidades críticas essenciais, como a capacidade de questionar, argumentar e refletir sobre questões complexas. Quanto a essa questão, vale ressaltar que essa prerrogativa não é exclusiva da filosofia, pois a história, a arte, a sociologia etc. também se justificam no trabalho da reflexão e do pensamento crítico. Mas, no caso da filosofia, é essencialmente de sua natureza focar nesses conceitos.

Tendo isso claro, podemos afirmar que a falta de valorização da filosofia contribui para uma formação cidadã deficiente, uma vez que a disciplina promove a compreensão de conceitos éticos, políticos e sociais fundamentais para a participação ativa e consciente na sociedade. Contudo, sua importância vai muito além do conteúdo programático, possibilitando uma prática constante, uma ginástica mental que desnaturaliza o mundo, mostrando que muito daquilo que consideramos normal ou óbvio é construído historicamente e pode ser questionado.

A filosofia é relevante porque fornece as ferramentas necessárias para que os

⁴ Pensamento crítico e pensamento reflexivo são conceitos fundamentais na obra de John Dewey, pois capacitam os estudantes para o exercício da cidadania. Contudo, entendemos aqui que o pensamento crítico é a capacidade adquirida de não aceitar informações, ideias e argumentos de forma passiva e superficial. Em vez de simplesmente receber o conhecimento como algo pronto e acabado, o pensamento crítico ensina a questionar: “Qual é a fonte disso?”, “Quais são os pressupostos por trás dessa ideia?”, “Esse argumento é logicamente válido?”, “Há evidências que o sustentam?”, “Existem outros pontos de vista?”. Essas questões são norteadoras da criticidade do pensamento. No entanto, o pensamento reflexivo ultrapassa os limites da crítica. É a capacidade de voltar-se sobre o próprio pensamento, sobre os próprios valores e sobre as consequências das ideias. É consciência de responsabilidade. Envolve autoexame constante, consideração de contextos mais amplos e a busca por coerência em nossas ações e palavras. É perguntar: “O que essa ideia significa para mim e para a sociedade?”, “Quais são as implicações éticas de aceitar esse conceito?”, “Meus próprios valores são consistentes com minhas ações?”. Assim, o pensamento crítico e reflexivo inclui habilidades que formam um cidadão que não é apenas um “repetidor” de informações, mas um construtor ativo de seu próprio entendimento do mundo.

estudantes não sejam meros consumidores passivos de informações, mas agentes críticos e reflexivos. Ela faz a conexão do conhecimento fragmentado, permitindo que os estudantes percebam as relações existentes entre a ciência, a arte, a política, a ética etc.

Para reverter o quadro de descaso com a filosofia na educação básica, é crucial adotar uma abordagem interdisciplinar que mostre a relevância da filosofia em diversos contextos. A integração da filosofia com disciplinas como história, literatura, ciências sociais e até mesmo ciências naturais pode enriquecer o currículo e tornar o ensino mais dinâmico e significativo. Por exemplo, ao estudar a Revolução Francesa em história, o professor, com os alunos, pode explorar as ideias filosóficas de Rousseau e Voltaire que influenciaram esse período.

Em literatura, obras como “1984”, de George Orwell, podem ser analisadas sob uma perspectiva filosófica, especialmente em relação a temas como liberdade, vigilância e autoritarismo. Da mesma forma, “Admirável Mundo Novo,”⁵ de Aldous Huxley, permite discutir questões ligadas à liberdade individual, ao controle social e à manipulação da sociedade.

Nesses casos, a integração curricular com a filosofia desenvolve uma abordagem pedagógica interdisciplinar. Essa integração entre a filosofia e outras áreas do conhecimento utiliza o quadro conceitual, os métodos de questionamento e a tradição do arcabouço filosófico para analisar, problematizar e conferir maior profundidade aos conteúdos de outras disciplinas.

Com isso, não se pretende sobrepor os diferentes campos do conhecimento, mas promover um diálogo em que a filosofia ofereça instrumentos para analisar os fundamentos, os pressupostos éticos, as estruturas de poder e as implicações mais amplas dos temas estudados. Dessa forma, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade argumentativa e de uma compreensão mais significativa por parte dos estudantes ao longo de todo o processo educacional.

⁵ “Admirável Mundo Novo”, de Aldous Huxley, é uma obra singular em que o autor descreve uma sociedade futura distópica. Nessa sociedade, a paz e a estabilidade são alcançadas por meio da manipulação genética, do condicionamento psicológico e da eliminação da família, da monogamia, da arte e da história, com a droga “soma” mantendo todos satisfeitos. O protagonista, Bernard Marx, é um Alfa insatisfeito nessa sociedade. Bernard descobre uma reserva “selvagem”, onde pessoas vivem em condições “primitivas”, e leva um “selvagem” chamado John para o mundo “civilizado”. A permanência de John no mundo civilizado acaba gerando conflitos entre o controle científico e a liberdade individual, além de expor os perigos desse progresso desumanizado.

A utilização de tecnologias e recursos digitais também pode ser uma ferramenta poderosa para engajar os alunos e tornar o ensino de filosofia mais acessível e interessante, mas sobre o uso de tecnologias na educação não é nossa intenção trazer reflexão nesta pesquisa, portanto, limitamo-nos aos nossos objetivos.

A valorização da filosofia na educação básica não é apenas uma questão de justiça com a disciplina, mas uma necessidade para a formação integral dos estudantes. Somente por meio de uma educação que promova a reflexão crítica e a compreensão profunda das questões humanas e sociais poderemos formar cidadãos capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e democrática.

Opondo-se às práticas pedagógicas que visam somente à adaptação do indivíduo ou à memorização de conteúdos, Adorno propõe uma revisão radical de sentido no que se refere à ação de formar. Ele rejeita a ideia de educação como processo de modelação externa do indivíduo, defendendo, em vez disso, o despertar da consciência crítica como a única via para a verdadeira emancipação. Segundo o filósofo:

[...] assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (Adorno, 2020, p. 154).

Assim, a disciplina de filosofia na educação básica atua como catalisadora dessa revisão de sentido proposta por Theodor W. Adorno, transformando a sala de aula em um espaço de emancipação, e não de mero adestramento. Ao substituir a “coisa morta” do conhecimento puramente decorado pela vivacidade do pensamento crítico, a filosofia cumpre um papel essencial na formação integral do estudante.

Sem o exercício contínuo da reflexão e da autonomia intelectual promovido pela filosofia, a escola corre o risco de falhar em seu propósito maior: formar sujeitos capazes de participar criticamente da vida democrática e de construir, com liberdade, o próprio destino.

Nesse sentido, John Dewey alerta para o perigo de elaborar novas propostas pedagógicas fundamentadas apenas na negação do modelo tradicional. Para o autor,

ao buscar o oposto exato da escola tradicional, pode-se permanecer preso aos mesmos problemas, apenas invertendo sua lógica, em vez de desenvolver uma concepção educativa verdadeiramente positiva, crítica e construtiva.

Deste modo, podemos afirmar que o ensino de filosofia na escola pública não deve se pautar por um isolamento desconectado da realidade escolar. A integração interdisciplinar da filosofia com outras disciplinas pode ser uma maneira eficaz de mostrar aos alunos a relevância e a aplicabilidade da filosofia em diversos contextos. Ela pode ser integrada ao estudo da história ao explorar o pensamento filosófico de diferentes épocas. Por exemplo, ao estudar a história da Grécia Antiga, os alunos podem aprender sobre Sócrates, Platão e Aristóteles, e como suas ideias influenciaram a sociedade da época e continuam a influenciar o pensamento moderno.

Muitas obras literárias contêm temas filosóficos profundos. Ao ler livros como "1984"⁶, de George Orwell, já citado anteriormente, ou "O Estrangeiro"⁷, de Albert Camus, os alunos podem discutir questões filosóficas como liberdade, existencialismo e ética. Isso pode enriquecer a compreensão tanto da literatura quanto da filosofia.

A filosofia pode ser usada para discutir questões éticas e morais em ciências sociais. Por exemplo, ao estudar sociologia, os alunos podem explorar teorias filosóficas sobre justiça, igualdade e direitos humanos, e como essas teorias se aplicam a questões sociais contemporâneas.

⁶ O livro "1984", escrito pelo autor George Orwell, é um famoso romance inglês publicado pela primeira vez em 1949. Esta obra conta a história de Winston Smith, um cidadão inserido em um contexto de repressão, que vive na Inglaterra de 1984, chamada de Oceania. O Estado é governado por um regime totalitarista, em que todos são vigiados pelo Grande Irmão. O livro de George Orwell traz elementos realistas, caráter distópico (país ou sociedade imaginária em que tudo está organizado de uma forma opressiva, assustadora ou totalitária, por oposição à utopia), crítica sociopolítica, reflexão filosófica e ironia. Com isso, George Orwell critica o totalitarismo e a manipulação da verdade, algo que se evidenciou após a Segunda Guerra Mundial, contexto de produção dessa obra.

⁷ "O Estrangeiro", de Albert Camus, destaca a filosofia do absurdo existencial presente na obra. O protagonista, Meursault, é um homem indiferente e desapegado, que comete um crime sem motivo aparente, ilustrando a ausência de sentido e lógica na vida humana. Camus apresenta a vida como absurda e sem sentido, na qual não há consistências, certezas ou garantias. O homem cria uma rotina de vida que o leva a perder o sentido da sua existência e a não dar importância aos fatos e acontecimentos. A busca por valorizar e criar sonhos para o futuro é uma forma de querer sair do absurdo, mas é necessário criar coragem e buscar inovações e outros caminhos. A história é contada em primeira pessoa por Meursault, o que permite ao leitor vivenciar a sua perspectiva e entender melhor o absurdo existencial. A vida banal de Meursault, até o momento do crime, é apresentada como um exemplo do absurdo da vida humana, que não pode ser logicamente explicado. Camus apresenta, na obra, a filosofia do absurdo existencial e a necessidade de criar coragem e buscar inovações para superar a rotina e a monotonia da vida. Além disso, a obra nos faz refletir sobre a importância de encontrar sentido e propósito em nossas vidas.

A filosofia da ciência pode ser integrada ao currículo de ciências naturais para discutir questões como o método científico, a natureza do conhecimento científico e os dilemas éticos em pesquisas científicas. No campo da arte, a filosofia da arte pode ser explorada em aulas de artes visuais e música, discutindo questões como a natureza da beleza, a interpretação de obras de arte e o papel da arte na sociedade.

Ao integrar a filosofia com outras disciplinas, os alunos podem ver como o pensamento filosófico é relevante e aplicável em diversas áreas do conhecimento. Isso não só enriquece a aprendizagem, mas também ajuda a desenvolver habilidades críticas e analíticas que são valiosas em qualquer campo.

Outra questão que merece atenção é a formação dos profissionais da educação. A formação continuada para professores de filosofia é essencial para garantir que eles estejam sempre atualizados com as melhores práticas pedagógicas e metodologias inovadoras. Organizar eventos em que pessoas interessadas possam aperfeiçoar técnicas por meio da explicação de palestrantes, de atividades práticas e de seminários regulares, nos quais especialistas em educação e filosofia possam compartilhar novas abordagens e técnicas de ensino, é uma ótima sugestão. Esses eventos podem incluir demonstrações práticas, discussões em grupo e oportunidades para os professores experimentarem novas metodologias.

Também é importante oferecer cursos de formação continuada, tanto *online* quanto presenciais, que abordem temas como a utilização de tecnologias na sala de aula, estratégias de ensino ativo e a integração da filosofia com outras disciplinas. Esses cursos podem ser oferecidos por universidades, instituições de ensino ou plataformas de educação online. Além disso, é relevante implementar programas de mentoria, nos quais professores mais experientes possam orientar e apoiar colegas iniciantes⁸. Isso pode ajudar a disseminar boas práticas e fornecer suporte personalizado.

Outra medida consiste em desenvolver e disponibilizar recursos didáticos que

⁸ Um exemplo de programa bem-sucedido, que tem oportunizado grande ajuda aos professores de filosofia, é o Prof-Filo. O Prof-Filo é um Programa de Mestrado Profissional em Filosofia, um curso de pós-graduação presencial em rede, com abrangência nacional, voltado para a formação de professores de filosofia do ensino fundamental e médio. O programa confere o título de Mestre em Filosofia e se concentra na área de Ensino de Filosofia, promovendo a integração entre pesquisa acadêmica e práticas pedagógicas na educação básica. O público-alvo são os professores de filosofia, especialmente os que atuam nas escolas públicas de educação básica. Tem como objetivo aprimorar a prática docente e desenvolver novas propostas para o ensino de filosofia, na modalidade de mestrado profissional em rede, com núcleos em diversas Instituições de Ensino Superior (IES), concedendo o título de "Mestre em Filosofia". O foco é a produção de conhecimento aplicado ao ensino e à realidade escolar, visando à melhoria da educação.

os professores possam utilizar em suas aulas. Também é necessário estabelecer mecanismos de avaliação e devolutivas contínuas para que os professores possam refletir sobre suas práticas e identificar áreas de melhoria. Ademais, é importante incentivar a experimentação e a inovação pedagógica, permitindo que os professores testem novas abordagens e metodologias em suas aulas, como debates, projetos colaborativos e outras técnicas que tornem as aulas mais dinâmicas e envolventes.

Ao investir na formação continuada, é possível não apenas melhorar a qualidade do ensino, mas também aumentar o engajamento e o interesse dos alunos pela disciplina. Contudo, entendemos que a efetiva transformação do cenário educacional é inacessível sem a implementação de políticas públicas que promovam a valorização dos profissionais da área. A construção de uma educação de qualidade é indissociável da valorização de seu agente central, o professor, considerado elemento insubstituível na gestão pedagógica e no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Este, por sua vez, deve ser compreendido como uma unidade dialética, na qual ensino e aprendizagem são dimensões intrínsecas e complementares⁹. Professores bem-preparados e motivados são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem estimulante e significativo para os estudantes. Nesse sentido, são necessárias propostas e sugestões de cursos para a preparação docente.

O presente trabalho se apoia em uma revisão bibliográfica, que abrange obras de autores no campo da filosofia da educação e do ensino de filosofia, como é o caso de John Dewey, cujas obras oferecem ideias relevantes no tratamento dessas questões. Ele será o autor principal de todo o desenvolvimento da pesquisa. Dewey é um dos filósofos mais influentes no campo da educação, conhecido por sua defesa das ideias pragmatistas e do aprendizado experiencial. Sua obra “Democracia e Educação” (1979) é considerada um marco na filosofia da educação.

⁹ A profissão docente é uma carreira em crise, marcada pelo esgotamento e pela desilusão, na qual a baixa remuneração e as más condições de trabalho levam muitos profissionais a planejar sua saída. Carreira em crise, esgotamento e desilusão, baixa remuneração e más condições de trabalho resultam na saída de muitos profissionais dos espaços da docência. Para obter informações mais completas sobre a profissão docente no Brasil, consultar Moura (2019). Seu estudo, fundamentado no materialismo dialético, analisa a precarização do trabalho docente no contexto das reformas neoliberais na educação. Por meio de levantamento bibliográfico, o trabalho evidencia como as condições laborais degradantes impactam a saúde mental dos professores e comprometem o processo de ensino-aprendizagem. Ressalta a urgência de transformação dessa realidade, destacando a mobilização coletiva, por meio de sindicatos, como via essencial para exigir o cumprimento da legislação e a efetivação de condições de trabalho que valorizem a profissão docente.

Ele acreditava que a educação deveria estar centrada na experiência do aluno, uma vez que a perspectiva antropológica deweyana aponta o humano como um organismo engendrado no mundo de experiências naturais e sociais e que desenvolve sua perspicácia inteligente analisando os resultados das suas ações no mundo da “ação, sofrer a ação e reação”, o que o leva a desenvolver o controle de suas ações.

A pesquisa aborda a inserção da filosofia no ensino médio, destacando sua presença no currículo oficial do Estado e a forma como tem sido apresentada aos alunos. A investigação possibilita uma compreensão do ensino de filosofia e seu significado para o desenvolvimento da cidadania ativa¹⁰ dos estudantes e para a promoção do pensamento crítico, foco de todo o trabalho desenvolvido na dissertação.

Este é um tema complexo que envolve diversas questões, tais como analisar a formação acadêmica e continuada dos professores de filosofia, com o intuito de verificar as condições de que dispõem para ensinar a disciplina de maneira eficaz e inspiradora; realizar uma análise crítica das práticas pedagógicas adotadas pelos docentes de filosofia, identificando metodologias que promovam o engajamento dos alunos e o desenvolvimento do pensamento crítico; avaliar a disponibilidade e a qualidade dos materiais didáticos utilizados no ensino de filosofia, verificando se são adequados e atualizados para atender às necessidades dos alunos e dos professores; investigar como o ensino de filosofia contribui para a formação de cidadãos ativos e conscientes, capazes de participar de maneira crítica e reflexiva na sociedade; e identificar os principais desafios enfrentados no ensino de filosofia no ensino médio, bem como as oportunidades para aprimorar a disciplina e torná-la mais relevante e atrativa para os estudantes.

Para o cumprimento das ações pretendidas, o campo da pesquisa é delimitado com foco na análise das metodologias de ensino utilizadas para promover o pensamento crítico entre os estudantes. Este é o centro da pesquisa, ou seja, o coração da sala de aula: como a filosofia é efetivamente ensinada, o que está dando certo e o que poderia ser sugerido com embasamento em autores já consagrados na discussão sobre metodologias do ensino de filosofia. No entanto, essa leitura da

¹⁰ O conceito de cidadania ativa é fundamentado por vários teóricos, sobretudo no campo da filosofia política, da sociologia e da pedagogia. Entre esses autores, podemos citar Benjamin Barber (1939-2017), Carole Pateman (1940-) e Thomas Humphrey Marshall (1893-1981). Contudo, queremos destacar o conceito em John Dewey. Para Dewey, a democracia é um “modo de vida associado”. O cidadão ativo é aquele que aprende fazendo, participando da investigação e da solução dos problemas públicos (Dewey, 2012).

realidade deve levar em conta o cenário em que se encontram os professores no enfrentamento diário para a efetivação de seu trabalho e a conquista de sucesso. Com a coleta de dados e a percepção da realidade investigada, a pesquisa se dedica a propor sugestões que possam contribuir para o ensino de filosofia.

Isso se alinha com a abordagem reflexiva do ensino de filosofia. Para Dewey, a educação funciona como um meio de promover a democracia, enfatizando a importância da participação ativa dos alunos. Isso se relaciona com o conceito de cidadania que será abordado neste trabalho. Apesar de suas ideias terem mais de um século, os princípios de Dewey continuam relevantes e influentes na educação, provocando mudanças e reflexões atualmente.

Sua visão de uma educação que prepara os alunos para a vida, e não apenas para os exames, é particularmente pertinente, pois a escola não deve ter como foco a formação erudita dos alunos, mas a formação cidadã. Ele defendia uma abordagem holística da educação que considerasse todos os aspectos da experiência humana, alinhando-se com a visão de que a atitude reflexiva de um professor se estende além do ambiente escolar, ideia que também será abordada nesta pesquisa. Portanto, a escolha de Dewey como autor central da pesquisa oferece uma base sólida para explorar a integração da filosofia no currículo e a formação de estudantes como cidadãos ativos e conscientes.

Seguindo a mesma linha de raciocínio de Dewey, outros autores serão analisados para melhor compreensão das questões que pretendemos investigar. Assim, agregamos em nosso estudo comentadores, estudiosos e pesquisadores dedicados ao tema. Destacamos John Dewey como autor primário para a fundamentação teórica deste trabalho. Entre os autores primários, ainda destacamos Paulo Freire, Matthew Lipman, Karl Jaspers e Theodor W. Adorno. Esses autores delinham as discussões sobre os objetivos estabelecidos para a pesquisa.

Autores secundários ajudam na construção das abordagens com suas investigações e estudos sobre temas correlatos ao nosso interesse, como é o caso do mestre em educação Anderson Luiz Ferreira (2023), que, em sua dissertação, se propõe a compreender o conceito de competências na BNCC e como essas competências são desdobradas nos segmentos do ensino fundamental e médio. Isso ajuda a entender como a educação brasileira está sendo estruturada e quais são os objetivos educacionais propostos. Ao buscar parâmetros históricos, o trabalho contextualiza a projeção de uma base comum para a educação básica no Brasil,

levando-nos a entender as raízes e a evolução das políticas educacionais, bem como a influência de uma lógica mercadológica na consolidação do conceito de competência.

A dissertação defende a filosofia como um componente curricular essencial, utilizando o pensamento de Matthew Lipman. Assim, buscamos os estudos e as orientações desse autor americano, que argumenta que a filosofia é um saber necessário para a formação integral das crianças, promovendo o pensamento crítico, a argumentação e a reflexão ética. Ao adotar a metodologia do *Programa de Filosofia para Crianças*, o trabalho destaca a importância da filosofia como um movimento constante de discussão e questionamento. Isso é fundamental para desenvolver habilidades de pensamento crítico e evitar respostas simplistas.

Se, de fato, acontece, como vimos em Jaspers, que o medo da liberdade nos afasta do ato de pensar e, em Dewey, que a experiência é uma espécie de motor da inteligência, Lipman consolida essa concepção ao definir a filosofia como ação investigativa, alertando para o risco de formarmos indivíduos apenas instruídos, mas incapazes de investigar a própria realidade. Segundo o autor:

O estudante que aprende apenas os resultados da investigação não se torna um investigador, mas apenas um estudante instruído. Esta alusão aponta para um dos propósitos educacionais da filosofia: todo estudante deve tornar-se (ou continuar a ser) um investigador. Para a realização desta meta não há melhor preparo que o que é dado pela filosofia. A filosofia é investigação conceitual, que é a investigação na sua forma mais pura e essencial (Lipman, 1990, p. 58).

A valorização da filosofia na escola pública significa apostar na capacidade de os estudantes construir saberes de forma colaborativa. O pensar filosófico, baseado nessa perspectiva, deixa de ser um exercício solitário de erudição para tornar-se uma prática social fundamentada no respeito mútuo e na busca por razões. Sobre a necessidade de transformar o espaço escolar em um local de diálogo autêntico entre pessoas, Lipman observa que:

O fazer Filosofia exige conversação, diálogo e comunidade, que não são compatíveis com o que se requer na sala de aula tradicional. A filosofia impõe que a classe se converta numa comunidade de investigação, onde estudantes e professores possam conversar como pessoas e como membros de uma mesma comunidade; onde possam ler juntos, apossar-se das ideias conjuntamente, construir sobre as ideias dos outros; onde possam pensar independentemente, procurar razões para seus pontos de vista, explorar suas

pressuposições; e possam trazer para suas vidas uma nova percepção do que é descobrir, inventar, interpretar e criticar (Lipman, 1990, p. 61).

A defesa da filosofia no currículo escolar, fundamentada no pensamento de Jaspers, Dewey e Lipman, vai muito além da transmissão de informações conteudistas. Pode-se afirmar que o verdadeiro papel da disciplina é o de atuar contra a passividade intelectual. Se o medo apontado por Jaspers tende a imobilizar o pensamento, e a experiência citada por Dewey fornece o combustível para a inteligência, é na comunidade de investigação de Lipman que essa dinâmica encontra possibilidades de operação pedagógica.

A valorização da filosofia na rede pública não deve ser medida pela quantidade de conteúdos memorizados, mas pela capacidade da escola de transformar a sala de aula em uma espécie de laboratório de investigação constante.

A dissertação explora as possibilidades de diálogo entre a filosofia de Lipman e as Dez Competências Gerais da BNCC. Isso é relevante porque mostra como a filosofia pode contribuir para o desenvolvimento das competências propostas pela BNCC, enriquecendo o currículo e promovendo uma educação mais holística. Em resumo, o trabalho de Anderson Luiz Ferreira é significativo porque oferece uma análise profunda e crítica da BNCC, defende a importância da filosofia na educação básica e propõe uma metodologia que promove o pensamento crítico e a reflexão ética, alinhando-se com as competências gerais da BNCC.

Marta Vitória de Alencar (2011) é uma autora importante para a compreensão do ensino de filosofia. Sua dissertação de mestrado, intitulada “O ensino de filosofia: uma prática na Escola de Aplicação da FEUSP”, é uma análise circunstanciada de uma prática de ensino de filosofia ao longo de dez anos e meio como docente de ensino de filosofia no Ensino Médio na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (EAFEUSP). Nesse trabalho, ela expõe os obstáculos geralmente enfrentados pelo professor iniciante, recém-saído do bacharelado, quando se depara com demandas programáticas nem sempre condizentes com o conteúdo específico da filosofia e com alunos que, muitas vezes, não apresentam os pré-requisitos mínimos para que um trabalho filosófico possa ser iniciado. Alencar busca respostas quanto ao caráter da disciplina, seus limites e possibilidades e propõe uma reflexão sobre a prática pedagógica no ensino de filosofia. Seu trabalho é de grande relevância para educadores, pesquisadores e todos aqueles interessados no ensino de filosofia.

Outra autora para análise é Rosana N. M. Ferreira (2020), que pode nos ajudar na compreensão do ensino de filosofia. A autora contribuiu para a análise da importância da filosofia da educação, baseando-se em fundamentos instrutivos que trazem consigo assuntos envoltórios, portadores de relações intrínsecas entre si. Ferreira destaca que a filosofia da educação tem como objetivo primário esclarecer o conhecimento educacional, priorizando teorias pedagógicas, por meio de análises dialéticas, lógicas e retóricas. Essas análises são baseadas em ferramentas constituídas para realizar verificações de afirmações que se relacionam com a verdade.

André Soares Ferreira (2012) é outro autor significativo para a compreensão da filosofia no currículo do ensino médio, tendo sua dissertação de mestrado sido intitulada “A Filosofia no Currículo do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul: Aspectos Normativos e Conceituais”. Trata-se de uma análise detalhada da presença da filosofia no currículo do ensino médio. Nesse trabalho, Ferreira discute a história da filosofia no currículo escolar do ensino médio brasileiro, a presença e a ausência da filosofia no currículo, a filosofia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e a filosofia no currículo do estado de Mato Grosso do Sul. Ele também explora o ensino de filosofia a partir dos Referenciais Curriculares Nacionais e Estaduais e discute conceitos como cidadania e autonomia no contexto do ensino de filosofia. Assim, o trabalho de Soares Ferreira é de grande relevância para educadores, pesquisadores e todos aqueles interessados no ensino de filosofia, pois oferece uma análise profunda do currículo de filosofia no ensino médio, destacando a necessidade de uma análise filosófica da educação para a construção de um projeto educacional abrangente.

Outra autora que nos ajuda nesta tarefa é Julianna Guimarães Henrique (2018), que aborda a formação cidadã e o papel da filosofia no ensino médio. Sua dissertação de mestrado, intitulada “Reflexões sobre a formação cidadã e o papel da filosofia no ensino médio a partir de John Dewey”, é uma análise detalhada da relação entre educação e cidadania, com ênfase na filosofia educacional do autor norte-americano. Neste trabalho, Henrique discute a relevância da filosofia no currículo do ensino médio, analisando a legislação pertinente e contextualizando a filosofia no ensino médio brasileiro. Ela explora a relação entre educação e cidadania, destacando a importância da filosofia na formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos.

Laura Maria dos Santos Maurano (2016) é também pesquisadora importante para a compreensão da formação de professores. Sua dissertação de mestrado, intitulada “Formação de professores sob a ótica da concepção de experiência de John Dewey”, é uma análise detalhada da formação de professores a partir da filosofia educacional de John Dewey. Nesse trabalho, Maurano discute a relevância da experiência na formação de professores, analisando a legislação pertinente e contextualizando a formação de professores no contexto brasileiro. Ela explora a relação entre educação e experiência, destacando a importância da experiência na formação de professores críticos, autônomos e participativos.

Márcia Heloísa Barboza Sampaio (2002) também nos ajuda a compreender a proposta de Dewey, pois se dedica à compreensão da formação de professores. Sua dissertação de mestrado, intitulada “O instrumentalismo pragmático deweyano como fundamento para a formação de professores”, busca uma fundamentação filosófica para a formação continuada de professores em serviço. Nesse trabalho, Sampaio focaliza a vida e o pensamento de John Dewey, esboçando algumas das principais ideias que permearam o pensamento do autor, sempre coerente com os princípios de continuidade e democracia¹¹. Esses elementos são fundamentais para a compreensão de seu ideário e para a formação de professores.

Marcela Calixto dos Santos (2021), por sua vez, aborda a concepção do professor como profissional reflexivo. Em sua tese de doutorado, intitulada “O Professor como Profissional Reflexivo em John Dewey”, apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, ela explora a ideia do professor reflexivo no contexto das teorias de John Dewey. A contribuição de Santos é significativa, pois ela problematiza o termo “reflexivo” e sua aplicação à prática docente. A autora discute a prática reflexiva do professor em meio a diferentes perspectivas teóricas e correntes ideológicas. Isso contribui para uma compreensão mais profunda do que significa ser um professor reflexivo. Além disso, Santos também contribuiu para a análise reflexiva da relação professor-aluno a partir das contribuições teóricas de John Dewey e Paulo Freire.

¹¹ Em essência, o Princípio da Continuidade da Experiência, de Dewey, afirma que toda experiência é, ao mesmo tempo, um resultado de experiências passadas e uma modificação das experiências futuras. A experiência não é uma série de eventos desconexos, mas um fluxo contínuo e dinâmico, no qual cada momento se alimenta do anterior e prepara o terreno para o próximo. Dewey via isso como um critério fundamental para uma educação de qualidade. Uma experiência é verdadeiramente educativa se ela cria condições para experiências futuras mais ricas, profundas e abertas. Se ela “fecha as portas” para novas explorações, é uma experiência “deseducativa”.

Marcus Vinicius da Cunha (2001) é professor de filosofia da educação na Universidade de São Paulo. Seu trabalho se concentra na filosofia educacional de John Dewey e sua influência no pensamento educacional brasileiro. Em seu trabalho “John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento”, Cunha explora a ideia de “movimento” em Dewey e como ela se relaciona com a educação. Ele argumenta que a noção de movimento é central para a compreensão do pensamento educacional de Dewey e, por extensão, para a educação brasileira. Cunha também tem escrito sobre a relação entre família e escola, especialmente no Brasil, e sobre o papel do discurso educacional renovador.

A escolha de John Dewey como referencial teórico fundamental para esta pesquisa justifica-se pela relevância de suas contribuições para a educação e a democracia, envolvendo os temas de nosso interesse. Dewey, um dos principais filósofos e educadores do século XX, defendeu a ideia de que a educação é fundamental para a construção de uma sociedade democrática. Em sua obra *Democracia e Educação*, publicada originalmente em 1916, o autor argumenta que a educação deve ser um processo contínuo de reconstrução e reorganização da experiência, promovendo a participação ativa dos indivíduos na sociedade.

Dewey acreditava que a educação não deve ser apenas a transmissão de conhecimentos, mas sim um meio para desenvolver habilidades críticas e reflexivas nos estudantes, capacitando-os a serem cidadãos ativos e conscientes. Sua visão de uma educação democrática está intimamente ligada à formação de uma cidadania ativa, na qual os indivíduos são incentivados a participar de maneira crítica e construtiva na vida social e política. Além disso, Dewey enfatiza a importância de um currículo que seja relevante para a vida dos estudantes, promovendo a integração entre teoria e prática.

Ele defende que a educação deve estar conectada às experiências reais dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e engajador. Essa perspectiva é particularmente relevante para a pesquisa, pois aborda a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o engajamento dos alunos e o desenvolvimento do pensamento crítico. Portanto, a obra de Dewey oferece uma base teórica sólida para investigar como o ensino de filosofia no ensino médio pode contribuir para o desenvolvimento da cidadania ativa e do pensamento crítico, alinhando-se com os objetivos da pesquisa.

Frente ao exposto, observamos a necessidade de que as melhores práticas de ensino de filosofia integrem a prática pedagógica da disciplina no currículo do ensino médio com mais solidez, haja vista que, historicamente, a filosofia tem sofrido ataques constantes no que diz respeito à sua permanência no currículo. A compreensão aprofundada dos desafios enfrentados pelos professores de filosofia em sua prática docente, como falta de recursos, resistência dos alunos, carga excessiva de trabalho e a desvalorização da disciplina no currículo, revela uma camada adicional de complexidade à precarização geral do magistério. Contudo, acreditamos que a inserção da filosofia no currículo do ensino médio, já mencionada, necessita de uma justificativa suficientemente aceitável para sua concretização. Assim, tal abordagem tende a demonstrar a importância dessa disciplina integrada ao currículo para a formação dos estudantes.

Pode-se afirmar que a valorização da filosofia no âmbito escolar está intrinsecamente vinculada ao aprimoramento contínuo da prática pedagógica docente. Não obstante, esse aperfeiçoamento esbarra na estrutura material e simbólica que sustenta o trabalho educativo. A precarização estrutural da educação, como demonstrado anteriormente, transcende a esfera particular de cada disciplina, constituindo-se como um fenômeno global que compromete a função social da escola em sua totalidade.

O trabalho, em sua abordagem, delimita o conceito de cidadania, deixando claro seu significado, a linha de compreensão à qual está sujeito e a relação com a participação ativa e cidadã dos estudantes, visando proporcionar melhoria no exercício filosófico na sala de aula, bem como atender melhor às necessidades da formação social dos alunos.

Seguindo esses direcionamentos teóricos, a pesquisa aponta elementos que não apenas preparem os alunos para o sucesso acadêmico, mas também os capacitem a se tornarem cidadãos ativos e conscientes. Isso envolve a integração de uma abordagem filosófica no currículo, que incentive os alunos a questionarem, refletirem e aplicarem o pensamento crítico em todas as áreas de suas vidas. Além disso, destaca-se a importância do desenvolvimento profissional contínuo dos professores, oferecendo oportunidades concretas de aprimoramento de suas habilidades pedagógicas e de compreensão filosófica aprofundada.

Reconhecemos que a formação do caráter e a cidadania ativa não são apenas o resultado da educação formal, mas também são moldadas pelas experiências e

interações cotidianas. Desse modo, o professor é colocado no centro de todo esse processo, não apenas como um transmissor de conhecimento, mas como um exemplo dos princípios que busca transmitir para os estudantes. Sua conduta, marcada pela integridade, pela curiosidade intelectual e pela abertura ao diálogo, ultrapassa os muros da escola, projetando-se como uma referência de postura ética e crítica que inspira os alunos pela coerência entre o discurso e a prática.

Assim, acreditamos na contribuição para a formação de uma geração que não apenas prospere academicamente, mas que também se torne membro valioso e ativo de suas comunidades. A entrevista com professores da rede pública de educação do Estado de São Paulo possibilitou uma análise sistematizada do chão da escola pública sob a ótica dos profissionais que diariamente se esforçam para construir a formação cidadã dos estudantes. A rotina desses professores evidencia a dificuldade da objetivação do trabalho silencioso e invisível do processo educacional.

Diante de um cenário complexo, constatado por meio da entrevista, esta pesquisa não se limita somente à análise bibliográfica sobre o ensino de filosofia, mas procura fundamentação em um estudo de campo realizado por meio de entrevistas semiestruturadas com professores de filosofia da rede pública do Estado de São Paulo. A escolha desta metodologia justifica-se pela necessidade de dar voz àqueles que vivenciam, cotidianamente, as tensões entre as diretrizes curriculares e a dura realidade das salas de aula nas escolas públicas.

A análise qualitativa dos conteúdos das respostas dos entrevistados permitiu identificar as estratégias de resistência desses professores e as lacunas pedagógicas reais, tornando-se o alicerce para as conclusões deste trabalho. Ao cruzar o referencial teórico com os relatos empíricos coletados na entrevista, foi possível diagnosticar como a valorização da disciplina de filosofia passa, inevitavelmente, pelo reconhecimento das subjetividades e das dificuldades concretas narradas pelos docentes, consolidando uma proposta de formação que responda aos desafios práticos da cidadania ativa.

1 A DISCIPLINA DE FILOSOFIA E A FORMAÇÃO CRÍTICA DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Muito se tem falado e escrito sobre o ensino de filosofia e sua trajetória histórica no contexto da educação brasileira, e, sobre esse assunto, contamos com uma vasta bibliografia para pesquisa. Desde a chegada dos Jesuítas no período da colonização até os dias atuais, o ensino de filosofia tem procurado seu espaço e sua consolidação curricular no sistema educacional brasileiro, a despeito dos interesses propagados por aqueles que instituem o seu ensino. Percebemos isso ao observarmos o processo histórico-educacional em que figuram propostas sobre a introdução da filosofia na educação no Brasil.

Segundo Aquino (2023, p. 30), “A história da filosofia na educação básica brasileira é repleta de idas e vindas: em dado momento ela é parte do currículo e em outro é excluída, assim como em um contexto ela é uma disciplina opcional e em outro é obrigatória.” Essa instabilidade da disciplina de filosofia na educação básica brasileira, ora sendo incluída, ora excluída dos currículos, está relacionada a uma série de fatores históricos, políticos e ideológicos. Segundo Fávero, Centenaro e Santos (2020), a filosofia tem sido afetada por constantes reformas curriculares que priorizam disciplinas mais voltadas para o mercado de trabalho. Isso ocorre especialmente em momentos de políticas educacionais com viés tecnocrático, que veem o ensino filosófico como pouco “útil” em termos imediatos. Para Jaspers (1976), a filosofia é vista como perigosa, pois ela revela as mazelas do mundo tecnificado:

Um instinto vital, ignorado de si mesmo, odeia a filosofia. Ela é perigosa. Se eu a compreendesse, teria de alterar minha vida. Adquiriria outro estado de espírito, veria as coisas a uma claridade insólita, teria de rever meus juízos. Melhor é não pensar filosoficamente (Jaspers, 1976, p. 101).

Jaspers já advertia que existe um impulso vital cego, próprio da vida prática e utilitária, que rejeita a filosofia por questões óbvias. Segundo ele, essa rejeição nasce do medo, pois a filosofia é perigosa porque questiona certezas, desmonta hábitos e desestabiliza crenças. Dessa forma, compreender a filosofia implica transformar a própria vida. O pensar filosófico, inevitavelmente, obriga o indivíduo a rever seus julgamentos, abandonar os preconceitos e mudar sua perspectiva de mundo. Por isso, muitos preferem não filosofar. É mais confortável manter-se no senso comum, sem

confrontar as inquietações e exigências da razão crítica. Essa atitude reflete um medo da liberdade, pois filosofar nos liberta de ilusões, mas também nos expõe à responsabilidade por nossas escolhas e valores.

A presença da filosofia no currículo é muitas vezes vista como uma ameaça por setores conservadores, por seu potencial de fomentar o pensamento crítico, a reflexão ética e o questionamento de estruturas de poder. Assim, sua exclusão pode ser parte de um projeto político de controle ideológico. No debate sobre o ensino de filosofia na educação básica, há um consenso sobre sua função. A proposta de uma disciplina voltada à história da filosofia não coaduna com a formação crítica e o desenvolvimento de habilidades argumentativas dos estudantes.

Existe uma unanimidade entre os professores de filosofia ao afirmarem que a disciplina de filosofia desempenha um papel fundamental na formação crítica dos estudantes do ensino médio. Este é um assunto caro aos educadores e, em especial, aos professores de filosofia, pois entende-se que a filosofia, ao explorar questões fundamentais sobre a existência, o conhecimento, a verdade e a moralidade, incentiva os estudantes a desenvolverem habilidades de pensamento crítico.

Essas habilidades incluem a capacidade de analisar argumentos, identificar falácias, construir raciocínios coerentes e avaliar evidências de maneira objetiva. Para Aquino (2023), "...a importância da Filosofia na educação básica é contribuir para a formação crítica e reflexiva do estudante ao lhe instigar a indagar sobre a realidade em que vive e pensar sobre os problemas existentes" (Aquino, 2023, p. 29).

Desse modo, entendemos que, ao estudar os grandes filósofos e suas teorias e conceitos, os alunos aprendem a questionar pressupostos e a considerar diferentes perspectivas, o que enriquece sua compreensão do mundo. Assim, podemos afirmar que a filosofia promove a autonomia intelectual, e os estudantes são encorajados a formular suas próprias opiniões e a defendê-las com base em argumentos sólidos. Esse processo de reflexão crítica é fundamental para o desenvolvimento de cidadãos informados e engajados, capazes de participar ativamente de debates sociais e de questões políticas.

A disciplina de filosofia no ensino médio também contribui para o desenvolvimento de habilidades de comunicação. Ao discutir temas filosóficos em sala de aula, os alunos aprimoram sua capacidade de expressar ideias de forma clara. Essa habilidade é valiosa não apenas no contexto acadêmico, mas também em

diversas áreas da vida pessoal e profissional, pois colabora para que os alunos encontrem sentido naquilo que aprendem na escola.

Observamos que, devido a esses e outros atributos relacionados ao ensino de filosofia e seus benefícios, historicamente ela se apresenta como uma ameaça aos órgãos governamentais que propõem, ainda hoje, uma educação menos emancipatória e menos crítica, alegando a necessidade de preparação para o mundo do trabalho.

Segundo Paulo Freire, um dos maiores educadores brasileiros, a educação deve ser um ato de liberdade, promovendo a conscientização crítica dos indivíduos (Freire, 1996). Além disso, a filosofia desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, habilidades essenciais para a cidadania ativa dos indivíduos e para a democracia (Nussbaum, 2010). Estudos acadêmicos também indicam que a filosofia pode melhorar a capacidade de argumentação e resolução de problemas, competências valorizadas em diversas áreas profissionais (Lipman, 2003).

1.1 UM BREVE RELATO DO ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A disciplina de filosofia, ao longo da história da educação no Brasil, tem desempenhado um papel fundamental na formação educacional dos brasileiros desde os primórdios da colonização. Através dos séculos, seu ensino foi moldado por diversas influências culturais e religiosas, refletindo a evolução do pensamento crítico e acadêmico no país. Em estudos realizados por Maamari (2024), certificamos que:

A filosofia faz parte dos currículos no Brasil desde 1553, ocasião em que foi criada a primeira escola de Ensino Médio pela Companhia de Jesus em Salvador, Bahia. O ensino de filosofia a partir do sistema de ensino implantado por jesuítas esteve presente no Brasil no decorrer dos séculos, chegando até o século XIX (Maamari, 2024, p. 7).

Ou seja, historicamente, a filosofia foi introduzida no Brasil pelos Jesuítas e manteve um lugar importante no sistema educacional durante o período colonial¹². Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549, com forte vocação educacional, e foram expulsos das terras brasileiras pelo Marquês de Pombal em 1759. Durante esses 210

¹² Compreende o período desde a chegada dos portugueses ao Brasil, em 22 de abril de 1500, e se estende até a declaração da Independência, em 7 de setembro de 1822.

anos, o Brasil foi dominado e explorado pela Coroa portuguesa. Mesmo após as reformas pombalinas, que reduziram sua importância, a obrigatoriedade da filosofia não foi questionada.

Durante o período imperial, a situação permaneceu relativamente estável. No entanto, após a Proclamação da República, a filosofia enfrentou uma ameaça significativa. Os militares positivistas, que lideravam o movimento republicano, acreditavam que a filosofia deveria ser substituída pelas ciências empíricas, consideradas mais “positivas”. Segundo Aquino:

A situação da filosofia é seriamente ameaçada pela primeira vez após a Proclamação da República, pois os militares que estiveram à frente do 15 de novembro eram de formação majoritariamente positivista e acreditavam que o tempo da filosofia já havia passado, sendo necessário substituí-la pelas ciências “positivas”, isto é, empíricas (Aquino, 2023, p. 29).

Essa visão refletia a crença de que a filosofia havia perdido sua relevância e que o foco deveria ser nas ciências práticas. Inicialmente, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961, a filosofia passou a ser uma disciplina optativa. No entanto, em 1971, durante a Ditadura Militar, ela foi excluída do currículo escolar e substituída pela disciplina de educação moral e cívica, uma vez que a primeira foi interpretada como uma disciplina perigosa para a formação da juventude. Essa mudança tinha como objetivo promover os valores defendidos pelo governo militar e desencorajar qualquer postura crítica e contestação entre os jovens.

Antes mesmo do fim da Ditadura Militar, houve um movimento na sociedade civil para reintroduzir a filosofia no currículo escolar. Esse debate ocorreu em um contexto de efervescência política e cultural, no qual sindicatos e partidos de oposição discutiam a necessidade de construir não apenas uma democracia política, mas também uma cultura democrática e cidadã.

Ulisses Guimarães, uma figura importante nesse período¹³, defendia a

¹³ Ulisses Guimarães (1916-1992) foi um eminente estadista brasileiro do século XX e exerceu papel decisivo no processo de redemocratização do país. Era presidente do PMDB, maior partido de oposição durante o regime militar (1964-1985). Ulisses é considerado um símbolo da resistência democrática e um grande articulador da transição pacífica para o governo civil. Foi uma figura importante na campanha das “Diretas Já” (1984) e atuou como presidente da Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988. Na promulgação da Constituição Federal, chamou-a de “Constituição Cidadã”. Com grande esforço e empenho, Ulisses consolidou as liberdades civis, os direitos sociais e o Estado Democrático de Direito. Com isso, tornou-se o principal arquiteto do ordenamento jurídico e político que rege o Brasil contemporâneo.

promoção de um sentimento de “ódio e nojo à ditadura”¹⁴. Essas discussões culminaram no Parecer nº 342/82, que, em 1982, tornou a disciplina de filosofia optativa para a educação básica. Esse parecer refletia o desejo de muitos de reintroduzir a filosofia como uma ferramenta para fomentar o pensamento crítico e a cidadania democrática.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a filosofia voltou timidamente como matéria opcional, o que não agradou os defensores de sua obrigatoriedade. Entre 1996 e 1999, houve vários movimentos para tornar a filosofia e a sociologia obrigatórias no ensino médio. Um projeto de lei complementar à LDB foi proposto, mas foi vetado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. O veto foi justificado pela falta de profissionais capacitados e pelo aumento de gastos para os governos municipais e estaduais¹⁵.

Após um longo período de ausência nos currículos escolares, em âmbito nacional, a disciplina de filosofia foi reintegrada como obrigatória no ensino médio, em 2008. Esse retorno marcou um momento significativo na educação do país, refletindo a importância do pensamento crítico e da reflexão filosófica na formação dos estudantes, conforme apontado por Maamari, que afirma:

Assim, a Filosofia como disciplina específica dos currículos do Ensino Médio no Brasil torna-se possível a partir de 2006, sendo finalmente elevada à condição de lei em junho de 2008, quando a aprovação é assinada pela presidência da República (Maamari, 2024, p. 9).

Essa mudança foi implementada por meio da Lei nº 11.684, sancionada em 2 de junho de 2008, que alterou o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A nova legislação restabeleceu a filosofia e a sociologia como componentes essenciais da educação básica, tornando-as obrigatórias em todas as séries do ensino médio. Essa reintegração visou promover uma formação mais crítica e reflexiva entre os estudantes, preparando-os para os desafios sociais e culturais contemporâneos.

A inclusão dessas disciplinas exigiu uma adaptação significativa das escolas públicas e privadas em todo o país, que tiveram que ajustar seus currículos e capacitar professores para atender à nova demanda. Sobre essa questão, Aquino (2023) afirma:

¹⁴ Esta frase pode ser verificada em Guimarães (1988, p. 2).

¹⁵ A obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia no ensino médio ocorreu somente durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, quando a Lei nº 11.684/2008 foi assinada pelo vice-presidente José Alencar e pelo então ministro da Educação, Fernando Haddad.

Enfim, após um longo período fora da grade curricular, a disciplina de filosofia retornou ao currículo do ensino médio em 2008, por meio da Lei nº 11.684, que alterou o art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e reestabeleceu a inclusão da filosofia e da sociologia como disciplinas obrigatórias no ensino médio. Essa obrigatoriedade exigiu uma adequação das escolas públicas e privadas de todo o país à nova realidade (Aquino, 2023, p. 29-30).

Aquino destaca a importância da Lei nº 11.684 na reintrodução da filosofia e da sociologia como disciplinas obrigatórias no ensino médio. A mudança não apenas reafirmou o valor dessas áreas do conhecimento, mas também exigiu uma adaptação significativa das instituições de ensino em todo o país. Assim, consolidou-se o ensino obrigatório das disciplinas de filosofia e sociologia no currículo oficial do ensino médio, o que motivou grandes expectativas na categoria docente. Portanto, a reintegração da filosofia e da sociologia representa um avanço significativo na educação brasileira, promovendo uma abordagem mais holística e humanística no ensino médio.

Outro documento importante para a educação brasileira foi a BNCC. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou por diversas etapas de desenvolvimento e revisão ao longo dos anos de 2015 a 2017, refletindo mudanças nas políticas educacionais e nas gestões governamentais. Esse processo envolveu a colaboração de inúmeros profissionais da educação e resultou em várias versões preliminares antes de sua implementação final. Ao tratar dessa questão, Ferreira diz que:

No ano de 2015 é disponibilizada a 1ª versão da BNCC. Para elaboração dessa versão o MEC convidou um número significativo de profissionais de educação, dos mais variados segmentos. [...] em 2016 é disponibilizada a segunda versão da BNCC. Já sob a gestão presidencial de Michel Temer,¹⁶ em 2017 foi encaminhada para o CNE a terceira versão da BNCC, não contendo a parte relacionada ao Ensino Médio (Ferreira, 2023, p. 20).

A aprovação do Novo Ensino Médio e da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, dissolveram a filosofia na área de ciências humanas, tornando seu caráter disciplinar incerto. Encontramos, no referido documento, que

¹⁶ Michel Temer teve seu governo, resultado do *impeachment* de Dilma Rousseff, presidenta legítima pelo voto popular, iniciado em 2016. Seu governo foi marcado por várias controvérsias e acentuadas instabilidades políticas. Temer e sua gestão enfrentaram diversas investigações por corrupção, críticas relacionadas à composição ministerial, acusada de falta de representatividade (majoritariamente composta por homens brancos), e decisões políticas controversas. Em 2017, Temer teve um feito histórico: atingiu o registro de rejeição popular no Brasil, com índices em torno de 82% em pesquisas do Datafolha, tornando-se o presidente mais rejeitado da história recente do país. Além disso, pesquisas internacionais também apontaram números baixíssimos de aprovação, destacando-o como um dos presidentes com menor aprovação global naquele período.

apenas português e matemática foram mantidos como disciplinas obrigatórias, enquanto as demais áreas foram definidas como “estudos e práticas”, sem clareza sobre a obrigatoriedade e a carga horária mínima da filosofia (Lima; Torres, 2023).

Nas palavras dos autores:

[...] a BNCC, em especial, só reforçou a lógica de uma concepção curricular restritiva e de um sistema avaliativo padronizado e estandardizado, apresentando uma proposta curricular homogênea e reducionista que desconsidera a realidade nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Lima; Torres, 2023, p. 5).

Lima e Torres (2023) criticam a BNCC por promover uma visão limitada e padronizada do currículo escolar. Eles argumentam que ela reforça uma abordagem homogênea e reducionista, que não leva em conta a diversidade e as especificidades da realidade nacional, tampouco as diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Esse comentário destaca uma preocupação importante sobre a implementação de políticas educacionais que podem não refletir as necessidades e os contextos variados das diferentes regiões do Brasil. A crítica sugere que, ao padronizar o currículo e os sistemas de avaliação, a BNCC pode estar negligenciando a riqueza cultural e as particularidades locais, o que pode resultar em uma educação menos inclusiva e adaptada às realidades dos estudantes.

Theresa Adrião, da Unicamp, e Vera Peroni, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), criticaram a presença do setor empresarial no meio estatal, ou seja, a relação entre público e privado. As autoras afirmam que “[...] as parcerias que incidem diretamente no desenho da política educacional, muitas vezes, partem de um diagnóstico de que os professores não são capazes de planejar suas tarefas e, por isso, devem receber ‘tudo pronto’” (Adrião; Peroni, 2009, p. 5). A crítica destaca a influência do setor empresarial no meio estatal, especialmente no contexto da educação, arbitrando interesses na condução das ações educacionais. Elas apontam para a problemática relação entre o público e o privado, sugerindo que a presença do setor empresarial pode comprometer a autonomia e os objetivos da educação pública.

Essa crítica levanta questões importantes sobre a privatização e a mercantilização da educação, nas quais interesses empresariais podem influenciar políticas educacionais e práticas pedagógicas. Analisando essa aproximação, surge a preocupação de que essa influência possa priorizar objetivos econômicos e de mercado em detrimento das necessidades educacionais e sociais dos estudantes.

Além disso, a presença do setor privado no meio estatal pode levar a uma desigualdade maior, na qual recursos e oportunidades são distribuídos de forma desigual, favorecendo aqueles que têm acesso a instituições privadas.

1.2 A TEORIA E A PRÁTICA NO ENSINO DE FILOSOFIA

A disciplina de filosofia no ensino médio desempenha um papel fundamental na formação cidadã dos estudantes. Segundo Formiga (2019):

Podemos afirmar que temos um propósito para o Ensino de Filosofia: trata-se de ajudar a formar uma consciência não somente abstrata, mas que tenha condições do seu livre exercício, buscando afirmar o bom uso da capacidade de julgar as manifestações ideológicas nas sociedades democráticas, livre exercício das ideias, pensar por si, e enfim, se emancipar (Formiga, 2019, p. 93).

Ela não apenas amplia o horizonte de conhecimento dos alunos, mas também tem um potencial indiscutível para capacitá-los a pensar de forma crítica e reflexiva, encontrando sentido e significado em suas aprendizagens. Conforme discutido por Dewey (2010, p. 111), “Em primeiro lugar, é uma capacidade que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira”. De acordo com a visão de Dewey (2010), a prática reflexiva, em particular, é essencial nesse processo, pois incentiva os alunos a questionarem suas próprias crenças e valores, promovendo uma compreensão mais profunda de si mesmos e do mundo ao seu redor.

Formiga (2019), seguindo o pensamento consolidado dos grandes mestres desde Platão, propõe que “... o ensino de Filosofia é capaz de proporcionar uma formação autônoma e esclarecida de alunos do Ensino Médio” (Formiga, 2019, p. 13).

A prática reflexiva no ensino de filosofia envolve diversas metodologias que estimulam o pensamento crítico. Entre elas, destacam-se os debates em sala de aula, a análise de textos filosóficos clássicos e contemporâneos e a aplicação de conceitos filosóficos a situações cotidianas. Sobre o ensino da filosofia nas escolas públicas, justificado pela conexão entre teoria e prática, diz Dewey: “[...] uma nova filosofia da experiência e do conhecimento, filosofia que não mais põe a experiência em oposição com os conhecimentos e explicações racionais” (Dewey, 1979, p. 300). Para o autor:

Devido à ausência de materiais e ocupações que gerem problemas reais, os problemas do aluno não são seus; ou antes, são seus unicamente em sua qualidade de alunos, mas não em sua qualidade de seres humanos. Daí uma

lamentável decepção quando se procura aplicar fora do âmbito da escola os conhecimentos adquiridos por essa forma (Dewey, 1979a, p. 171).

Dewey faz uma crítica sobre a maneira como a educação é frequentemente estruturada nas escolas. Ele argumenta que os problemas e tarefas que os alunos enfrentam na escola muitas vezes não refletem os desafios que eles encontrarão na vida real. Em outras palavras, os problemas são “problemas de alunos” em vez de “problemas humanos”. Isso leva a uma desconexão quando os alunos tentam aplicar o que aprenderam na escola em situações fora dela. Eles podem se sentir decepcionados ou confusos quando descobrem que os conhecimentos e habilidades que adquiriram na escola não se traduzem diretamente em habilidades úteis na vida cotidiana.

Podemos aferir, com base na citação supracitada, que Dewey defende uma abordagem experiencial de aprendizado, aliada à prática, em que os alunos sejam confrontados com problemas que refletem os desafios que enfrentarão como seres humanos no mundo real. Isso tornará a aprendizagem mais relevante e significativa para os alunos.

Para Dewey, o modelo de educação tradicional reforça a separação entre o que é aprendido na escola e a aplicação prática desses conhecimentos na realidade dos estudantes. A educação contemporânea enfrenta desafios que vão além da simples transmissão de conhecimento. Em um mundo cada vez mais dinâmico e interconectado, é essencial que o processo de ensino-aprendizagem se adapte às necessidades reais dos alunos, transcendendo os limites físicos da sala de aula. Parcianello diz que “O processo ensino-aprendizagem deve ultrapassar o espaço das paredes da escola e interagir com as reais necessidades dos educandos” (Parcianello, 2012, p. 78).

Entretanto, vemos que a escola concentra grande esforço em transmitir conhecimentos teóricos dissociados da realidade, que muitas vezes não têm aplicação direta na vida cotidiana dos alunos, levando a uma sensação de desconexão e irrelevância em relação ao que se aprende na escola, o que leva os alunos a se perguntarem por que estão aprendendo certas coisas, se não conseguem ver como isso se aplica à sua vida. Cabe dizer aqui que este modelo tradicional de educação serviu a um modelo antigo de sociedade e que, para Dewey, não atende às exigências educacionais como ferramenta para que os imaturos lidem com sua realidade.

O autor defendia uma educação em que o aprendizado caminhasse junto com o fazer, ou seja, “aprender fazendo”, em que os alunos fossem encorajados a aprender por meio da experiência direta e da resolução de problemas práticos. Segundo Cunha (2001), “A proposta deweyana é que a filosofia seja uma reflexão sobre a experiência dos homens no mundo real e não uma guardiã da verdade, um farol condutor da humanidade na direção do Bem” (Cunha, 2001, p. 88).

A educação contemporânea tem se afastado de um modelo tradicional focado exclusivamente na transmissão de conteúdos, buscando, em vez disso, promover uma integração mais significativa entre o aluno e seu ambiente social. Nesse contexto, a escola assume um papel fundamental ao facilitar a adaptação natural do indivíduo ao seu meio, permitindo que ele se desenvolva de maneira ativa. Como destaca Silva (2013, p. 85):

Nesta tendência pedagógica, o papel da escola saltava da ênfase dos conteúdos para a adequação do indivíduo ao meio social; a escola deveria aproximar-se à vida do educando para que ele se adaptasse ao meio de maneira natural. Assim, o aluno poderia construir e reconstruir ativamente o objeto. As atividades de aprendizagem estavam calcadas na perspectiva do aprender fazendo, ou seja, os estudos estavam centrados nas experiências, no trabalho em grupo e nas descobertas que os alunos faziam por meio da pesquisa.

Essa perspectiva apresentada por Silva (2013) ressalta a importância de uma abordagem educacional que valorize a experiência prática e a interação social como pilares do aprendizado. Ao permitir que os alunos construam e reconstruam ativamente seus conhecimentos, a escola não apenas facilita a assimilação de conteúdos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades críticas e colaborativas. Dessa forma, a educação se torna um processo dinâmico e contínuo no qual o aluno é protagonista de sua própria aprendizagem, explorando e descobrindo o mundo ao seu redor de maneira significativa e contextualizada.

Essa abordagem pode ajudar a tornar o aprendizado mais relevante e significativo para os alunos, pois permite que eles vejam diretamente como o que estão aprendendo se aplica à sua vida cotidiana. No entanto, é importante notar que nem todos os conhecimentos adquiridos na escola terão uma aplicação direta e imediata na vida cotidiana. Não é o caso de desmerecer o conhecimento teórico, pois este é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão do mundo, mesmo que sua aplicação prática não seja imediatamente aparente. Para Cunha (2001, p. 91): “O papel do filósofo devia ser guiado não pela busca da Verdade,

mas pelo reconhecimento da mutabilidade permanente do mundo, acompanhado pelo olhar crítico dirigido às necessidades sugeridas pela experiência coletiva”.

Assim, a educação escolar deve buscar um equilíbrio entre a transmissão de conhecimentos fundamentais e a promoção de aprendizagens práticas e relevantes. As atividades práticas devem ser o elo entre o estágio inicial do aluno e o limite remoto estabelecido pelo professor. Isso pode ajudar a garantir que os alunos encontrem significado no que estão aprendendo e se sintam mais engajados no processo de aprendizagem, encontrando significação em suas aprendizagens. Sobre essa questão, afirma Dewey (1979a, p. 139):

No aprendizado, as energias ou poderes atuais do aluno são o estágio inicial; o objetivo do professor representa o limite remoto. Entre os dois ficam os meios – isto é, as condições intermediárias: atos a ser praticados; obstáculos a superar; instrumentos a usar e aplicações a fazer. Somente por meio deles, no sentido literal de tempo, as atividades iniciais chegarão a um remate satisfatório.

John Dewey descreve o caminho a ser percorrido para o aprendizado dos alunos. Suas energias ou poderes atuais são o ponto de partida do aprendizado. Isso se refere ao conhecimento, às habilidades e às capacidades que o aluno já possui ao chegar à escola. Ele deve ser visto como alguém que se encontra em desenvolvimento no processo das aprendizagens e não como uma “tábula rasa”.

O objetivo do professor é sempre o aprendizado dos estudantes. É onde o professor espera que o aluno chegue ao final do processo educacional. Os meios ou condições intermediárias são os passos que o aluno deve dar para passar de seu estado atual para o objetivo final. Isto inclui atividades a serem realizadas, desafios a serem superados, ferramentas a serem utilizadas e aplicações a serem feitas.

Dewey diz que “[...] o processo educativo é um processo de contínuo desenvolvimento, tendo como objetivo, em cada fase, uma capacidade aumentada de desenvolvimento” (Dewey, 1979a, p. 58). Ele enfatiza que o aprendizado é um processo e, como vimos, esse se dá nas realizações das tarefas a serem realizadas sob orientação direta do professor. Não é suficiente simplesmente apresentar informações aos alunos, embora isso deva estar presente, fazendo parte do processo. Eles devem ser guiados através de uma série de etapas que os ajudem a integrar esse novo conhecimento às suas experiências existentes. Somente através desse

processo, as atividades iniciais do aluno podem chegar a um resultado satisfatório. Diz Dewey (1979a, p. 77):

A concepção de que o espírito consiste naquilo que foi ensinado e que a importância do que foi ensinado consiste em sua utilidade para o ensino ulterior, reflete a opinião do pedagogo sobre a vida. Esta filosofia é eloquente sobre o dever do professor de instruir os discípulos – e é quase silenciosa sobre seu privilégio de aprender.

Dewey faz uma crítica à concepção de educação que valoriza apenas o conteúdo que é ensinado e a sua utilidade para futuros ensinamentos, argumentando que essa visão reflete a perspectiva do educador sobre a vida e a aprendizagem. A frase “o espírito consiste naquilo que foi ensinado” (Dewey, 1979a, p. 77) sugere que, nessa visão, a mente do aluno é vista apenas como um recipiente para o conhecimento que será transmitido pelo professor. Porém, nesse caso, a importância do que é ensinado é medida apenas pela sua utilidade para futuros ensinamentos e necessidades, não pelo seu valor intrínseco ou pela sua relevância para a vida do aluno.

Essa abordagem educacional pode levar a um ensino desconectado e desinteressante, no qual os alunos não veem o propósito ou a relevância do que estão aprendendo. Dewey também critica a ideia de que o papel do professor é apenas instruir os alunos, sem considerar o seu próprio aprendizado como participante ativo de todo o processo. Ele sugere que essa visão da educação é “quase silenciosa sobre seu privilégio de aprender”, ou seja, ignora a ideia de que os professores também aprendem com o processo de ensino. As aprendizagens também se dão no ensino. Nesse mesmo sentido, Freire (1996, p. 17) observa que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

O processo educativo é uma via de mão dupla em que tanto o professor quanto o aluno são sujeitos ativos. Para Freire¹⁷, ensinar e aprender são ações que se

¹⁷ Paulo Freire nasceu em Recife, em 19 de setembro de 1921, em uma família de classe média. Aprendeu a ler e escrever com os pais no quintal de casa, usando gravetos no chão de terra. Após a crise de 1929, sua família mudou-se para Jaboatão dos Guararapes, onde enfrentou dificuldades financeiras e a perda do pai, quando Freire tinha 13 anos. Aos 16 anos, conseguiu uma bolsa de estudos no Colégio Oswaldo Cruz, em Recife, concluindo o ensino secundário e iniciando sua atuação como professor de Língua Portuguesa. Formado em Direito em 1943, abandonou a advocacia para dedicar-se à educação, incentivado por sua esposa, Elza Maria. No Sesi-Recife, desenvolveu as bases

complementam e se enriquecem mutuamente. Ao ensinar, o educador também aprende, pois está constantemente refletindo sobre sua prática e interagindo com os conhecimentos e experiências dos alunos. Da mesma forma, e no mesmo sentido, ao aprender, o aluno também ensina, trazendo suas perspectivas e questionamentos que desafiam e ampliam o entendimento do professor.

Essa visão de Freire promove uma educação dialógica, em que o conhecimento é construído coletivamente e todos os envolvidos são valorizados como participantes ativos no processo educativo. Isso rompe com a ideia tradicional de que o professor é o único detentor do saber e o aluno, um receptor passivo, promovendo uma relação mais democrática e colaborativa na sala de aula. Além disso, Freire, assim como Dewey, defende uma educação que parte da realidade concreta dos educandos, considerando seus saberes, experiências e contextos sociais. O diálogo, nesse sentido, não é apenas uma técnica pedagógica, mas uma postura ética e política que reconhece o outro como sujeito de direitos e de saberes.

A prática educativa, segundo Freire, deve ser problematizadora, ou seja, deve estimular a reflexão crítica sobre o mundo, levando os alunos a questionar, interpretar e transformar a realidade. Isso se opõe à chamada educação bancária, em que o professor é visto como alguém que “deposita” conteúdos prontos nos alunos, sem espaço para o questionamento ou a construção conjunta do conhecimento.

Seguindo este raciocínio, podemos concluir que o professor, enquanto ensina, também aprende, e o valor do que é ensinado não é medido apenas pela sua utilidade para futuros ensinamentos. O papel do professor não é apenas instruir, mas também aprender. Assim, todos aqueles que se propõem à profissão de professor são “eternos aprendizes” ao longo da vida, constantemente atualizando seu próprio conhecimento e habilidades por meio do ensino-aprendizagem.

de seu método de alfabetização, fundamentado na realidade social e na linguagem popular dos alunos. Seu trabalho ganhou destaque no projeto de Angicos (RN), onde alfabetizou 300 trabalhadores rurais em 40 horas, experiência que levou ao convite do presidente João Goulart para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização. Com o golpe militar de 1964, Paulo Freire foi preso e posteriormente exilado no Chile. Nesse período, escreveu obras fundamentais, como *Educação como Prática da Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido*. Também lecionou na Universidade de Harvard e atuou no Conselho Mundial de Igrejas, desenvolvendo projetos educacionais em diversos países, especialmente em nações africanas recém-independentes. Freire retornou ao Brasil em 1980, após a Lei da Anistia, passando a lecionar na PUC-SP e na Unicamp. Entre 1989 e 1992, foi secretário municipal de Educação de São Paulo na gestão de Luiza Erundina. Em 1986, recebeu o Prêmio de Educação para a Paz da Unesco. Sua última obra publicada em vida foi *Pedagogia da Autonomia* (1996). Paulo Freire faleceu em 1997, deixando mais de 35 livros publicados e sendo reconhecido, em 2012, como Patrono da Educação Brasileira (Martins, 2024).

Diante do exposto, vamos apresentar uma discussão sobre as metodologias ativas no contexto do ensino médio, uma vez que essas abordagens pedagógicas dialogam diretamente com a proposta freiriana de uma educação participativa, crítica e transformadora. As metodologias ativas estimulam nos estudantes a autonomia, o protagonismo e a capacidade de reflexão. Em vez de apenas receber informações, o aluno é incentivado a investigar, colaborar, resolver problemas e construir conhecimento de forma significativa.

Essas metodologias, como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida, os estudos de caso e a aprendizagem por pares, promovem um ambiente em que o professor atua como mediador e facilitador, e não como único transmissor de saberes. Isso favorece a construção de uma cultura escolar mais democrática, em que o diálogo, a escuta e a valorização das experiências dos alunos se tornam elementos centrais do processo educativo.

Ao serem aplicadas no ensino médio, essas práticas contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade, como o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração e a responsabilidade social, valores, em alguma medida, alinhados com a pedagogia de Paulo Freire.

1.3 METODOLOGIAS NO ENSINO DE FILOSOFIA

As metodologias ativas são abordagens de ensino que colocam os estudantes no centro do processo de aprendizagem, incentivando a participação ativa e a construção do conhecimento de forma colaborativa e prática. Uma verdadeira educação filosófica deve pressupor que o estudante se envolva com o pensamento de forma autônoma, superando a concepção da disciplina como um simples conjunto de conteúdos a serem transmitidos. Sobre essa questão, Cerletti ressalta que: “a filosofia e o filosofar são muito mais do que a apropriação de certas habilidades lógico-argumentativas ou cognitivas em um campo de objetos determinados” (Cerletti, 2009, p. 27).

Se a filosofia, como vimos anteriormente, realmente exige dos estudantes a coragem de transformar sua própria vida e enfrentar os seus medos da liberdade, a tarefa do professor em sala de aula não pode se limitar à repetição de sistemas teóricos. A intervenção pedagógica deve causar um impacto profundo na maneira como o aluno percebe a si mesmo e ao mundo. Segundo Alejandro Cerletti, “O desafio

de todo docente – e muito em especial de quem ensina filosofia – é conseguir que em suas aulas, para além da transmissão, produza-se uma mudança subjetiva” (Cerletti, 2009, p. 36). Assim, define o autor: “ensinar filosofia é dar um lugar ao pensamento do outro” e “não tem sentido transmitir dados filosóficos” (Cerletti, 2009, p. 87).

Essas metodologias se alinham com os ideários da reforma educacional de 1932, expressamente evidenciados no documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, em que tivemos a figura emblemática de Anísio Teixeira, confessadamente filiado ao pensamento deweyano. Segundo tal perspectiva, os alunos, ao invés de serem receptores de informações, tornam-se agentes ativos de sua própria formação, contrapondo -se ao modelo educacional tradicional empregado pelos jesuítas em terras brasileiras.

A ruptura proposta pelos renovadores, por meio do documento, não se limitava apenas aos métodos de ensino, mas estendia-se a uma crítica profunda dos fundamentos ideológicos da escola do passado. O manifesto demonstrava que a estrutura educacional da época servia a um propósito de isolamento que já não atendia às necessidades de uma sociedade em transformação, ao observar que:

A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve, aliás, seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social (Azevedo *et al.*, 2010, p. 41).

Se, para Cerletti, o desafio docente é produzir uma mudança subjetiva, essa transformação ganha contornos práticos quando o aprendizado é mediado pelo trabalho e pela ação direta sobre o mundo. Para os pioneiros da Educação Nova, a escola deveria ser um espaço de superação das barreiras de classe por meio de uma atividade socializada que restabelecesse o vínculo entre o saber e a vida comum, conforme se observa neste trecho do documento:

A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes (Azevedo *et al.*, 2010, p. 41).

Segundo Borges e Alencar (2014, p. 120), “Podemos entender metodologias como formas de desenvolver o processo de aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas”. Exemplos de metodologias incluem a aprendizagem baseada em problemas, a sala de aula invertida e os projetos colaborativos, que incentivam os alunos a serem protagonistas de sua própria aprendizagem.

Os estudantes são desafiados a questionar, investigar e aplicar o conhecimento de forma crítica e criativa. Para Borges e Alencar, “[...] não é difícil constatar que o ensino torna-se muito mais eficaz quando os alunos de fato participam. As aulas tornam-se muito mais vivas e interessantes quando são participadas com perguntas feitas aos alunos e pelos alunos” (Borges; Alencar, 2014, p. 127).

Essa abordagem é fundamental para a formação de profissionais capazes de enfrentar os desafios complexos do mundo contemporâneo. Ao desenvolver habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho em equipe, as metodologias ativas preparam os alunos para serem agentes de mudança em suas respectivas áreas.

Além disso, essas metodologias promovem um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo no qual o erro é visto como parte do processo de aprendizagem e não como um fracasso. Isso cria uma cultura de inovação e experimentação, essencial para o desenvolvimento contínuo e a adaptação às novas demandas do mercado de trabalho. Segundo Berbel (2011, p. 29):

Podemos entender que as metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.

Essas experiências permitem que os alunos vejam a aplicação prática de seus conhecimentos e desenvolvam habilidades essenciais para suas futuras carreiras.

Quando pensamos em metodologias ativas para uma aula de filosofia, não podemos nos esquecer dos objetivos propostos para essa aula. As metodologias ativas para uma aula de filosofia devem estabelecer, como atividades práticas, questões que lhes são pertinentes. Participar de debates sobre questões filosóficas contemporâneas em eventos públicos ou em universidades permite que os alunos

apliquem teorias filosóficas em discussões reais e desenvolvam habilidades de argumentação e pensamento crítico.

Organizar e participar de grupos de estudo, nos quais os alunos discutem textos filosóficos clássicos e contemporâneos, promove a troca de ideias e, ao longo dos estudos, a compreensão profunda dos conceitos. Conduzir pesquisas sobre problemas filosóficos atuais, como ética em tecnologia, bioética ou filosofia política, também é essencial e pode ser uma ferramenta valiosa para a formação dos estudantes. Berbel (2011, p. 29) argumenta que:

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras.

Isso não só enriquece o processo de aprendizagem, mas também valoriza os alunos em suas ações. Essa valorização é necessária para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo. Ao valorizar as contribuições dos alunos, as metodologias ativas promovem sentimentos de engajamento e competência. Os alunos se sentem mais motivados e confiantes em suas habilidades, o que pode levar a uma maior persistência nos estudos.

A inclusão das ideias dos alunos no processo de ensino também promove um sentimento de pertencimento. Todos esses fatores combinados, curiosidade, valorização, engajamento, competência e pertencimento, contribuem para uma maior persistência e permanência nos estudos. Em resumo, Berbel (2011) argumenta que as metodologias ativas não apenas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem, mas também promovem um ambiente educacional mais inclusivo e motivador no qual os alunos se sentem valorizados e engajados.

1.4 REAVALIANDO PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO MÉDIO: CAMINHOS PARA INCLUSÃO E EQUIDADE

As questões que envolvem o processo avaliativo na educação de jovens estudantes do ensino médio implicam, necessariamente, uma reflexão sobre resultados e finalidades esperadas. Aqui nos reportamos apenas à avaliação escolar,

e o que se espera é a compreensão sobre se os alunos aprenderam satisfatoriamente ou não os conteúdos ensinados. Segundo Souza (2017), “O processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar implica na verificação de resultados alcançados pelos educandos [...]” (Souza, 2017, p. 38).

Quando o professor prepara suas avaliações, é comum que o objetivo seja obter uma visão clara do aprendizado de seus alunos. De certa forma, o professor precisa medir, de alguma maneira, o conhecimento adquirido pelos alunos e analisar sua prática de ensino, e as avaliações servem como ferramentas indispensáveis para identificar áreas que necessitam de reforço e para orientar o planejamento de futuras aulas e novas abordagens.

A busca por uma educação inclusiva e equitativa é um desafio constante no sistema educacional, pois não envolve somente a aferição para “notas”, mas deve servir como ferramenta que possibilita verificar as defasagens de aprendizado dos estudantes e como base para a reflexão do ensino ofertado.

No entanto, a realidade muitas vezes revela um cenário de exclusão, em que a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes não é plenamente considerada. A uniformização das turmas, com a expectativa de que todos os alunos aprendam da mesma forma e no mesmo ritmo, contribui significativamente para essa exclusão.

É preciso repensar as práticas pedagógicas para garantir que todos os alunos tenham acesso ao apoio necessário para seu desenvolvimento intelectual e acadêmico. Levando em consideração a singularidade e a individualidade de cada estudante, o ritmo de aprendizagem deve ser respeitado, com o devido apoio pedagógico, para que a inclusão de todos seja garantida.

Consideramos a avaliação escolar um componente fundamental do processo educativo, mas sua aplicação muitas vezes se desvia de seu propósito formativo. Cipriano Luckesi (2008) critica a prática comum entre professores de elaborar provas com o objetivo de “provar” ou até “reprovar” os alunos, em vez de auxiliá-los em sua aprendizagem. Ele aponta que essa abordagem pode levar a diversas distorções no processo avaliativo, como a criação de itens de prova desconectados dos conteúdos ensinados, a formulação de questões com complexidade excessiva e o uso de linguagem inacessível para os estudantes. Luckesi afirma:

Os professores elaboram suas provas para “provar” os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem; por vezes, ou até em muitos casos, elaboram provas para “reprovar” seus alunos. Este fato possibilita distorções, as mais variadas, tais como: ameaças, das quais já falamos; elaboração de itens de prova descolados dos conteúdos ensinados em sala de aula; construção de questões sobre assuntos trabalhos com os alunos, porém com um nível de complexidade maior do que aquele que foi trabalhado; uso de linguagem incompreensível para os alunos etc.

Portanto, é fundamental que os professores repensem suas práticas avaliativas, buscando estratégias avaliativas que realmente promovam o desenvolvimento dos alunos e contribuam para um processo de aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

Seguindo a compreensão sobre avaliação que estamos tentando expor, consideramos que é de suma importância que as avaliações sejam diversificadas, incluindo diferentes tipos de questões e formatos, como provas escritas, trabalhos em grupo, apresentações orais e projetos práticos. Isso garante uma visão mais abrangente das habilidades e competências dos estudantes. Outro aspecto importante é a transparência e a clareza dos critérios de avaliação. Os estudantes devem compreender como serão avaliados e quais são as expectativas do professor. Isso não só promove a justiça no processo avaliativo, mas também motiva os alunos a se empenharem mais, sabendo exatamente o que é esperado deles.

Além das questões apresentadas até aqui, consideramos a devolutiva das observações feitas pelo professor em avaliações parte indispensável do processo avaliativo. Assim, o aspecto principal da avaliação visa apoiar os estudantes em seus esforços para compreensão. As avaliações escolares não devem ser vistas apenas como um fim em si mesmas, mas como parte de um processo contínuo de aprendizagem, dando sentido aos seus estudos. Segundo Luckesi (2008), “A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa garantir a qualidade do resultado previamente definido” (Luckesi, 2008, p. 85).

As devolutivas detalhadas ajudam os estudantes a entenderem seus erros e acertos, promovendo um momento de aprendizado mais profundo e significativo e atendendo àquilo que chamamos de resultados previamente definidos. No contexto educacional, a avaliação desempenha um papel crucial no aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Ela não apenas mensura o desempenho dos alunos, mas também fornece informações valiosas que podem orientar e refinar as

práticas pedagógicas adotadas pelos professores. Nesse sentido, é essencial compreender que “a avaliação deve ser vista como fundamental no processo educativo, na medida em que pode e deve sinalizar direções a serem percebidas pelo professor como forma de possíveis adequações na abordagem dos conteúdos” (Souza, 2017, p. 38).

Por fim, vale ressaltar que é fundamental considerar o contexto socioemocional dos estudantes. Avaliações que levam em conta o bem-estar emocional e o desenvolvimento pessoal dos estudantes contribuem para um ambiente de aprendizagem mais saudável e produtivo. O professor deve estar sempre atento às pressões e ansiedades que as avaliações podem causar e buscar estratégias para minimizar esses impactos negativos.

2 DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA.

Entendemos e acreditamos que a educação desempenha um papel de extrema relevância na formação de cidadãos conscientes e ativos. No contexto do ensino médio, essa responsabilidade se torna ainda mais significativa, pois é uma fase em que os jovens começam a desenvolver uma compreensão mais profunda de seu papel na sociedade. Matias (2021), sobre cidadania, diz que “O conceito de cidadania que se formou ao longo da história, desde a Grécia antiga¹⁸ e mais fortalecido na Revolução Francesa, sedimenta-se na luta pela igualdade política e pelo direito da participação de todos os cidadãos nas decisões do Estado”¹⁹ (Matias, 2021, p. 21). Isso reforça a ideia de que a efetivação cidadã está ligada à participação concreta nas questões do Estado.

A partir da análise de Matias, observamos que o conceito de cidadania, moldado ao longo da história desde a Grécia antiga e reforçado na Revolução Francesa, fundamenta-se na luta pela igualdade política e pelo direito de todos os cidadãos participarem das decisões do Estado. Nesse sentido, é imprescindível que o sistema educacional promova um ambiente de aprendizado que valorize a participação ativa dos estudantes em questões sociais e políticas, estimulando um pensamento crítico e uma reflexão ética, pois o ambiente escolar é um espaço propício

¹⁸ Entre os gregos, a cidadania não era universal. Ocorre que a sociedade grega, onde se concretizou a cidadania, circunscrevia-se à cidade-estado (polis), como em Atenas dos séculos V e IV a.C. O cidadão se confunde com a cidade. Entretanto, nem todos os indivíduos cidadãos podiam ser cidadãos no sentido literal. Aqueles que eram considerados cidadãos possuíam riqueza material e eram proprietários de terras. Na Grécia, as mulheres, os estrangeiros, os comerciantes, os artesãos e os escravos não eram considerados cidadãos (Luiz, 2016).

¹⁹ No sentido filosófico, cidadania é a condição de um indivíduo como membro de uma comunidade política (o Estado). Essa condição implica um vínculo jurídico e político que confere ao indivíduo um status específico, distinguindo-o de um estrangeiro ou de um indivíduo sem pátria. A origem e a etimologia vêm do latim Civitas (cidade/estado), que traduz o grego Polis. Na filosofia grega (Aristóteles), o cidadão (polites) era aquele que participava ativamente da administração da justiça e do governo. Ou seja, cidadania era sinônimo de participação ativa, não apenas de habitação. Filosoficamente, a cidadania moderna se sustenta no equilíbrio entre três pilares: liberdade (direitos civis), participação (direitos políticos) e igualdade (direitos sociais). A liberdade refere-se ao direito de ir e vir, à liberdade de expressão e à propriedade. É a proteção do indivíduo contra o abuso do Estado. A participação envolve o direito de votar e ser votado. É a capacidade de influenciar a criação das leis que irão reger a própria vida. A igualdade corresponde à garantia de condições mínimas de bem-estar (educação, saúde, trabalho) que permitam o exercício real da liberdade. A distinção filosófica entre súdito e cidadão é a mais importante na filosofia política moderna, baseada em autores como Rousseau e Kant. O súdito apenas obedece às leis impostas por um soberano. Tem deveres, mas poucos ou nenhum direito. É passivo na vida política. O cidadão, por sua vez, participa da criação das leis às quais obedece. Possui direitos e deveres recíprocos. É ativo na vida política (agência).

para o exercício da cidadania e a tomada de consciência. Contudo, não foi sempre assim, e, sobre o direito de todos à educação, afirma Matias (2021, p. 28):

Enquanto política pública, educação só veio ganhar recinto no processo de industrialização, por motivos óbvios é claro, o país precisava de trabalhadores minimamente qualificados para desenvolver-se economicamente, assim, a educação passou a ser o caminho para formação de mão de obra para o mercado de trabalho e instrumento de manutenção dos interesses políticos e não como direito social.

Matias (2021) destaca um aspecto que deve ser levado em consideração quando se trata da análise do contexto histórico da educação: a sua industrialização. De fato, a educação foi inicialmente, principalmente no período do regime militar e ainda atualmente, promovida como uma ferramenta para atender às demandas econômicas e políticas, em vez de ser reconhecida como um direito social fundamental de todo cidadão. Esse enfoque utilitarista da educação ainda reflete a necessidade urgente de formar uma força de trabalho qualificada para sustentar o crescimento industrial e econômico do país.

No entanto, essa visão instrumental da educação também perpetuou desigualdades, ao priorizar os interesses econômicos e políticos sobre o desenvolvimento integral dos indivíduos e a promoção da cidadania plena. É importante reconhecer essa dualidade histórica para entender os desafios contemporâneos na luta por uma educação de qualidade que seja verdadeiramente inclusiva e emancipadora e que se destine a atender às garantias de direitos dos cidadãos.

Segundo Verástegui (2006, p. 160), “A escola deve educar para a vida cidadã, para a sociedade. O ser humano encontra sua plena humanidade na sociedade, quando compreende seu papel social, quando se pode sentir útil, ou seja, quando cumpre seu papel moral”. Desse modo, a escola não cumpre seu papel quando não consegue oportunizar aos estudantes essa possibilidade. Assim, é necessário que a escola ofereça aos estudantes as oportunidades básicas para desenvolverem suas capacidades sociais e morais²⁰.

²⁰ No contexto do argumento de Verástegui (2006), as “capacidades sociais e morais” não se referem a decorar regras de etiqueta ou códigos de conduta rígidos e imutáveis. Aqui, essas capacidades são entendidas como competências instrumentais para a cidadania. Ou seja, são as “ferramentas” internas que o aluno precisa desenvolver para conseguir sair da sua individualidade e atuar de forma produtiva na sociedade. Se o ser humano só encontra sua “plena humanidade na sociedade”, as capacidades sociais são as habilidades que permitem essa conexão. Elas retiram o aluno do isolamento. São a empatia, a comunicação não violenta, a capacidade de trabalhar em equipe, a negociação de conflitos

O sentido da moral aqui é teleológico (focado no fim, no objetivo): a moralidade é a ferramenta que permite ao indivíduo deixar de ser algo isolado para se tornar uma peça fundamental e consciente da engrenagem social. É a ética do pertencimento e da contribuição. Somente através de uma educação que valorize e promova a cidadania ativa, a escola poderá cumprir seu papel fundamental de formar indivíduos conscientes e úteis para a sociedade. Verástegui (2006, p. 165) afirma que “A ideia contida no conceito de cidadão é parte inalienável da dignidade humana, que todo e qualquer membro de um Estado deve ter assegurada e cuja negação é uma iniquidade moral fundamental”.

A educação deve ser vista como um instrumento essencial para o desenvolvimento da cidadania plena, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais, tenham a oportunidade de se envolver de forma concreta nas questões do Estado e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Ao exercer a cidadania, os estudantes se envolvem nas decisões que afetam sua comunidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Participar ativamente da vida cívica pode aumentar o senso de responsabilidade, empatia e compreensão das necessidades das pessoas que fazem parte de seu círculo de convivência, além de promover habilidades como liderança e trabalho em equipe.

2.1 ALÉM DA SALA DE AULA: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

A construção da cidadania plena e consciente demanda um trabalho árduo e complexo, pois vai além do simples ato de frequentar a escola. Esta tarefa envolve um compromisso contínuo com a formação integral dos estudantes e deve ter como premissa a preparação dos estudantes para enfrentar os desafios inerentes a uma sociedade complexa e em constante transformação.

e a compreensão da diversidade. É o que permite ao indivíduo “compreender seu papel social”. Sem essas capacidades, ele não entende como se encaixa no grupo. Se a moral é a “utilidade” e o “papel desempenhado”, as capacidades morais são o motor ético que direciona as ações do aluno para o benefício coletivo. São o senso de justiça, a responsabilidade, a solidariedade, o compromisso com a verdade e a ética do cuidado (cuidar de si e do outro). É o que permite ao indivíduo “sentir-se útil”. É a compreensão de que minhas ações têm consequências para os outros e a decisão consciente de agir de forma construtiva.

John Dewey, em sua obra *Democracia e Educação* (Dewey, 1979) faz um alerta e chama a atenção para os perigos de uma educação que se limita a aumentar a eficiência mecânica dos indivíduos sem promover uma verdadeira emancipação intelectual e social. O estudioso ressalta que, se a inteligência for utilizada apenas como um meio de dominar a natureza e aumentar a produtividade, sem considerar a liberdade e a dignidade daqueles que trabalham diretamente com a natureza, estará, dessa forma, perpetuando um estado de escravidão intelectual.

Dewey enfatiza a importância de uma transformação integral, que não se limite apenas ao nível teórico, mas que também envolva mudanças práticas e estruturais na sociedade, dizendo que “dificilmente melhoraremos as coisas se nos limitarmos a corrigir seu equívoco teórico, tolerando o estado social de coisas que originou e confirmou sua concepção” (Dewey, 1979a, p. 281). Ele enfatiza a importância de uma educação mais engajada em questões e problemas que afetam cotidianamente a vida dos estudantes, que democratize o acesso ao conhecimento e promova a participação ativa de todos coletivamente. Para o autor:

Mais perderemos do que ganharemos na mudança da servidão para a cidadania livre se o mais valioso resultado da mudança for apenas um aumento da eficiência mecânica dos instrumentos humanos de produção. Será antes perda que proveito chegarmos a considerar a inteligência um meio de dominar a natureza por intermédio da ação, se nós permitirmos que perdure um estado ininteligente e de escravidão para aqueles que diretamente extraem utilidades da natureza, deixando a inteligência que os dirige ser privilégio exclusivo dos distantes cientistas e capitães da indústria (Dewey, 1979a, p. 281).

Em suma, podemos concluir, em acordo com Dewey, que todo esforço para a construção da cidadania exige uma abordagem educacional que não fique estagnada na mera transmissão de conhecimentos técnicos e práticos. É preciso que a educação promova a emancipação intelectual e social dos estudantes, garantindo que estes consigam enfrentar os constantes desafios de uma sociedade que se renova constantemente.

Como enfatizado por John Dewey, a verdadeira educação deve democratizar o acesso ao conhecimento e garantir que todos os indivíduos, independentemente de sua posição social, tenham a oportunidade de desenvolver suas capacidades intelectuais e críticas. Esse é o principal termômetro para se verificar que tipo de educação está em curso. Somente assim poderemos evitar a perpetuação de um estado de escravidão intelectual.

Dessa forma, a educação deve ser vista como um processo contínuo e integrado à vida social dos estudantes, que não se resume à simples capacidade de transformar os indivíduos, mas também as estruturas sociais que sustentam as desigualdades. Portanto, é necessário que se tenham políticas públicas inclusivas e financiamento adequado para garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, que valorize, antes de mais nada, a liberdade, a dignidade e a participação ativa de todos na construção de um mundo melhor, pois este é o sentido majoritário de uma verdadeira educação.

2.2 ASPECTOS FUNDAMENTAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Quando falamos em educação de qualidade, queremos afirmar que, através da educação, os estudantes têm possibilidades reais de aprendizado mais significativo, dando sentido às suas ações cotidianas. Todos devem ter acesso à educação, independentemente de sua origem socioeconômica, gênero, etnia ou localização geográfica. O currículo deve ser atualizado e relevante, preparando os alunos para os desafios do mundo moderno, incluindo habilidades tecnológicas e pensamento crítico.

Educadores bem capacitados e motivados são essenciais para proporcionar uma educação de qualidade. Eles devem ter acesso ao desenvolvimento profissional contínuo. As escolas devem ser ambientes seguros e acolhedores, onde os alunos possam aprender sem medo de violência ou discriminação. A educação de qualidade envolve a participação ativa dos pais e da comunidade no processo educacional. Os sistemas de avaliação eficazes ajudam a monitorar o progresso dos alunos e a identificar áreas que precisam de melhoria.

O texto de Luiz Fernandes Dourado e João Ferreira de Oliveira (Dourado; Oliveira, 2009) aborda aspectos fundamentais para a construção de um movimento nacional em prol da qualidade da educação. Ao tratarem das dimensões intra e extraescolares, afirmam que devem ser consideradas de forma articulada para garantir uma política educacional que assegure escolas de qualidade para todos os níveis e modalidades. Os autores declaram que “a educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 202).

A construção de uma escola de qualidade deve levar em conta o contexto socioeconômico e cultural dos alunos, reconhecendo a heterogeneidade e pluralidade sociocultural e os problemas sociais que afetam a escola. A oferta de ensino de qualidade deve estar alinhada com ações que visem superar a desigualdade socioeconômica e cultural nas regiões, marcadas por “desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais e por uma grande quantidade de redes e normas nem sempre articuladas” (Dourado; Oliveira, 2009, p. 204).

Vencer essas barreiras implica garantir a promoção de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e resgate social. Segundo os autores, a melhoria dos processos educativos e resultados escolares depende da democratização da organização e gestão escolar, incluindo práticas curriculares, planejamento pedagógico, participação e avaliação. Para que haja condições reais de oferta de uma educação de qualidade, são de suma importância os proventos do Estado, como afirmam Dourado e Oliveira (2009, p. 211):

O financiamento público é fundamental para o estabelecimento de condições objetivas para a oferta de educação de qualidade e para a implementação de escolas públicas de qualidade, envolvendo estudos específicos relativos aos diferentes níveis, etapas e modalidades educativas.

Podemos constatar, segundo os autores, que a qualidade da aprendizagem é influenciada por diversos aspectos, incluindo os projetos desenvolvidos, o ambiente educativo, a gestão, a participação da comunidade escolar e as condições de trabalho dos profissionais. Além disso, a qualidade das instalações escolares também contribui significativamente para a oferta de um ensino de qualidade.

A democratização da gestão escolar, por meio de processos de escolha do diretor e de maior participação da comunidade escolar, fortalece a autonomia e a democratização da escola, melhorando a qualidade do ensino. Políticas de formação e carreira que incentivem a motivação com o trabalho e a identificação com a escola são essenciais para a produção de uma escola de qualidade.

Por fim, a satisfação e o engajamento ativo de estudantes e professores no processo político-pedagógico são cruciais para a melhoria do desempenho escolar e para o sucesso dos estudantes.

2.3 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PARA A FORMAÇÃO CIDADÃ E O PENSAMENTO CRÍTICO

A educação filosófica pode fornecer conhecimentos técnicos e científicos e promover valores éticos e morais que são essenciais para a convivência em comunidade. Por meio da educação filosófica, os estudantes podem desenvolver habilidades críticas e reflexivas, tornando-se cidadãos mais conscientes e participativos.

A concepção clássica de cidadania não se limita a um status jurídico, mas implica um dever ético de governar e ser governado. Aristóteles identificava a essência do cidadão na sua capacidade de julgamento e na responsabilidade de ocupar cargos, afirmando que: “Um cidadão integral pode ser definido por nada mais nem nada menos que pelo direito de administrar justiça e exercer funções públicas (...)” (Aristóteles, *Política*, livro III, capítulo I, 1275b, p. 78).

Buscando uma definição absoluta de cidadão, livre de qualificações particulares, Aristóteles identifica a característica distintiva daquele que detém o poder deliberativo, diferenciando-o dos demais habitantes da cidade. Sobre essa questão, o autor afirma:

[...] afirmamos agora que é aquele que tem o direito de participar da função deliberativa ou da judicial da comunidade na qual ele tem este direito. E esta comunidade (uma cidade) é uma multidão suficientemente numerosa para assegurar uma vida independente na mesma (Aristóteles, *Política*, livro III, capítulo I, 1276a, p. 79).

Em suma, a visão aristotélica de cidadania como prática ativa de poder e decisão exige um preparo que transcende o conhecimento ordinário. Isso coloca a educação em um patamar elevado, dando novos atributos à ação de educar. A educação filosófica preenche essa lacuna ao fomentar as virtudes necessárias para que o estudante compreenda seu duplo papel de governante e governado. Assim, ao capacitar os estudantes para o julgamento crítico e a participação na vida pública, a filosofia não apenas forma cidadãos plenos, mas assegura a própria vitalidade e independência da cidade enquanto espaço de realização humana.

Henrique (2018), ao mencionar a educação, segue as diretrizes aristotélicas, destacando sua importância ao afirmar que “[...] é quase unanimidade que a educação é de fundamental importância para a formação cidadã [...]” (p. 8). O ensino médio é

uma fase importante na vida dos estudantes, pois é nesse período que eles começam a formar suas opiniões, valores e atitudes em relação à sociedade e ao mundo. A formação cidadã envolve o desenvolvimento de habilidades e competências que permitem aos estudantes participarem ativamente da sociedade. “Entre as funções explicitadas para a disciplina filosofia no ensino médio, está a formação cidadã” (Henrique, 2018, p. 9). Isso inclui a compreensão dos direitos e deveres, o respeito à diversidade, a capacidade de tomar decisões informadas e a disposição para se engajar em questões sociais e políticas.

Sobre essa questão, afirma Henrique (2018): “[...] a filosofia e a sociologia possibilitam ao educando a percepção da variabilidade do conteúdo da cidadania e do próprio ser humano. São as disciplinas que viabilizam a educação voltada à formação cidadã” (Henrique, 2018, p. 58). Segundo Henrique (2018, p. 68):

A filosofia, em meio a essa política de consumismo, não é valorizada. Pelo contrário, a filosofia é considerada como um problema, pois a reflexão não é uma qualidade valorizada no trabalhador tratado como objeto. Quando o necessário é a produção de mão-de-obra qualificada e de baixo custo, a filosofia torna-se dispensável.

A autora critica a educação que prioriza a produção de mão de obra qualificada e de baixo custo em detrimento do desenvolvimento dos pensamentos crítico e reflexivo, pois são estes que garantem a possibilidade do exercício da cidadania. Ela argumenta que garantir o acesso à educação formal não é suficiente. Ainda pode haver exclusão do acesso ao conhecimento verdadeiro, da participação comunitária e da formação cidadã.

Em uma sociedade focada no consumismo e na produção, a reflexão não é valorizada, como aconteceu na reforma educacional tecnicista. O trabalhador é tratado como um objeto, um meio para um fim, em vez de um indivíduo pensante. Nesse contexto, a filosofia, que tradicionalmente valoriza o questionamento e o pensamento crítico, torna-se, dessa forma, obsoleta e sem serventia, invocando, a partir do senso comum, a inutilidade da filosofia.

Henrique (2018) questiona o propósito da educação em nossa sociedade, argumentando que ela está mais comprometida em preparar os alunos para o mercado de trabalho do que em ajudá-los a se tornarem cidadãos pensantes e engajados.

2.4 O PAPEL DO PENSAMENTO DELIBERADO²¹ NA FORMAÇÃO CIDADÃ

O ato de pensar é uma habilidade que nos permite compreender e interagir com o mundo ao nosso redor de maneira mais profunda e significativa. Através do pensamento crítico, somos capazes de analisar situações, resolver problemas e tomar decisões mais acertadas. Para Formiga, “A educação deve instrumentalizar o homem como um ser capaz de agir sobre o mundo e a humanidade e, ao mesmo tempo, compreender a importância da sua ação e porque agiu de tal forma” (Formiga, 2019, p. 56). O autor ainda destaca que:

Não se trata de pensar que a educação vai resolver todos os problemas sociais, tornando a sociedade igualitária, todavia, entende-se que a educação crítica fornece a formação de homens críticos capazes de pensar e saber como agir para mudar e transformar a atual realidade (Formiga, 2019, p. 56).

Levando em consideração estes pressupostos, podemos concluir com o autor que a educação crítica visa preparar os estudantes para que tenham condições de transformar a realidade em que vivem. Assim, a educação não é vista como um processo de transmissão, mas de instrumentalização. Pensar para agir e agir para transformar.

John Dewey (1979a) enfatiza a importância do pensamento deliberado e consciente quando diz que:

O cultivo deliberado deste elemento intelectual torna o ato de pensar uma experiência característica. Por outras palavras, pensar é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas (Dewey, 1979a, p. 159).

²¹ Deliberação (gr. *bouleusis*; lat. *consilium*; in. *deliberation*; fr. *délibération*; al. *Überlegung*; it. *deliberazione*). Consideração das alternativas possíveis que certa situação oferece à escolha. É o que Aristóteles quer dizer ao falar dos limites da deliberação, excluindo do âmbito dela não só o necessário (o que não pode não ser), mas também o fim. Com efeito, Aristóteles observa que o médico não se pergunta se quer ou não curar o doente, o orador não se pergunta se quer ou não persuadir, nem o político se quer ou não instituir boa legislação. Ao contrário, uma vez posto o fim, examina-se como e por quais meios se poderá atingi-lo; sobre esses meios, portanto, versará a deliberação. A deliberação conclui-se e culmina na escolha. O objeto de ambas é o mesmo, salvo pelo fato de que o objeto da escolha já está definido pelo processo deliberativo a que a escolha põe termo (Et. nic., III, 3, 1112a 21 ss.). Essas definições de Aristóteles tornaram-se clássicas (Abbagnano, 1998).

Dewey aponta para a importância do pensamento reflexivo e intencional, argumentando que o pensamento ocorre espontaneamente, mas que pode se tornar um esforço deliberado e consciente, ou seja, um processo em que o indivíduo não apenas reage aos estímulos imediatos, mas também analisa, avalia e planeja suas ações com base em uma compreensão mais profunda e crítica das situações: “Pensar equivale, assim, a patentear, a tornar explícito o elemento inteligível de nossa experiência. Tornar possível o proceder-se tendo um fim em vista. É a condição para podermos ter objetivos” (Dewey, 1979a, p. 159).

Esse tipo de pensamento envolve a capacidade de questionar pressupostos, considerar múltiplas perspectivas e antecipar as consequências de diferentes cursos de ação. Dewey enfatiza que, ao cultivar essa forma de pensamento, a educação pode promover a autonomia intelectual e a capacidade dos estudantes de se engajar de maneira mais significativa e responsável na sociedade. Quando cultivamos esse elemento intelectual, o ato de pensar se torna uma experiência característica, ou seja, algo que é distintivo e definidor de nós como seres pensantes.

O objetivo desse esforço intencional demonstra que pensar é o esforço para descobrir as relações específicas entre nossas ações (uma coisa que fazemos) e suas consequências. Trata-se de entender a causa e o efeito nessa relação e como nossas ações influenciam os resultados. Finalmente, Dewey menciona a “continuidade” entre a ação e a consequência. Isso pode ser interpretado como a ideia de que nossas ações e suas consequências não são eventos isolados, mas estão interligados em uma cadeia contínua de causa e efeito. Para o autor:

A filosofia deveras democrática deve ser a da continuidade intrínseca ou absoluta entre esses vários elementos separados ou isolados pelo dualismo filosófico. Para ela, tanto o conhecimento como a conduta moral são intrinsecamente experimentais, pois é pela experimentação, como atividade participada, que a sociedade progride na aquisição de conhecimentos objetivamente válidos e que os indivíduos se vão socializando ou tornando universalmente humanos (Dewey, 1979a, p. XIX - XX).

Desta forma, para Dewey, tanto o conhecimento quanto a moralidade são intrinsecamente experimentais. Aprendemos e desenvolvemos o entendimento do mundo e nossos sistemas de valores através da experimentação ativa e participativa, e não apenas através da teoria ou da contemplação passiva. “A continuidade da vida significa uma contínua readaptação do ambiente...” (Dewey, 1979a, p. 2).

Ao entender essa continuidade, podemos aprender com nossas ações e fazer escolhas mais informadas no futuro. Segundo ele:

Há sempre um perigo em um novo movimento de que, ao rejeitar os fins e métodos da situação que visa suplantar, desenvolva seus princípios negativamente e não de maneira positiva e construtiva. Sucede então que, na realidade, se toma como chave para a prática o que é rejeitado em vez de descobri-la no desenvolvimento construtivo de sua própria filosofia (Dewey, 1979b, p. 7).

A rejeição de modelos pedagógicos tradicionais, caracterizados pela rigidez e pelo autoritarismo, frequentemente induz a uma reação puramente antitética, contrariando seu oposto. Nesse processo, a crítica à inflexibilidade de outrora pode resultar na estruturação de novos sistemas marcados pela ausência de balizas normativas. De modo análogo, a superação do ensino focado na memorização mecânica tem levado a modelos que privilegiam exclusivamente a dimensão socioemocional, negligenciando a complexidade inerente à construção do conhecimento científico e intelectual.

Ao definir nossas ideias apenas como o contrário do que existia, nossa filosofia se torna vazia. Ela não nasce de um pensamento novo e sólido, mas apenas da raiva ou da negação do que veio antes. Agindo assim, o sistema antigo continua mandando em nós, pois ele define o que faremos, fazendo o inverso dele. Para Dewey, “Os problemas não são sequer reconhecidos (que dizer de resolvidos?) quando se supõe que basta rejeitar as ideias e as práticas da educação velha e partir para a posição no outro extremo” (Dewey, 1979b, p. 9).

A verdadeira superação da educação passada não reside no simples abandono do passado, mas na capacidade de desenvolver um planejamento reflexivo que integre a vitalidade da experiência à complexidade do saber intelectual. A convergência entre Adorno e Dewey reside na defesa de uma educação que supere a mera transmissão de conteúdos estáticos.

Enquanto Adorno denuncia a coisificação do saber e o adestramento, Dewey alerta que a liberdade intelectual não nasce da simples negação do antigo modelo, mas da construção de uma prática educativa vital. Para ambos, a sala de aula deve ser um espaço de experiência real, onde o pensamento crítico não seja apenas uma reação ao autoritarismo, mas uma ferramenta positiva para a autonomia do sujeito.

O problema que aí se põe tem particular importância para as escolas progressivas. Se não se der atenção cuidadosa e constante ao desenvolvimento do conteúdo intelectual das experiências e a obtenção de crescente organização dos fatos e ideias, poder-se-á no final apenas fortalecer a tendência para uma volta reacionária ao autoritarismo intelectual e moral. Mas alguns dos seus aspectos estão tão intimamente ligados a qualquer esquema educativo baseado em experiência, que é forçoso notá-los (Dewey, 1979b, p. 91).

Dewey alerta para a questão da inflexibilidade do modelo antigo. O movimento pedagógico progressivo não pode se sustentar apenas no agrado da liberdade ou na simples negação da rigidez tradicional. Para que a experiência educativa seja verdadeiramente emancipatória, ela exige a organização crescente dos fatos e ideias. Sem esse rigor intelectual, a sala de aula corre o risco de se tornar um espaço de ativismo vazio, em que a falta de direção pedagógica acaba gerando frustração e, por consequência, abre caminho para o retorno de modelos autoritários que prometem a ordem perdida.

Em concordância com o pensamento de Adorno, a educação que visa à autonomia não deve apenas “ajustar” o aluno a uma nova prática, mas sim capacitá-lo a dominar o conteúdo intelectual de suas vivências. A ligação entre esses autores revela que o papel da filosofia no ensino médio é, justamente, fornecer a estrutura reflexiva necessária para que a experiência não seja um fim em si mesma, mas o meio pelo qual o estudante organiza sua racionalidade e consiga alcançar a emancipação.

É necessário, realmente, libertar a teoria, do equívoco de que é comumente vítima, não apenas na América Latina, segundo o qual é identificada com verbalismo, com blá-blá-blá, com perda de tempo. Isto é o que explica expressões tão repetidas entre nós, como: “Se a educação latino-americana não fosse teórica, mas prática, outros seriam seus resultados”, ou “é necessário diminuir as classes teóricas”. Explica também a divisão que se faz entre homens e mulheres teóricos e práticos, tomando-se aqueles e aquelas à margem da ação, enquanto os segundos a realizam. A separação, contudo, deveria ser feita entre teóricos e verbalistas. Neste caso, os primeiros seriam necessariamente práticos também. O que se deve opor à prática não é a teoria, de que é inseparável, mas o blá-blá-blá ou o falso pensar. Assim como não é possível identificar teoria com verbalismo, tampouco o é identificar prática com ativismo. Ao verbalismo falta a ação; ao ativismo, a reflexão crítica sobre a ação. Não é estranho, portanto, que os verbalistas se isolem em suas torres de marfim e considerem desprezíveis os que se dão à ação, enquanto os ativistas considerem os que pensam sobre a ação e para ela, como “intelectuais nocivos”, “teóricos” e “filósofos” que nada fazem senão obstaculizar sua atividade. Para mim, que me situo entre os que não aceitam a separação impossível entre prática e teoria, toda prática educativa implica numa teoria educativa (Freire, 1981, p. 14)

A formação cidadã no ensino médio não se realiza nem pelo acúmulo passivo de informações, nem pela prática desprovida de rigor intelectual. Ao denunciar a falsa dicotomia entre teoria e prática, Freire concorda com a organização intelectual proposta por Dewey e com a resistência ao ajustamento defendida por Adorno.

Portanto, o papel da filosofia não é oferecer um “blá-blá-blá” abstrato, descrito por Freire, mas instrumentalizar o estudante com uma teoria que é, por natureza, prática e política. Quando o aluno aprende a pensar sobre sua própria ação, ele deixa de ser um objeto das circunstâncias para se tornar um sujeito da transformação.

Assim, a educação emancipatória aqui defendida se afasta do ativismo vazio e se firma como uma práxis: um compromisso constante entre o pensar reflexivo e o agir consciente no mundo, garantindo que a liberdade conquistada em sala de aula se traduza em uma autonomia real para além dos muros da escola.

3 PROPOSTA DE CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE FILOSOFIA

Primeiramente, é preciso considerar algumas noções básicas sobre os desafios e possibilidades da formação de professores de filosofia para o ensino médio, dando ênfase à articulação entre o domínio teórico do conteúdo filosófico e a prática pedagógica reflexiva. O trabalho parte do pressuposto de que a filosofia, enquanto disciplina que promove o pensamento crítico, a reflexão ética e a autonomia intelectual, exige uma formação docente que vá além da mera ênfase na transmissão de conteúdos, integrando teoria, prática e experiência.

A partir das contribuições de John Dewey (1979a, 1979b) e das reflexões de Maurano (2016), faremos uma explanação sobre a formação dos docentes, lançando uma luz que corrobora para uma atuação crítica, criativa e engajada nas escolas. Para Dewey, “Uma onça de experiência vale mais que uma tonelada de teorias simplesmente porque é só pela experiência que qualquer teoria tem importância vital e verificável” (Dewey, 1979a, p. 158).

Ao ir além dessa ideia para a realidade das escolas públicas, Dewey propõe que o ato de filosofar deve acontecer anteriormente ao acúmulo de dados historiográficos. A experiência do pensamento crítico, o ato de duvidar, investigar e reconstruir argumentos, é a “onça de experiência” citada por Dewey que dá sentido à tonelada de teoria. Sem essa vivência prática, o aluno pode conhecer a história das ideias sem nunca ter, de fato, aprendido a pensar por si mesmo.

Analisando a atuação dos docentes na rede pública, percebe-se que o desafio de ensinar filosofia reside na habilidade de transformar conceitos abstratos em problemas reais. Essa mudança exige do professor uma sensibilidade para identificar quais estímulos despertarão a reflexão crítica dos alunos e como essas reações iniciais podem ser cultivadas para gerar um saber sólido. Sobre essa responsabilidade intelectual do educador, Dewey afirma (1979a, p. 76):

[...] a tarefa do educador é primeiramente selecionar o material apropriado de modo a fixar a natureza das primeiras reações e, em segundo lugar, ordenar a série de apresentações subsequentes na base do lastro de ideias assegurado pelos processos anteriores.

Para que o ensino de filosofia na rede pública não seja fragmentado, cada nova aula deve se apoiar na base das ideias discutidas anteriormente. Isso cria uma

continuidade de experiências. O que o aluno aprendeu a refletir ontem serve de ferramenta para o problema que ele enfrentará amanhã.

Quanto à formação docente, Maurano (2016), seguindo sua reflexão acerca da instrução dos professores, com fundamentação no pensamento de Dewey, afirma que:

[...] a formação docente é um tema bastante problemático quando teoria e prática não estão intimamente vinculadas para desenvolver capacidades operacionais nos alunos, quando o saber não é oriundo do fazer, quando a transmissão de conteúdos é, em si mesma, a base do processo educativo e quando a identidade do professor não é claramente definida (Maurano, 2016, p. 12).

A reflexão da autora demonstra uma problemática na formação docente: a persistente dicotomia entre o saber acadêmico e o fazer pedagógico. No contexto do ensino de filosofia, essa fragmentação se torna ainda mais sensível, pois, ao se distanciar da prática operacional, o ensino, e aqui podemos dizer de modo geral, corre o risco de transformar-se em uma mera exposição de ideias, explicações e certezas distantes da realidade, desprovida de vitalidade.

Investigar o ensino de filosofia na rede pública de São Paulo, sob este prisma, exige verificar se o professor se percebe como um historiador do pensamento ou como um mediador capaz de converter o repertório filosófico em ferramenta de leitura de mundo para os estudantes.

Dewey (1979a, 1979b) defende uma educação baseada na experiência ativa e na experimentação, em que o conhecimento é construído por meio da interação com o mundo e da resolução de problemas reais. Essa perspectiva sugere que a formação docente deve incluir vivências práticas que permitam ao futuro professor experimentar, refletir e transformar sua prática. Por sua vez, Maurano (2016) alerta para os riscos do distanciamento entre a formação teórica e a prática docente, destacando que a ausência de integração entre esses dois aspectos pode comprometer tanto a formação quanto a atuação profissional dos professores.

Quando pensamos em compreender o cenário atual do ensino de filosofia nas escolas públicas da rede estadual, a análise de algumas questões é fundamental. Por exemplo: como os cursos de formação de professores de filosofia têm articulado teoria e prática em seus currículos? De que maneira os futuros docentes são preparados para promover uma aprendizagem ativa e significativa no ensino médio? Quais são

os impactos da abordagem experiencial, inspirada em Dewey, na formação e na prática docente em filosofia?

Estas questões podem nortear ações de intervenção na prática pedagógica, nas análises do currículo, nas proposições de metodologias para o ensino e na construção de práticas pedagógicas coerentes com os princípios filosóficos e democráticos. Isso contribui para o fortalecimento de uma formação docente que prepare professores capazes de promover uma educação filosófica transformadora, comprometida com a formação de cidadãos críticos e participativos.

3.1 CONTEÚDOS A SEREM ENSINADOS

A transmissão da tradição filosófica no ensino da filosofia em escolas públicas e o investimento na prática do filosofar caracterizam os movimentos da investigação e reflexão sobre o que significa ensinar filosofia. Trata-se de ensinar um corpo de conhecimentos consolidados ou de promover a experiência do pensamento crítico e criativo? Essas questões, pertinentes à pesquisa, sugeriram um trabalho de campo que pudesse averiguar as ações de alguns professores da rede pública do Estado de São Paulo.

O trabalho de campo permitiu uma análise que responde a parte dessas questões. O questionário foi realizado com alguns professores da cidade de São José do Rio Preto, SP, em escolas jurisdicionadas à Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto, SP, focando o ensino de filosofia ofertado nessas escolas e estendido a professores da rede de educação do estado. Responderam às questões professores de filosofia com formação específica na disciplina e professores com formação diversa, mas que atualmente ministram aulas de filosofia nessas escolas.

A obtenção de dados, conforme relato desses profissionais, permitiu verificar suas práticas e traçar um diagnóstico do ensino de filosofia. A coleta de dados serviu para análises e comparações com teorias de alguns trabalhos na área do ensino de filosofia e como luz para uma abordagem de intervenção inovadora para o ensino de filosofia.

Autores como Ferreira (2012) e Alencar (2011) oferecem importantes contribuições para essa discussão. Ferreira destaca que os conceitos filosóficos, embora enraizados em contextos históricos específicos, transcendem seu tempo e continuam a provocar reflexão em diferentes épocas. Isso reforça a ideia de que o

ensino de filosofia deve ir além da simples contextualização histórica, promovendo a ressignificação dos conceitos por meio da experiência do filosofar. Ao mencionar o componente curricular de filosofia, Ferreira (2012, p. 86) expõe a seguinte afirmação: “[...] a filosofia como componente curricular contribui para a cidadania na medida em que ela, por meio de seus conceitos, apresenta diferentes prismas para perceber o mundo, a realidade e quiçá agir de diferentes maneiras”.

A reflexão de Ferreira reforça esta pesquisa ao posicionar a filosofia como uma disciplina essencialmente prática e emancipatória. Quando propõe prismas conceituais, o professor permite que o estudante rompa com a visão simplista da realidade, frequentemente limitada pela desinformação. Assim, a cidadania deixa de ser um conceito abstrato e passa a ser uma prática quotidiana de autonomia, em que o pensar crítico torna-se o motor de uma nova forma de agir no espaço público.

Alencar (2011) problematiza a dicotomia entre ensinar filosofia e ensinar a filosofar, apontando para a necessidade de compreender a filosofia não apenas como um campo teórico, mas como uma prática pedagógica. Essa distinção levanta questões fundamentais para a definição dos conteúdos a serem ensinados e para saber se é possível ensinar a tradição filosófica sem perder de vista a experiência viva do pensamento. Ensinar a tradição é, por si só, ensinar a filosofar? Sobre o ensino de filosofia, Alencar propõe questões como: “É possível ensinar filosofia sem a tradição? Quando se ensina a tradição se ensina filosofar? Perguntar pelo caráter do ensino de filosofia no Ensino Médio fatalmente leva ao problema da definição do que seja o ensino de filosofia” (Alencar, 2011, p. 18).

A provocação de Alencar é o pano de fundo das dificuldades estruturais relatadas pelos professores nesta pesquisa. A tensão entre cumprir o currículo (tradição) e promover a autonomia (filosofar) demonstra que o ensino de filosofia no nível médio é uma constante negociação. Os dados indicam que os docentes optam por uma definição de ensino em que a tradição deve estar a serviço da compreensão da realidade, priorizando a atitude investigativa sobre a mera transmissão histórica.

A partir dessas reflexões, são respondidas as seguintes questões: quais conteúdos são priorizados no ensino de filosofia no ensino médio e com quais justificativas? Como os professores articulam a tradição filosófica com a prática do filosofar em sala de aula? De que maneira os conteúdos filosóficos podem ser trabalhados para promover o pensamento crítico, criativo e reflexivo dos estudantes?

O objetivo da investigação é compreender como os conteúdos filosóficos são selecionados, organizados e trabalhados no contexto escolar e como essa escolha impacta a formação dos estudantes como sujeitos pensantes e críticos.

3.2 METODOLOGIAS DE ENSINO DE FILOSOFIA

A análise das metodologias de ensino de filosofia teve como foco a prática docente, os materiais utilizados e as percepções dos professores sobre o papel da disciplina na formação crítica dos estudantes. A investigação foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, combinando um estudo de caso em escolas da rede pública estadual de São Paulo e da cidade de São José do Rio Preto/SP.

A revisão bibliográfica está fundamentada em John Dewey, como autor primário, e em autores secundários na mesma linha, com teses de mestrado, doutorado e artigos científicos que discutem o ensino de filosofia e a filosofia da educação, com o intuito de compreender os fundamentos teóricos que orientam as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula. A escolha metodológica foi decisiva para se pensar uma intervenção de aprimoramento na prática docente dos professores de filosofia da educação básica.

O estudo de caso foi realizado em escolas públicas em que a filosofia é parte do currículo do ensino médio. Através de um questionário online, os entrevistados apresentaram suas estratégias e materiais usados para elaboração e execução das suas aulas, como descrito na sequência: materiais didáticos (livros, planos de aula, guias de estudo, vídeos, *softwares* educacionais etc.) e documentos curriculares (como objetivos de aprendizagem e estratégias de ensino).

Esse questionário objetivou apresentar a realidade onde a pesquisa foi realizada, e a coleta de dados, sob a percepção dos professores entrevistados, serviu para análises e conclusões deste estudo. O questionário apresenta seis questões que abordam quatro eixos de condução do ensino de filosofia na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Os eixos estão estruturados da seguinte maneira: convergências e consensos do discurso docente; autonomia e cumprimento do currículo; dificuldades no ensino de filosofia; e facilidades e potencialidades no ensino de filosofia.

A análise dos dados coletados permitiu compreender como o ensino de filosofia é planejado, implementado e vivenciado no cotidiano escolar, identificando boas

práticas, desafios enfrentados e possíveis caminhos para o aprimoramento do ensino da disciplina. Ensinar a pensar filosoficamente é um grande desafio para os professores na educação básica. Isso é evidenciado nas respostas de vários professores. Contudo, quando nos referimos ao ensino de qualidade em filosofia, estamos falando de um ensino que consegue equilibrar o modelo de ensino da tradição com as urgências do cotidiano, permitindo que o aluno saia da “caverna” do senso comum e desenvolva uma consciência autônoma e crítica.

O grande desafio, e o que define a qualidade do ensino, é a habilidade do professor em gerir esse processo. É nisso que consiste o ensino de qualidade: no esforço para que o pensamento crítico seja estimulado constantemente, para que o ensino de filosofia seja visto como uma ferramenta de transformação no âmbito escolar, e não como um serviço que atende à ideologia de mercado.

3.3 TABULAÇÃO E ANÁLISE DAS RESPOSTAS

A análise dos dados coletados junto aos docentes revela um cenário complexo, marcado por um paradoxo fundamental: enquanto a filosofia enfrenta um processo de “institucionalização da desimportância” por parte das estruturas burocráticas e curriculares, ela emerge, na sala de aula, como um espaço vital de fascínio e necessidade existencial para os estudantes. Os relatos dos 14 professores participantes não apenas descrevem práticas pedagógicas, mas narram uma postura de resistência diante dos desafios da educação contemporânea.

Para compreender essa dinâmica, os resultados organizados em quatro eixos, que atravessam as seis questões do formulário, revelam o seguinte contexto:

Convergências e consensos do discurso docente: identifica-se uma unidade metodológica na qual o cotidiano, a cultura de massa e os saberes prévios dos alunos não são apenas acessórios, mas o ponto de partida obrigatório para qualquer reflexão conceitual. Há um consenso de que a filosofia só acontece quando rompe a barreira da abstração pura.

Autonomia e cumprimento do currículo: este eixo revela a tensão entre a plataformização do ensino (materiais digitais padronizados) e a autoridade pedagógica. Os dados apontam para uma necessária desobediência curricular, em que o professor realiza recortes e seleções temáticas para garantir a profundidade em detrimento da extensão superficial exigida pelos cronogramas oficiais.

Dificuldades no ensino de filosofia: os relatos convergem para obstáculos estruturais severos, como a escassez de tempo para realização das atividades e trabalho de aprofundamento (muitas vezes apenas uma aula semanal), a apatia gerada pelo imediatismo digital e a visão pragmática da sociedade, que cobra da disciplina uma utilidade técnica imediata, ignorando sua função formativa.

Facilidades e potencialidades: por outro lado, a filosofia demonstra uma potência singular ao atuar como imunização intelectual. Ela é percebida como um filtro essencial contra a desinformação (*fake news*) e um espaço de escuta em uma escola cada vez mais mecanizada, permitindo que o estudante desenvolva autonomia e pensamento crítico.

Em suma, as respostas indicam que o sucesso do ensino de filosofia não reside meramente no cumprimento de diretrizes oficiais, mas na práxis docente que se desenvolve na fronteira entre as pressões utilitaristas do mercado e as buscas existenciais dos estudantes.

Contudo, essa centralidade do professor não deve ser interpretada como uma responsabilização individual por resultados sistêmicos. Antes, revela a escola como um campo de disputa, onde o educador atua como um mediador crítico que, apesar das limitações estruturais, busca converter o excesso de informações em conhecimento reflexivo. Assim, a eficácia da disciplina depende da capacidade de assegurar espaços de autonomia para que o docente possa gerir esses conflitos sem ser esmagado pela lógica produtivista.

3.3.1 A prática pedagógica

A primeira questão do questionário investigou como os professores articulam as diretrizes curriculares de filosofia com a realidade dos estudantes, solicitando que descrevessem suas estratégias de contextualização dos temas filosóficos e as eventuais pontes interdisciplinares que estabelecem (Quadro 1).

Quadro 1 – Estratégias docentes de contextualização dos temas filosóficos e relações interdisciplinares

Prof.	Considerando que os temas de filosofia são frequentemente definidos por diretrizes curriculares, como você trabalha e contextualiza esses conteúdos com seus alunos?	Como você faz para conectar esses temas filosóficos (conceitos, filósofos) com a realidade, os interesses e o cotidiano dos estudantes?	Você costuma estabelecer relações entre esses conteúdos e outras disciplinas? Se sim, poderia dar um exemplo?
1	“Busco oferecer exemplos e aproximações de suas realidades. Peço a eles que pensem em uma determinada situação e a partir daí começamos a questionar e a inserir o pensamento filosófico.”	“É inevitável que vez ou outra nos vejamos em situações de aprendizagem em que nos deparamos com algum assunto relacionado a Física, a Química, Biologia etc. Sem contar as ciências humanas.”	“Exemplo: quando falamos dos determinismos, é inevitável não mencionar muitas disciplinas ao mesmo tempo.”
2	“Sempre conectando com notícias de jornais, por exemplo, quando vamos tratar de ética, começamos problematizando com o caso ocorrido com o vereador Anderson Branco, da câmara municipal, que fez uma postagem racista e homofóbica, e no ano seguinte foi promovido a presidente de comissão de ética da câmara municipal de Rio Preto.”	“Daí a problematização da temática: o que é ser ético?”	NR
3	“Procuro contextualizar com problemas reais como <i>cyberbullying</i> , uso consciente das redes sociais, filmes ou com o projeto de vida dos estudantes.”	NR	NR
4	“Tenho minha prática mais independente, já que o atual governo criou uma situação, de reduzir totalmente o ensino da Filosofia. Filosofia é vida e todo momento precisa ressignificar as aprendizagens.”	NR	“Sim.”
5	“Utilizo as diretrizes curriculares como uma base estruturante, mas não como algo rígido.”	“A partir dos temas propostos, seleciono problemas filosóficos que dialogam com a realidade dos estudantes e com situações que eles vivenciam no cotidiano. Assim, antes de apresentar conceitos, busco identificar o que os alunos já sabem ou percebem sobre determinado assunto, criando uma ligação entre o conteúdo formal e suas próprias experiências. Além disso, adapto a linguagem e a abordagem conforme a turma, utilizando textos	NR

Prof.	Considerando que os temas de filosofia são frequentemente definidos por diretrizes curriculares, como você trabalha e contextualiza esses conteúdos com seus alunos?	Como você faz para conectar esses temas filosóficos (conceitos, filósofos) com a realidade, os interesses e o cotidiano dos estudantes?	Você costuma estabelecer relações entre esses conteúdos e outras disciplinas? Se sim, poderia dar um exemplo?
		simplificados, vídeos, músicas, charges, e situações cotidianas para tornar conceitos complexos mais acessíveis. Dessa forma, mesmo seguindo as diretrizes, procuro promover uma aprendizagem que seja significativa, conectada ao mundo e à formação cidadã.”	
6	“Organizo as aulas de cada bimestre por um grande tema. Como o currículo já há muitos anos se foca apenas em questões mais práticas (ética, política, estética) e deixa de lado questões mais teóricas fundamentais, costuma ser fácil estabelecer relação com o cotidiano dos alunos.”	“Frequentemente é possível relacionar discussões políticas com fatos políticos atuais, discussões éticas com polêmicas em alta nas redes. Além disso, creio que é sempre possível relacionar os temas da filosofia com questões existenciais que são frequentes na adolescência, como a questão da identidade, do caráter e do posicionamento político”.	“Quanto às outras disciplinas, a relação é constante pois entendo que a reflexão filosófica sempre parte da experiência. Assim, ao tratar de temas de estética, é possível recorrer às obras apresentadas nas aulas de Arte e de Literatura; nas reflexões políticas é preciso recorrer à questões geográficas e sociológicas. E para cada autor estudado é sempre preciso considerar o contexto histórico.”
7	“Costumo relacionar a disciplina de Filosofia com outras disciplinas. Para trabalhar os conteúdos, utilizo aulas expositivas dialogadas, sempre iniciando a aula com perguntas disparadoras (que provoquem a reflexão e inquietação dos estudantes). Mostro aos alunos que boa parte do nosso cotidiano está repleto de conceitos filosóficos, como a ideia de ética, política, democracia etc. Esses conceitos têm origem em reflexões filosóficas.”	NR	NR
8	“Leia minha Dissertação de Mestrado: FEUSP/1977.”	“Leia minha Dissertação de Mestrado: FEUSP/1977.”	“Leia minha Dissertação de Mestrado: FEUSP/1977.”
9	“Eu tento aproveitar alguma coisa do material fornecido (muito ruim) e avanço com material próprio. Sou um sistematizador da filosofia e atuo no sentido de fazer os	NR	NR

Prof.	Considerando que os temas de filosofia são frequentemente definidos por diretrizes curriculares, como você trabalha e contextualiza esses conteúdos com seus alunos?	Como você faz para conectar esses temas filosóficos (conceitos, filósofos) com a realidade, os interesses e o cotidiano dos estudantes?	Você costuma estabelecer relações entre esses conteúdos e outras disciplinas? Se sim, poderia dar um exemplo?
	alunos compreenderem este patrimônio cultural da humanidade.”		
10	NR	NR	“Não.”
11	“Tentei conciliar o material da plataforma com algumas propostas preparadas por mim em cada assunto.”	“Apresentando os assuntos no cotidiano, trazendo os conceitos a realidade individual e fazendo o aluno pensar a partir da própria experiência.”	“Fiz com sociologia e português (literatura).”
12	“Procuro relacionar o conteúdo com a realidade deles: de redes sociais, filmes, séries e <i>influencers</i> digitais”.	NR	“A relação é feita em projetos interdisciplinares como mostras culturais, saraus literários e exposições de arte.”
13	“Alguns temas possuem uma aproximação maior com a realidade dos estudantes, outros menos.”	“Temas como indústria cultural, cultura de massa, por exemplo, pode ser facilmente relacionado com o dia a dia dos estudantes, ainda muito atual, podemos dar exemplos de filmes, novelas, músicas, produzidos com esse viés puramente lucrativo.”	NR
14	“Alguns temas possuem uma aproximação maior com a realidade dos estudantes, outros menos”. “No planejamento das minhas aulas, procuro sempre partir do que o aluno já sabe ou percebe sobre o tema. Considero essencial compreender seus entendimentos e experiências prévias, pois é a partir delas que o conhecimento filosófico ganha sentido. Início cada encontro com uma breve introdução do assunto, situando o contexto e despertando a curiosidade. Em seguida, abro um espaço de diálogo e interação – seja por meio de perguntas provocadoras, da análise de vídeos ou de imagens – para que os estudantes possam refletir, questionar e construir, juntos, novas compreensões.”	NR	“Procuro sempre estabelecer conexões entre a filosofia e outras áreas do conhecimento, especialmente quando os temas dialogam com as ciências humanas, a linguagem e as ciências da natureza. Entendo que esses cruzamentos enriquecem o olhar filosófico e ajudam o aluno a perceber a filosofia como parte viva do mundo e das experiências humanas. No entanto, costumo abordar apenas alguns elementos dessas áreas, de modo a complementar o conteúdo filosófico, sem necessariamente aprofundar em atividades ou pesquisas específicas. Já tive a oportunidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar com Artes, em parceria com outro

Prof.	Considerando que os temas de filosofia são frequentemente definidos por diretrizes curriculares, como você trabalha e contextualiza esses conteúdos com seus alunos?	Como você faz para conectar esses temas filosóficos (conceitos, filósofos) com a realidade, os interesses e o cotidiano dos estudantes?	Você costuma estabelecer relações entre esses conteúdos e outras disciplinas? Se sim, poderia dar um exemplo?
			professor, resultando em um projeto bastante significativo – embora essas experiências ainda aconteçam de forma pontual.”

Fonte: Dados da pesquisa. Legenda: NR (não respondeu).

A análise das respostas foi dividida em quatro eixos: (1) convergências e consensos do discurso docente; (2) autonomia e cumprimento do currículo; (3) dificuldades no ensino de filosofia; e (4) facilidades e potencialidades no ensino de filosofia.

3.3.1.1 Convergências e consensos do discurso docente

O traço mais comum entre as respostas dos professores participantes é a rejeição de um ensino puramente abstrato em favor da contextualização com a realidade do aluno. Quase todos os professores que detalharam as suas práticas citam explicitamente o uso do cotidiano, notícias ou cultura de massa como gatilho para a reflexão filosófica.

A estratégia pedagógica predominante é partir do saber prévio do estudante ou de um fato para, só depois, introduzir o conceito filosófico. O Prof. 5 descreve bem esse movimento: “antes de apresentar conceitos, busco identificar o que os alunos já sabem [...] criando uma ligação entre o conteúdo formal e suas próprias experiências”. O Prof. 14 reforça essa visão, afirmando que o conhecimento filosófico só ganha sentido a partir das experiências prévias.

Com relação aos recursos didáticos, há uma aproximação entre as respostas quanto ao uso de mídias audiovisuais e digitais. Filmes, músicas, redes sociais e notícias são as ferramentas padrão para fazer essa ponte.

3.3.1.2 *Autonomia e cumprimento do currículo*

Chama a atenção a postura dos professores frente às diretrizes oficiais e aos materiais apostilados. Nota-se uma resistência criativa. Os professores não rejeitam totalmente o currículo, mas o adaptam ou subvertem para tentar garantir alguma qualidade crítica. O Prof. 9 é contundente ao classificar o material fornecido como “muito ruim”, optando por avançar com material próprio. O Prof. 11 relata uma tentativa de “conciliação” entre o material da plataforma e as suas próprias propostas.

Destaca-se também a resposta do Prof. 2, que utiliza um caso de política local (o vereador de Rio Preto) para discutir ética e racismo. Isso demonstra uma coragem pedagógica relevante, trazendo a filosofia para o conflito real e imediato, afastando-se de uma teoria distante.

O Prof. 4 traz uma visão política da própria disciplina, mencionando que o “atual governo” reduziu o ensino da filosofia, o que o leva a uma prática “mais independente” em seu trabalho docente.

3.3.1.3 *Dificuldades no ensino de filosofia*

Embora não sejam citadas explicitamente “dificuldades”, estas emergem nas entrelinhas e nas respostas negativas. A crítica do Prof. 6 sugere que o currículo atual foca demasiadamente em questões práticas (ética e política) e negligencia “questões teóricas fundamentais”, o que pode indicar uma dificuldade em ensinar metafísica ou teoria do conhecimento neste novo modelo.

Apesar de muitos citarem a interdisciplinaridade, o Prof. 14 admite que essas experiências “ainda acontecem de forma pontual”, sugerindo que a estrutura escolar pode não favorecer projetos pedagógicos que promovam tais experiências.

As respostas dos Professores 8, “Leia minha dissertação de 1977”, e 10, “Não”, podem indicar falta de tempo ou desinteresse pela pesquisa acadêmica alheia, representando uma barreira para a recolha de dados e para a reflexão sobre a própria prática.

3.3.1.4 Facilidades e potencialidades no ensino de filosofia

As respostas indicam que a natureza da filosofia permite uma conexão quase imediata com as angústias da adolescência, o que acaba se tornando um facilitador pedagógico. O Prof. 6 aponta que é “fácil estabelecer relação com o cotidiano” porque temas como identidade e posicionamento político são urgentes para os jovens. O Prof. 3 e o Prof. 12 aproveitam o universo digital (*cyberbullying, influencers*) como campo fértil para análise. O Prof. 13 destaca a facilidade de trabalhar temas como “Indústria Cultural”, porque o viés lucrativo da cultura é visível no dia a dia dos estudantes.

Os dados revelam um corpo docente que se vê, majoritariamente, como mediador entre o mundo do aluno e a tradição filosófica, e não apenas como transmissor de conteúdo. Há uma clara tensão entre a normatividade (currículos, plataformas, materiais ruins) e a autoridade docente (adaptações, críticas, materiais próprios).

3.3.2 As estratégias e as atividades

A segunda questão, complementando a anterior, investigou as estratégias e atividades que os docentes empregam para ensinar filosofia. As respostas tabuladas a seguir (Quadro 2) mapeiam o repertório metodológico predominante e alimentam a análise por eixos apresentada na sequência.

Quadro 2 – Estratégias ou atividades para ensinar filosofia

Prof.	Quais estratégias ou atividades você costuma usar em sala de aula para ensinar filosofia? (Ex.: debates, leitura de textos, projetos, filmes, rodas de conversa, entre outras)."
1	"Todos os exemplos listados acima são válidos e vez ou outra dependendo da realidade da sala, costumo utilizar."
2	"Já passei por diversas metodologias, no início da carreira com análise de filmes, depois passei a valorizar a leitura racional de textos, hoje desenvolvo uma metodologia ativa, mosaico de frases, utilizando o material digital do Estado, formando grupos produtivos, cada grupo elabora uma frase das duas páginas do material, eles vão à lousa escrever as suas frases, cada grupo, e depois fazemos o diálogo das frases e as teorias do material."
3	"Atualmente os materiais digitais que o Estado proporciona."
4	"Geralmente exposições e debates, isso se os alunos colaborarem com educador."
5	"Utilizo rodas de conversa e debates orientados com perguntas norteadoras para estimular o pensamento crítico, a argumentação e o respeito às diferentes posições. Leitura e interpretação de textos filosóficos, trabalho com trechos selecionados, contextualizados e adaptados ao nível da turma, sempre acompanhados de atividades de análise. Discussão de situações-problema, apresento dilemas morais, sociais ou políticos para que os alunos apliquem os conceitos na prática. Uso vídeos, curtas, músicas e imagens, estes recursos

Prof.	Quais estratégias ou atividades você costuma usar em sala de aula para ensinar filosofia? (Ex.: debates, leitura de textos, projetos, filmes, rodas de conversa, entre outras)."
	ajudam a contextualizar temas complexos e aproximar a filosofia da realidade do estudante. Trabalhos em grupo, análise de conceitos, construção de mapas conceituais, elaboração de sínteses ou apresentações."
6	"Costumo organizar cada bimestre em um tema, dentro do qual faço uma apresentação mais expositiva nas primeiras aulas e seleciono textos da tradição para serem objeto de seminários pelos alunos. Aplico questões dissertativas quase semanalmente e ao final do bimestre aplico uma prova dissertativa. Já realizei debates em projetos da área de CHS e frequentemente desenvolvi cineclubes, mas fora do horário de aula."
7	"Debates; discussão a partir de perguntas disparadoras; leitura e análise de texto e aula expositiva dialogada (deixando espaço para os estudantes interagirem)."
8	"Todas."
9	"Textos sempre, tirinhas autorais que fiz ao longo dos anos, estudo dirigido."
10	"Roda de conversa."
11	"Debates, filmes, principalmente roda de conversa, fiz muito o telefone sem fio (todos sentados nas carteiras, eu falava um conceito e o filósofo, e eles iam passando no ouvido de um em um)."
12	"Seminários, Teatro, Gravações de Vídeos e Exposições de Arte."
13	"Leitura de textos, debates e rodas de conversa."
14	"Como o material didático vem passando por constantes mudanças – e atualmente está disponível apenas em formato digital –, costumo projetá-lo durante as aulas para facilitar o acompanhamento dos alunos. Valorizo muito o uso de textos, vídeos e perguntas norteadoras como ponto de partida para nossas rodas de conversa e reflexões coletivas. Inspiro-me em algumas estratégias de Doug Lemov, como 'Virem e conversem' e 'Todos escrevem', que ajudam a envolver os estudantes de forma ativa. Mais recentemente, tenho experimentado as estações de debate, que têm se mostrado uma forma dinâmica e produtiva de promover o diálogo filosófico e a construção conjunta do pensamento."

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise dos dados também está estruturada nos quatro eixos seguintes: (1) convergências e consensos do discurso docente; (2) autonomia e cumprimento do currículo; (3) dificuldades no ensino de filosofia; e (4) facilidades e potencialidades no ensino de filosofia.

3.3.2.1 Convergências e consensos do discurso docente

A análise das respostas mostra um "tripé de metodologias" que sustenta a prática da maioria dos docentes entrevistados: oralidade, texto e audiovisual. A estratégia mais citada pelos professores é o uso de metodologias baseadas na fala e na troca de ideias. Termos como "debates", "rodas de conversa" e "aula expositiva dialogada" aparecem na grande maioria das respostas (Professores 1, 4, 5, 7, 10, 11, 13 e 14). Segundo esta visão, podemos dizer que a filosofia é percebida essencialmente como uma disciplina discursiva.

Apesar da modernização, a “leitura de textos” (filosóficos ou adaptados) continua a ser uma ferramenta base (Professores 2, 5, 7, 9, 13 e 14). O uso de filmes e vídeos é citado (Professores 1, 5, 11, 12 e 14), servindo como elemento disparador para o debate em sala de aula.

3.3.2.2 *Autonomia e cumprimento do currículo*

Entre as respostas da segunda questão, há um movimento visível de transição entre o ensino tradicional e as metodologias ativas, impulsionado tanto por iniciativa pessoal quanto por imposição do material didático. O Prof. 2 relata uma evolução clara em sua carreira docente: começou trabalhando com “análise de filmes”, passou pela “leitura racional de textos” e hoje aplica uma “metodologia ativa” com “mosaico de frases”, “formando grupos produtivos”.

O Prof. 14 também se destaca pelo uso de técnicas estruturadas (baseadas em Doug Lemov), como “Virem e conversem” e “Estações de debate”, demonstrando uma preocupação técnica com o engajamento. O Prof. 9 cria as suas próprias “tirinhas autorais”, e o Prof. 11 utiliza dinâmicas lúdicas, como o “telefone sem fio”, para ensinar conceitos, mostrando que há espaço para a autoria docente para além do currículo oficial. O Prof. 12 inova ao colocar o aluno como produtor de conteúdo: “Seminários, Teatro, Gravações de Vídeos e Exposições de Arte”, e não apenas consumidor.

3.3.2.3 *Dificuldades no ensino de filosofia*

As dificuldades aparecem principalmente relacionadas à resistência dos alunos e aos materiais disponibilizados através das plataformas. O Prof. 4 é explícito ao dizer que usa debates “se os alunos colaborarem com o educador”. Isso, de certa forma, expõe a fragilidade das metodologias ativas: elas dependem inteiramente da disposição do aluno, ao contrário da aula expositiva e impositiva tradicional.

O Prof. 14 aponta que o material didático sofreu mudanças e agora é apenas digital, forçando o professor a “projetá-lo” para um melhor acompanhamento dos alunos. Já o Prof. 3 limita-se a dizer que usa “atualmente os materiais digitais que o Estado proporciona”, o que pode indicar uma passividade forçada diante da padronização do ensino. O Prof. 6 menciona realizar “cineclubes, mas fora do horário

de aula”, indicando que o tempo regular de aula não é suficiente para atividades mais profundas.

3.3.2.4 Facilidades e potencialidades no ensino de filosofia

As respostas apresentadas sugerem que a natureza flexível da filosofia permite adaptar o ensino a diferentes formatos, facilitando a interação dos alunos. A projeção do material digital (citada pelo Prof. 14) e o uso de vídeos (Prof. 5 e 12) aparecem como facilitadores para captar a atenção de uma geração visual. O uso frequente de “rodas de conversa” (Prof. 5, 10, 11 e 13) sugere que o ensino de filosofia encontra facilidade em espaços de socialização e troca horizontal de ideias, algo muito valorizado pelos estudantes e recomendável na estrutura da sala de aula.

Contudo, a segunda questão reforça a tensão observada na primeira. Os professores oscilam entre a criatividade (teatro, tirinhas, estações de debate) e a padronização (material digital do Estado). É notável que, embora o material do Estado, disponibilizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, seja citado como uma baliza (Prof. 2, 3 e 14), ele não anulou a diversidade de estratégias. Pelo contrário, alguns professores (como o Prof. 2) utilizam esse material como base para dinâmicas ativas, ressignificando-o.

3.3.3 Os desafios e as adaptações

Enquanto a questão anterior mapeou o *como* se ensina, esta terceira voltou-se para os *obstáculos* que atravessam o fazer docente. Esta questão toca no “chão da escola”, revelando as condições materiais e institucionais do trabalho docente. As respostas, reunidas no Quadro 3, expõem dificuldades que vão da precariedade estrutural à resistência dos alunos, e cuja análise, a seguir, mantém a estrutura de quatro eixos.

Quadro 3 – Desafios e adaptações para ensinar filosofia

Prof.	Quais são as principais dificuldades que você encontra para cumprir o currículo de filosofia e como você tenta superá-las? (Ex.: falta de tempo, recursos, interesse dos alunos etc.).
1	“Um dos problemas mais sérios que enfrento na atualidade é a dependência do estudante por respostas prontas e a dificuldade de romper com a inércia e a falta de vontade de avançar.”

Prof.	Quais são as principais dificuldades que você encontra para cumprir o currículo de filosofia e como você tenta superá-las? (Ex.: falta de tempo, recursos, interesse dos alunos etc.).
2	“Não tenho a pretensão de cumprir todas as aulas bimestrais, o que considero um estupro intelectual com os alunos; sempre faço recortes sobre as temáticas e teorias devo priorizar, pensando sempre na formação básica, tradicional e colocando alguns autores mais contemporâneos dentro do material.”
3	“A principal dificuldade é o engessamento dos conteúdos. E muito conteúdo para pouco tempo. Acabamos ensinando de forma superficial.”
4	“Ter mais tempo para preparar aulas.”
5	“Uma das principais dificuldades é o tempo reduzido para trabalhar conteúdos, especialmente quando o currículo exige a abordagem de muitos autores e conceitos em poucas aulas. Para superar isso, procuro priorizar temas centrais, selecionar trechos mais significativos e trabalhar com sínteses claras, sem perder a profundidade necessária. Outra dificuldade frequente é a falta de interesse inicial de alguns alunos, muitas vezes porque percebem a filosofia como abstrata ou distante do cotidiano. Para enfrentar isso, busco contextualizar os conteúdos, trazendo exemplos próximos da realidade deles, utilizando vídeos, músicas, situações-problema e questões atuais que despertam curiosidade.”
6	“Após a redução das aulas para apenas um ano, me parece impossível fazer uma apresentação mínima de cada área de estudo. Creio que essa seja, atualmente, a maior dificuldade. Além disso, não concordo com fragmentação dos temas em aulas esparsas, preferindo organizar o curso em temas semestrais de modo a aprofundar mais em cada área de estudo e propiciar uma experiência propriamente filosófica (que é mais longa e menos fragmentada).”
7	“Falta de apoio pedagógico; falta de apoio da Seduc, redução da jornada de Filosofia, visão pragmática de alguns estudantes. Mas há alunos que adoram Filosofia.”
8	“Poucas aulas, interrupções, alunos faltosos!”
9	“A maior dificuldade é o currículo ser ruim. A filosofia quase virou autoajuda de péssima qualidade na escola.”
10	“A falta de interesse dos alunos é um desafio comum no ensino de filosofia, mas a abordagem com rodas de conversa proporciona a interação entre eles.”
11	“Hoje a plataformização é o maior desafio, não só porque impõe o conteúdo, mas porque exige as atividades na plataforma e retira de nós, professores, a cátedra. É difícil burlar o Sistema hoje.”
12	“1 aula por semana é pouco para dar conta de tanto conteúdo somado ao exagerado número de alunos por sala.”
13	“As aulas de Filosofia foram reduzidas drasticamente, então na 1ª série do Ensino Médio, os slides propostos pela Seduc tem muito conteúdo, vários filósofos, conceitos misturados, muito conteúdo e pouco tempo para executá-lo e aprofundar. Falta um material apostilado adequado, falta de interesse dos estudantes etc. Tento trabalhar os filósofos e conceitos de forma que os estudantes compreendam, mesmo que isso signifique atrasar um pouco o conteúdo.”
14	“A maior parte das minhas aulas acontece no período noturno, o que traz desafios específicos. Além disso, percebo a dificuldade de desenvolver plenamente o processo de ensino e aprendizagem com apenas duas aulas semanais, de cinquenta ou quarenta e cinco minutos. O material didático, muitas vezes, não considera o fator humano, o contexto da turma e o próprio calendário escolar, o que exige adaptações constantes. Por isso, procuro planejar as aulas priorizando as habilidades que demandam maior atenção, além de propor trabalhos e pesquisas que permitam ao aluno explorar, de forma autônoma, temas que não conseguimos aprofundar em sala.”

Fonte: Dados da pesquisa. Legenda: Seduc (Secretaria de Educação).

A seguir apresentamos a análise dos dados acima.

3.3.3.1 Convergências e consensos do discurso docente

O ponto mais comum, citado pela maioria dos professores, é a incompatibilidade entre o tempo disponível e a extensão do currículo. Termos como “pouco tempo”, “redução das aulas” ou “muito conteúdo” aparecem nas respostas dos Professores 3, 4, 5, 6, 8, 12, 13 e 14. Há um consenso entre os professores de que a carga horária atual (citada como “1 aula por semana” pelo Prof. 12 ou “apenas um ano” pelo Prof. 6) inviabiliza um trabalho com melhor qualidade. Como consequência da falta de tempo, os professores queixam-se de ter de ensinar de forma “superficial” (Prof. 3) ou fragmentada, o que o Prof. 6 descreve como impossibilitando uma “experiência propriamente filosófica”.

A apatia ou “falta de interesse” dos alunos é outro traço comum (Professores 1, 5, 10 e 13), muitas vezes ligada a uma visão pragmática, muito focada na prática e nos resultados esperados, ou à dificuldade de abstração.

3.3.3.2 Autonomia e cumprimento do currículo

O dado mais relevante para a discussão é a emergência de uma crítica à tecnologia de gestão aplicada ao ensino de filosofia e à qualidade do material oficial. O Prof. 11 fala da “plataformização”. Ele relata que o sistema impõe conteúdos e atividades digitais que tiram a autonomia do professor, tornando “difícil burlar o sistema”. Isso indica uma proletarização do trabalho intelectual docente.

O Prof. 2 utiliza uma metáfora forte e violenta ao chamar a exigência de cumprir todo o currículo de “estupro intelectual com os alunos”. Essa fala denota um elevado nível de conflito ético entre o que a burocracia exige e o que o professor considera pedagogicamente adequado. O Prof. 9 é taxativo ao afirmar que a filosofia escolar “quase virou autoajuda de péssima qualidade”, criticando diretamente a essência do currículo atual.

3.3.3.3 Dificuldades no ensino de filosofia

As dificuldades relatadas pelos professores podem ser categorizadas em três níveis: institucionais, curriculares e comportamentais. Entre os aspectos institucionais,

destacam-se a redução da jornada e a falta de apoio da Seduc (Prof. 7 e 13), a superlotação das salas (Prof. 12) e as interrupções constantes (Prof. 8).

No campo curricular, aparecem o “engessamento” (Prof. 3) e a fragmentação dos temas (Prof. 6). O Prof. 13 aponta que os *slides* da Seduc apresentam “conceitos misturados” e inadequados.

No nível comportamental, o Prof. 1 destaca como dificuldade a “dependência do estudante por respostas prontas” e a inércia, o que atinge o próprio núcleo do fazer filosófico, cuja centralidade está na pergunta, e não na resposta.

3.3.3.4 Facilidades e Potencialidades no ensino de filosofia

Como a questão focaliza as dificuldades do trabalho docente, as facilidades aparecem aqui como estratégias de sobrevivência, adaptações que os professores encontraram para conseguir ensinar. A principal estratégia para lidar com o currículo inchado é o corte seletivo. Os Professores 2, 5 e 14 admitem abertamente que não cumprem todo o currículo. Eles “priorizam temas centrais” e fazem “recortes” para garantir o mínimo de aprofundamento em cada tema trabalhado.

O Prof. 6 subverte a ordem das aulas, agrupando-as em “temas semestrais” em vez de seguir a fragmentação proposta, para dar sentido ao estudo. Apesar do desinteresse geral, o Prof. 7 lembra que “há alunos que adoram filosofia”, e o Prof. 10 utiliza as “rodas de conversa” como facilitador para quebrar o gelo e gerar interação entre os alunos.

Os dados desta terceira questão desenham um cenário de resistência. Os professores de filosofia sentem-se encurralados entre um sistema burocrático-digital, que podemos compreender como “plataformização”, currículos extensos e uma realidade escolar precária: pouco tempo e alunos apáticos. A facilidade não é dada pelo sistema, mas conquistada pelo professor através da desobediência curricular: recortar, selecionar e adaptar para proteger a integridade intelectual da formação dos estudantes.

3.3.4 A filosofia na contemporaneidade

Num mundo de informações instantâneas e opiniões polarizadas, a filosofia reforça o seu caráter não como um conjunto de respostas prontas, mas como um

espaço de perguntas fundamentais. Ela convida os estudantes a desacelerar, questionar o óbvio e explorar diferentes pontos de vista antes de formar suas próprias conclusões.

Tratamos aqui desta questão, cujas respostas estão apresentadas no Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – O papel da filosofia para o pensamento crítico e criativo sobre o mundo

Prof.	<i>Considerando que o mundo atual se apresenta inundado de informações instantâneas e opiniões polarizadas, na sua opinião, como a filosofia pode ajudar os estudantes a pensar de forma mais crítica e criativa sobre o mundo?</i>
1	“Gosto de pensar que meu trabalho vai aos poucos quebrando as barreiras e mostrando novas formas de pensar uma mesma problemática.”
2	“Acredito que a Filosofia seja um contraponto a este mundo de seguidores, sempre problematizando ídolos, seguidores, tentando apontar para a autonomia e independência de pensamento, provocando o incômodo de pensar o contraditório e gerando outras possibilidades diferentes de ler, interpretar e agir na realidade. Sempre valorizando e percebendo o peso das escolhas na vida, sem se vitimizar ou responsabilizar os outros pelas suas próprias ações.”
3	“A Filosofia é a mãe de todas as outras matérias. Quando aprendem filosofia é possível compreender o mundo em que vivem.”
4	“Meios que despertam o desejo de estudar.”
5	“A filosofia tem um papel essencial justamente por oferecer ferramentas para que os estudantes não apenas recebam informações, mas saibam interpretá-las, questioná-las e analisá-las, como por exemplo, a tolerância e abertura ao diálogo, por meio do contato com diversas correntes filosóficas e perspectivas, o aluno compreende que o desacordo faz parte da vida democrática e não precisa ser motivo de conflito.”
6	“Creio que a filosofia é contrária a toda essa tendência atual. Desse modo, a própria experiência em sala de investigar questões fundamentais por tempo mais longo, de forma aprofundada, já é significativamente formativa no sentido crítico. Creio que a força da filosofia não está propriamente em um conteúdo específico que permita uma posição crítica e/ou criativa, mas na experiência da forma própria da filosofia de abordar o mundo e suas questões.”
7	“Demonstrando que os argumentos filosóficos são essenciais para a tomada de consciência da própria realidade em que se vive; discutindo a importância das ideias como combustível para a transformação do mundo.”
8	“Veja em minha Dissertação de Mestrado – FEUSP/1977.”
9	“Focando nos autores. Os alunos têm que aprender o pensamento deles. Senão, discutir por discutir, não precisa de filosofia.”
10	“Questiona as premissas, identificar falácias lógicas e analisa argumentos de forma rigorosa. Em um mundo de ‘informações instantâneas’, isso permite aos estudantes discernir entre fatos verificáveis, opiniões infundadas e desinformação.”
11	“Quando colocamos a filosofia em outras possibilidades, despertamos o aluno no quesito do espanto. A apresentação de um caminho de pensamento que o levará a descobrir o próprio conceito. Abrir o leque de pensamento é o grande barato que a filosofia proporciona”
12	“A Filosofia serve como um filtro para água (informação) boa para beber diante da contaminação da avalanche de <i>fake news</i> (informações contaminadas).”
13	“A filosofia propõe a reflexão e o questionamento, possibilitando o aprofundamento de temas fundamentais à vida dos estudantes.”
14	“Procuro manter um diálogo constante com os alunos sobre a importância de aprender a filosofar, mostrando que o pensamento filosófico é uma ferramenta essencial para questionar e desconstruir padrões que limitam nossa forma de ver e viver o mundo. Busco despertar neles um olhar crítico e reflexivo, que vá além das respostas prontas e incentive a curiosidade e a investigação. Também falo sobre a necessidade de ampliar nosso repertório cultural e intelectual, substituindo a postura do ‘clique instantâneo’ pela atitude investigativa, que exige

Prof.	<i>Considerando que o mundo atual se apresenta inundado de informações instantâneas e opiniões polarizadas, na sua opinião, como a filosofia pode ajudar os estudantes a pensar de forma mais crítica e criativa sobre o mundo?</i>
	tempo, escuta e disposição para compreender o outro. Por fim, acredito que a filosofia, além de promover esse olhar questionador, pode nos ajudar a construir um modo de diálogo mais autêntico e respeitoso, capaz de se contrapor à lógica da polarização e da manipulação tão presente atualmente.”

Fonte: Dados da pesquisa.

Esta questão aborda o papel da filosofia perante o “caos informativo” contemporâneo. A seguir, apresenta-se a análise nos quatro eixos.

3.3.4.1 Convergências e consensos do discurso docente

O traço mais comum nas respostas é a visão da filosofia como uma ferramenta de resistência à cultura digital dominante. Alguns professores utilizam a ideia de “filtragem” ou “discernimento”. O Prof. 12 define a filosofia explicitamente como um “filtro para água boa para beber diante da contaminação da avalanche de *fake news*”. O Prof. 5 e o Prof. 10 reforçam essa função prática: a capacidade de distinguir entre “fatos verificáveis” e “opiniões infundadas”.

A ideia de autonomia intelectual aparece repetidamente como o oposto do comportamento de massa. O Prof. 2 fala em criar um “contraponto a este mundo de seguidores” e “problematizar ídolos”. O Prof. 6 e o Prof. 14 tocam num ponto crucial: a filosofia exige um tempo diferente do tempo da internet. O Prof. 14 propõe substituir a postura do “clique instantâneo” pela “atitude investigativa”, enquanto o Prof. 6 afirma que a contribuição essencial da filosofia “não está propriamente em um conteúdo específico”, “mas na experiência da forma própria da filosofia de abordar o mundo e suas questões”, permitindo o aprofundamento.

3.3.4.2 Autonomia e cumprimento do currículo

Alguns professores avançam para além da mera “lógica” e tocam na dimensão ética e existencial do pensar. O Prof. 14 traz uma contribuição sofisticada ao sugerir que a filosofia ajuda a construir um “modo de diálogo mais autêntico e respeitoso”, capaz de se contrapor à polarização. Não é apenas saber o que é mentira, é saber conversar com o diferente.

O Prof. 2 destaca que pensar o contraditório gera “incômodo”. Isso tem certa relevância, pois admite que o pensamento crítico não é confortável, mas um esforço que exige coragem, diferenciando-se da facilidade. O Prof. 11 resgata o conceito clássico de “espanto”, lembrando que a função da filosofia é “abrir o leque de pensamento”, algo essencial num mundo que tende a fechar-se em bolhas.

3.3.4.3 Dificuldades no ensino de filosofia

Nesta questão, as dificuldades aparecem como o cenário contra o qual a filosofia luta. As respostas deixam implícito que é difícil competir com a pressão social para ser um “seguidor”, em sentido amplo. O Prof. 7 aponta que o aluno muitas vezes reproduz o que ouve e que “argumentos filosóficos são essenciais para a tomada de consciência”.

O Prof. 2 aponta uma dificuldade comportamental: a tendência de “vitimizar ou responsabilizar os outros pelas suas próprias ações”, sugerindo que a filosofia encontra resistência quando tenta inculcar responsabilidade pessoal nas escolhas. A “avalanche de *fake news*”, citada pelo Prof. 12, representa um obstáculo epistemológico real, exigindo do professor um esforço extra para ensinar critérios de verdade que antes eram mais estáveis.

3.3.4.4 Facilidades e Potencialidades no ensino de filosofia

As respostas indicam que a utilidade da filosofia nunca foi tão clara como agora, o que pode facilitar a justificação da disciplina perante os alunos. A filosofia é apresentada quase como uma defesa pessoal intelectual. O Prof. 5 lista “ferramentas” concretas: identificar falácias, questionar fontes e avaliar consistência. Isso mostra aos alunos que a filosofia tem aplicação prática imediata em sua vida diária.

O Prof. 3, de forma sintética, diz que “quando aprendem filosofia é possível compreender o mundo em que vivem”. Num mundo confuso e com uma percepção do real cada vez mais distante, a promessa de clareza e compreensão através do estudo da filosofia é um forte atrativo pedagógico.

Assim, a quarta questão revela um consenso de que a filosofia na escola funciona como uma ferramenta de desaceleração e discernimento. Diante de um

mundo em constante transformação e polarizado, os professores não propõem apenas conteúdo, mas uma nova postura investigativa, autônoma e paciente. Isto indica que a legitimidade da filosofia no ensino médio reside hoje, mais do que nunca, na sua capacidade de formar a imunidade cognitiva dos estudantes contra a desinformação generalizada.

3.3.5 As contribuições do ensino de filosofia para a formação crítica e cidadã dos estudantes

Ao aprender a pensar de forma estruturada, a reconhecer preconceitos e a debater ideias com respeito e argumentação, os jovens desenvolvem autonomia intelectual e emocional para agir no mundo não como espectadores, mas como agentes de transformação. A filosofia, assim, não forma apenas mentes; forma consciências. Esta questão trata desse assunto (Quadro 5).

Quadro 5 – A contribuição da filosofia para a formação crítica e cidadã dos estudantes

Prof.	Como o ensino de filosofia contribui para a formação crítica e cidadã dos estudantes?
1	“A filosofia é muito importante, pois com ela o estudante adquire condições de atuar na sua realidade sem o risco da manipulação que a alienação promove. O indivíduo ganha liberdade.”
2	“Apesar da pergunta ser meio romantizada, na parte da autonomia intelectual e emocional, são pouquíssimos os que se desenvolvem nessa direção da autonomia. Acredito que o diálogo com os temas, com as discussões filosóficas, podem despertar algumas percepções, mas formar consciência crítica acho muito difícil e raro. O meio exerce um peso muito grande na formação da consciência, com duas aulas na semana no primeiro ano, somos uma ilha diante do oceano.”
3	“A filosofia estimula o pensamento autônomo, reflexivo e contribui para o questionamento da sociedade em que vivemos.”
4	“Através de leituras de obras da Filosofia.”
5	“O ensino de filosofia contribui de forma decisiva para a formação crítica e cidadã porque desenvolve nos estudantes habilidades que são fundamentais para a vida em sociedade. Ao entrar em contato com diferentes autores, ideias e tradições de pensamento, o aluno aprende a analisar argumentos, refletir sobre valores e compreender a complexidade dos problemas sociais, evitando respostas simplistas.”
6	“Como dito na questão anterior, ao oferecer aos alunos uma forma distinta da mais comum de como pensar, se relacionar com os objetos e com as pessoas e forçar a reflexão, o ensino de filosofia oferece uma alternativa ao modo de vida dominante e abre espaço às experiências verdadeiras.”
7	“A própria forma de pensar da Filosofia já é uma tremenda contribuição. Aprender os conceitos filosóficos estimula, nos estudantes, a busca por uma visão crítica do mundo.”
8	“Veja em minha Dissertação de Mestrado – FEUSP/1977.”
9	“Dando-lhes acesso a um mundo teórico que não é do cotidiano.”
10	“A filosofia ensina os alunos a pensar de forma estruturada. Além da memorização de fatos e aprender, os alunos analisam, avaliam e sintetizam ideias e combinam diferentes conceitos para formar uma compreensão mais profunda.”
11	“Eu não colocaria que os jovens a partir da autonomia intelectual e muito menos emocional possam ser agentes de transformação. Estamos formando poucas pessoas com capacidade

Prof.	Como o ensino de filosofia contribui para a formação crítica e cidadã dos estudantes?
	crítica, e menos ainda na condição de cidadãos. A filosofia pode muito se o academicismo romper com a bolha e proporcionar novas linhas de desenvolvimento da filosofia. O desafio é trazer os clássicos e apresentar as outras filosofias que a academia faz questão de omitir.”
12	“A Filosofia quando levada a sério leva o estudante a formação crítica do cidadão que fará melhores escolhas para a sua vida e conseqüentemente será mais feliz, já que terá consigo uma postura cética diante da vida e será enganado com menor facilidade.”
13	“A filosofia possibilita que os sujeitos avancem na sua compreensão de mundo, indo além do senso comum e dos preconceitos.”
14	“O ensino de Filosofia tem um papel essencial na formação crítica e cidadã dos estudantes, pois os convida a pensar por si mesmos e a questionar o mundo que os cerca. Mais do que decorar conceitos ou teorias, filosofar é exercitar a liberdade de pensar com responsabilidade, aprendendo a ouvir, argumentar e respeitar diferentes pontos de vista. A Filosofia nos ensina que viver em sociedade exige reflexão, empatia e compromisso. Ao discutir temas como ética, justiça, poder e liberdade, o aluno amplia sua compreensão sobre o próprio papel no coletivo. Filosofar é parar, analisar e escolher conscientemente, desenvolvendo autonomia intelectual e sensibilidade diante das questões humanas. No entanto, vivemos em um tempo em que o pensamento crítico muitas vezes é substituído por respostas prontas e opiniões padronizadas. Infelizmente, a Filosofia ainda é desvalorizada – seja pela redução da carga horária, seja pela visão equivocada de que se trata de uma disciplina doutrinadora. Isso acaba prejudicando o engajamento dos estudantes e limita na construção de sujeitos verdadeiramente críticos, investigativos e abertos ao diálogo – justamente o que mais precisamos em nossa sociedade.”

Fonte: Dados da pesquisa.

Passamos à análise conforme os quatro eixos.

3.3.5.1 *Convergências e consensos do discurso docente*

Há um consenso entre os professores, verificado nas respostas, de que a função primária da filosofia é a imunização intelectual do estudante. A maioria dos professores descreve a disciplina como um mecanismo que permite ao sujeito não ser enganado. Vários relatos, como os dos Professores 1, 5, 6, 12 e 13, insistem na ideia de que a filosofia serve para romper com a “alienação”, as “respostas simplistas” ou a “inércia” do pensamento cotidiano.

A expressão “pensar por si mesmo” ou ganhar “liberdade” é recorrente nas respostas. O Prof. 1 afirma que o indivíduo “ganha liberdade”, e o Prof. 14 reforça que filosofar é “exercitar a liberdade de pensar com responsabilidade”.

Para além do conteúdo político, os Professores 5, 7 e 10 destacam a competência técnica: a filosofia ensina a “analisar argumentos”, “avaliar e sintetizar ideias”, oferecendo uma estrutura mental que outras disciplinas necessariamente não desenvolvem com a mesma centralidade.

3.3.5.2 *Autonomia e cumprimento do currículo*

O dado mais relevante nesta secção é o ceticismo docente. Enquanto a pergunta sugere um ideal de “formação de consciência”, alguns professores contestam essa premissa, trazendo uma dose de realismo. O Prof. 2 oferece talvez a melhor imagem de todo o questionário. Ele critica a pergunta como “romantizada” e argumenta que, com apenas duas aulas semanais, a escola é uma “ilha diante do oceano” das influências externas. Para ele, formar a consciência crítica dos alunos é “muito difícil e raro”.

O Prof. 11 é igualmente duro, afirmando que “estamos formando poucas pessoas com capacidade crítica” e culpa o “academicismo” e a “bolha” da própria área por não apresentarem “outras filosofias”. Isso indica um forte predomínio do pensamento eurocêntrico como estratégia de formação do pensamento crítico dos estudantes.

O Prof. 12 traz um ponto diferenciado, ligando a conquista da capacidade crítica à felicidade. Para ele, o aluno crítico tende a fazer “melhores escolhas” e, conseqüentemente, “será mais feliz”, resgatando uma visão ética antiga da filosofia que muitas vezes se perde quando a ênfase é puramente política.

3.3.5.3 *Dificuldades no ensino de filosofia*

As dificuldades aqui apresentadas não são operacionais, como falta de equipamentos ou alguma ferramenta específica para melhor efetivação do ensino, mas de cunho existencial e cultural. A principal dificuldade apontada é a concorrência desleal com o “modo de vida dominante” (Prof. 6) ou o “peso do meio” (Prof. 2). A filosofia tenta desacelerar num mundo em que tudo acontece rapidamente e que exige velocidade de assimilação e escolha das ações.

O Prof. 14 aponta que a disciplina sofre com a “visão equivocada de que se trata de uma disciplina doutrinadora”, o que gera resistência prévia nos estudantes e na sociedade, dificultando o engajamento.

3.3.5.4 Facilidades e Potencialidades no ensino de filosofia

A “facilidade” ou potencialidade no ensino reside na singularidade da filosofia. Ela oferece algo que o aluno não encontra facilmente em nenhum outro lugar (nem em casa, nem nas redes sociais e raramente em outras disciplinas). O Prof. 9 destaca que a filosofia dá acesso a um “mundo teórico que não é do cotidiano”. Esse estranhamento pode ser visto como uma potencialidade pedagógica: ao apresentar uma lógica radicalmente diferente, a filosofia direciona o aluno à reflexão sobre aquilo que sustenta suas ações cotidianas. Assim, a filosofia abre espaço para “experiências verdadeiras” (Prof. 6), de modo mais epistêmico.

O Prof. 14 destaca que a filosofia ensina “empatia e compromisso”, sendo uma ferramenta potente para a convivência democrática, pois ensina a ouvir e respeitar o ponto de vista alheio, algo raro na cultura digital.

Contudo, na análise da quinta questão, verifica-se que os professores veem a filosofia como uma batalha de resistência. Existe uma crença positiva na função da disciplina (“vacina” contra manipulação), mas também uma humildade (ou desilusão) quanto ao seu alcance real. A tensão entre a promessa emancipatória da filosofia e a realidade estrutural (“ilha no oceano”) é o fio condutor que une todas as respostas apresentadas na ótica dos professores participantes.

3.3.6 A percepção da filosofia pelos alunos e pela comunidade escolar

Muitas vezes vista como uma disciplina distante do cotidiano, a filosofia carrega consigo um paradoxo: é ao mesmo tempo fascinante e mal compreendida. Compreender essas diferentes visões é essencial para reposicionar a filosofia não como uma disciplina à parte, mas como um espaço vivo de diálogo e formação humana.

Esta questão focaliza esse ponto, e as respostas estão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 6 – A percepção da filosofia pelos alunos e pela comunidade escolar

Prof.	Como a disciplina de filosofia é percebida pelos alunos e pela comunidade escolar?
1	“Num primeiro momento o aluno vem carregado de preconceitos e premonições e só depois de algum tempo ele percebe que suas antigas verdades irreduzíveis se modificaram.”
2	“Acredito que os alunos e os outros que compõem a educação veem a filosofia com respeito e esperam o espanto dos questionamentos e das problematizações, pois fogem do lugar comum, do senso comum da maior parte da comunidade escolar. Como disse, a contextualização da filosofia e suas relações com o cotidiano é o princípio de tudo, pois como problematizar os temas sem olhar para a realidade em suas contradições? Explorar isso é usar o primeiro motor da reflexão filosófica.”
3	“Como uma matéria sem utilidade.”
4	“Pelo diálogo dos alunos professores e outras atividades.”
5	“De modo geral, a disciplina de filosofia é percebida de forma diversa pelos alunos e pela comunidade escolar, dependendo das experiências anteriores, da maturidade da turma e da cultura educacional da instituição. Entre os estudantes, muitos veem a filosofia como uma oportunidade de expressar opiniões, refletir sobre temas atuais e discutir questões que fazem parte de sua vida, o que gera interesse e participação. Outros, entretanto, podem inicialmente enxergá-la como uma matéria abstrata ou distante, especialmente quando têm dificuldade com leitura e interpretação de textos mais complexos. Com o tempo e com metodologias participativas, essa visão costuma mudar, e os alunos passam a reconhecer a filosofia como um espaço de diálogo e pensamento crítico. Na comunidade escolar, a percepção também varia, muitas vezes; a disciplina é valorizada por sua contribuição para a formação humana e para o convívio democrático. Porém, em algumas situações, ainda há a visão equivocada de que a filosofia é ‘menos prática’ ou ‘menos prioritária’ que outras disciplinas, o que pode gerar desafios relacionados a carga horária, recursos ou compreensão de seu papel.”
6	“Na minha experiência, os alunos têm bastante interesse pelas questões filosóficas. Creio que elas dialogam direta e intensamente com os conflitos típicos do período da adolescência em nossa sociedade. O impulso ao questionamento e a contestação da autoridade que marca em parte essa faixa etária é também fundamental para a atitude filosófica. Só percebe desvalorização por parte dos governos e em relação à fins utilitários. Mas mesmo os alunos que questionam dizendo ‘por que eu preciso estudar isso?’, são frequentemente pegos pelo interesse em questões filosóficas e se demandam utilidade à filosofia é só por reprodução do modo dominante de pensar que é fundamentalmente neoliberal.”
7	“No geral, percebo que boa parte dos estudantes gosta de Filosofia. Alguns a consideram difícil; outros, desnecessária. Mas a maioria a consideram interessante.”
8	“Como importante; mas poucos sabem direito do que trata a Filosofia, inclusive os colegas professores!”
9	“Meus alunos gostam muito; penso que, em parte pela forma como a abordo.”
10	“Muitos alunos aguçam a curiosidade, e com isso desenvolvem a capacidade de analisar, argumentar e questionar o mundo ao seu redor, podendo tomar decisões mais conscientes e bem fundamentadas. Por isso as discussões são importantes na prática escolar, pois os fazem pensar e refletir sobre as coisas.”
11	“Com muita desconfiança e preconceito. O viés religioso é outro ponto de incompreensão e perseguição atualmente.”
12	“Muitas vezes ela é vista como uma matéria de segunda linha, uma perfunctória, secundária e de menor relevância. Contudo, quando trabalhada de maneira séria e bem compreendida, ela pode fazer toda a diferença na vida escolar, pessoal, intelectual, cognitiva, afetiva, psicológica e, até mesmo, financeira daqueles que conseguem fazer Filosofia e Vida.”
13	“Tenho a impressão de que a maior parte da comunidade escolar vê a filosofia como um componente ‘sem utilidade’, alguns poucos acreditam em seu potencial de mudança e transformação.”
14	“Justamente por essa institucionalização da desimportância da Filosofia em diversos campos da sociedade — inclusive dentro das próprias redes de ensino —, muitos ainda a enxergam com certo preconceito. Essa visão leva tempo para ser desconstruída e, curiosamente, o próprio currículo da disciplina nos convida a refletir sobre esse tema: O preconceito da Filosofia. Somam-se a esse cenário a polarização política e religiosa que vivemos, onde o questionamento e as incertezas trazidas pelo debate filosófico são, muitas vezes, vistos como uma ameaça às verdades que se deseja manter. Assim, a Filosofia passa a ser

Prof.	Como a disciplina de filosofia é percebida pelos alunos e pela comunidade escolar?
	encarada com desconfiança, o que acaba reforçando um distanciamento entre o pensamento filosófico e o cotidiano dos alunos. Além disso, é comum ouvir que a Filosofia — e especialmente seus textos — são difíceis. Em parte, isso é verdade: o pensamento filosófico exige tempo, leitura atenta e disposição para compreender ideias complexas. Mas essa dificuldade também é fruto de uma falta de familiaridade e de um contexto que pouco valoriza a reflexão profunda.”

Fonte: Dados da pesquisa.

Esta questão aborda a recepção social e institucional da disciplina, revelando seu status no imaginário da escola. A análise segue a estrutura de quatro eixos:

3.3.6.1 *Convergências e consensos do discurso docente*

O padrão mais comum nas respostas da sexta questão é uma narrativa de transformação. A maioria dos professores descreve um movimento que vai da desconfiança inicial à valorização da filosofia, condicionada à intervenção do professor. Os Professores 3, 5, 12, 13 e 14 apontam que a percepção da comunidade em relação à filosofia é negativa. A filosofia é vista como “sem utilidade”, “perfumaria”, “matéria de segunda linha” ou “menos prática”.

Contudo, há também um consenso de que, uma vez iniciada a prática, o aluno é “pego” pelo interesse. O Prof. 6 afirma que, apesar da reprodução do discurso utilitarista, os alunos são “frequentemente pegos pelo interesse em questões filosóficas”. O Prof. 1 reforça que “só depois de algum tempo” o aluno percebe a mudança nas suas verdades.

O Prof. 8 toca num ponto importante: a incompreensão não vem só dos alunos, mas também dos próprios colegas professores, que muitas vezes não sabem do que trata a filosofia.

3.3.6.2 *Autonomia e cumprimento do currículo*

Um dado qualitativo alarmante, mas essencial, é a percepção da filosofia não apenas como inútil, mas como perigosa. O Prof. 11 e o Prof. 14 trazem à tona o contexto de “guerra cultural”. O Prof. 11 cita explicitamente o “viés religioso” como fonte de “perseguição atualmente”. O Prof. 14 complementa, explicando que, numa sociedade polarizada, o questionamento filosófico é visto como “uma ameaça às

verdades que se deseja manter”. Isso muda o estatuto da disciplina: de “inútil”, ela passa a “subversiva” aos olhos de grupos conservadores.

O Prof. 6 oferece uma leitura sociológica perspicaz: a filosofia tem uma aliança natural com a adolescência, porque o “impulso ao questionamento e à contestação da autoridade” é típico dessa fase. A rebeldia dos jovens estudantes pode ser a matéria-prima para uma atitude filosófica.

3.3.6.3 Dificuldades no ensino de filosofia

As dificuldades de percepção estão enraizadas na ideologia dominante, que valoriza apenas o que gera lucro ou resultado imediato. O Prof. 6 propõe que a demanda por utilidade é uma “reprodução do modo dominante de pensar, que é fundamentalmente neoliberal”. O Prof. 12 confirma que a disciplina é vista como “perfumaria” (algo decorativo, não essencial).

O Prof. 5 e o Prof. 14 admitem que a filosofia é percebida como “difícil” e “abstrata”, especialmente para alunos com dificuldades de leitura, o que acaba gerando uma barreira cognitiva à aprendizagem.

3.3.6.4 Facilidades e Potencialidades no ensino de filosofia

A grande facilidade percebida entre as respostas é que a filosofia preenche um vácuo na escola: é o único lugar onde o aluno pode, de fato, falar sobre si e ser ouvido. O Prof. 5 observa que os alunos veem a filosofia como “uma oportunidade de expressar opiniões”, o que gera engajamento imediato.

O Prof. 12, apesar de reconhecer o preconceito, é otimista ao listar os impactos da filosofia quando bem trabalhada com os alunos: “financeira, psicológica, afetiva”. A potencialidade aqui pode ser compreendida como a possibilidade de apresentar a filosofia não como conteúdo, mas como “filosofia de vida”.

A sexta questão encerra o questionário confirmando que a filosofia na escola ocupa um lugar de destaque. Ela é estranha ao sistema, que quer utilidade e passividade, mas íntima do estudante, que quer questionar e ser ouvido. A desvalorização oficial da filosofia convive com o interesse que ela desperta nos alunos, quando o professor consegue quebrar a resistência inicial deles.

Assim, ela sobrevive por meio do bom trabalho do professor, que consegue conectar as dúvidas existenciais dos jovens com a aula, superando a visão da sociedade de que tudo precisa ter uma utilidade prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos relatos docentes evidencia que o ensino de filosofia no ensino médio não se reduz à mera transmissão de conteúdos, tão criticada por Dewey, mas configura-se como uma verdadeira resistência frente à crescente desvalorização institucional e ao imediatismo digital amplamente disseminado na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Para que a disciplina cumpra sua função emancipatória e contribua efetivamente para a formação do pensamento crítico dos estudantes, apresentam-se as seguintes recomendações de aprimoramento.

Diante do “estupro intelectual” (expressão utilizada pelo Prof. 2 ao responder à terceira questão), provocado por currículos extensos e pelo tempo insuficiente para seu cumprimento, recomenda-se a priorização temática no ensino de filosofia. Em vez de promover uma abordagem superficial de toda a história da filosofia, o ensino ganha qualidade quando o professor exerce sua autonomia pedagógica, selecionando temas centrais que possibilitem maior aprofundamento teórico e favoreçam a experiência do pensar junto aos estudantes. Nesse sentido, é necessário reduzir a sobrecarga de conteúdos burocráticos e ampliar o tempo destinado à reflexão filosófica em sala de aula. Essa deve ser uma diretriz fundamental para enfrentar a fragmentação do ensino causada pelo excesso de conteúdos programáticos.

A pesquisa confirma que a filosofia somente adquire sentido para o estudante quando consegue romper a barreira da abstração pura. Com o objetivo de enfrentar esse desafio, sugerimos que as práticas pedagógicas sejam estruturadas a partir dos saberes prévios e da cultura de massa dos estudantes, como cinema, música e redes sociais. Tal perspectiva reconhece que o aluno não chega à escola como uma “folha em branco” ou uma “tábula rasa”, mas já possui experiências e conhecimentos que precisam estabelecer conexões com as abordagens pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar. Nesse contexto, o uso de mídias audiovisuais não deve funcionar apenas como suporte didático, mas como uma mediação capaz de aproximar os dilemas existenciais juvenis dos conceitos clássicos da filosofia, transformando aquilo que muitos consideram “perfumaria” em uma experiência significativa e necessária.

Um dos pontos mais relevantes identificados na análise refere-se à função da filosofia como “filtro” para as *fake news*. Sabe-se do potencial destrutivo da desinformação e dos impactos provocados por sua disseminação intencional. Diante disso, o professor precisa assumir uma postura ativa, e a escola deve investir em

práticas sistemáticas de enfrentamento à desinformação por meio do conhecimento científico. Propomos, assim, que a disciplina assuma o papel de laboratório de discernimento crítico. As aulas de filosofia devem constituir espaços de desaceleração do fluxo informacional, nos quais o “clique instantâneo” seja substituído pela atitude investigativa, ensinando os estudantes a analisar argumentos, questionar fontes e distinguir fatos de opiniões, competências essenciais para a vivência crítica na cultura digital contemporânea.

A facilidade mais mencionada pelos docentes foi o engajamento promovido por rodas de conversa e debates. Tal prática, portanto, deve ser mais valorizada e incorporada de forma recorrente às aulas de filosofia. O aprimoramento do ensino passa por uma transformação na dinâmica da sala de aula: menos exposição passiva de conteúdos e mais espaços horizontais de diálogo, nos quais os estudantes sintam que suas vozes possuem relevância. Nesse sentido, a filosofia pode contribuir para suprir a carência de escuta frequentemente presente no ambiente escolar, abordando temas como identidade, ética e política de maneira dialógica e participativa.

Por fim, para que as propostas apresentadas adquiram efetivo significado, é necessário que as políticas educacionais e a comunidade escolar reconheçam que a utilidade da filosofia não é meramente técnica, isto é, voltada exclusivamente às demandas do mercado, mas sobretudo existencial. Recomendamos que o ensino de filosofia seja defendido não como um simples acessório curricular, mas como uma ferramenta de autonomia intelectual e formação humana, capaz de preparar os indivíduos para resistirem à manipulação e exercerem uma cidadania crítica e consciente.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução coordenada e revista por Alfredo Bosi. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. V. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009.

ALENCAR, M. V. **O ensino de filosofia**: uma prática na Escola de Aplicação da FEUSP. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.48.2011.tde-17072012-103111>. Acesso em: 28 abr. 2024.

AQUINO, J. K. S. A trajetória da filosofia na educação básica brasileira. **Revista Docentes**, [Recife], v. 8, n. 21, p. 28-34, jan. 2023.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: UnB, 1989.

AZEVEDO, F. *et al.* Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932). In: **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 44.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326>. Acesso em: 24 maio 2024.

BORGES, T. S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, v. 3, n. 4, p. 119-143, jul./ago. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Disponível em: Planalto. Acesso em: 3 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 jun. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 set. 2025.

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

CUNHA, M. V. **John Dewey e o pensamento educacional brasileiro**: a centralidade da noção de movimento. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2001.

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

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979b.

DEWEY, J. **John Dewey**. Organização de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Apresentação de Fernando Haddad. Colaboração de Robert B. Westbrook e Anísio Teixeira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. 135 p. (Coleção Educadores).

DEWEY, J. **The Public and Its Problems**: An Essay in Political Inquiry. Edited by Melvin L. Rogers. Penn State University Press, 2012. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/10.5325/j.ctt7v1gh>. Acesso em: 23 nov. 2025.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; SANTOS, A. P. Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil. **REFilo - Revista Digital de Ensino de Filosofia**, Santa Maria, v. 6, p. 1–17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2448065742599>. Acesso em: 15 jun. 2025.

FERREIRA, A. L. **Competências gerais da BNCC e a filosofia a partir do pensamento de Matthew Lipman**. 2023. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

FERREIRA, A. S. **A filosofia no currículo do ensino médio de Mato Grosso do Sul: aspectos normativos e conceituais**. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

FERREIRA, R. N. M. **Ensino de filosofia: pesquisas e práticas pedagógicas nas diferentes linguagens e espaços**. Organização de Ademir Aparecido Pinhelli Mendes. Curitiba: Bagai, 2020.

FORMIGA, J. C. D. **Contribuição do ensino de filosofia para a formação autônoma e emancipada de alunos do ensino médio**. 2019. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia) – Universidade Federal do Ceará, Curitiba, 2019.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 149 p. (O Mundo, Hoje, v. 10).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GUIMARÃES, U. Discurso proferido na sessão de 5 de outubro de 1988. **Diário da Assembleia Nacional Constituinte**, Brasília, DF, n. 14380-14382, 5 out. 1988.

HENRIQUE, J. G. **Reflexões sobre a formação cidadã e o papel da filosofia no ensino médio a partir de John Dewey**. 2018. 103 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

JASPERS, K. **Introdução ao pensamento filosófico**. São Paulo: Cultrix, 1976.

LIMA, T. A. T.; TORRES, J. R. Resenha do livro "A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas." **Olhar de Professor**, v. 26, p. 1–7, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.20394.006>. Acesso em: 27 maio 2026.

LIPMAN, M. **A Filosofia vai à escola**. Tradução de Maria E. de Brzezinski Prestes e Lúcia Maria S. Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, M. **Pensando na educação**. 2. ed. Imprensa da Universidade de Cambridge, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>. Acesso em: 27 maio 2026.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUIZ, L. T. A cidadania dos antigos e dos modernos. **Revista OMNIA Humanas**, v. 5, n. 1, p. 11-21, 2016. Disponível em: <https://omnia.fai.com.br/omnihumanas/article/download/596/767/1960>. Acesso em: 11 nov. 2024.

MAAMARI, A. M. A especificidade e a transversalidade do Ensino de Filosofia na educação Básica brasileira: desafios frente ao cenário contemporâneo e BNCC. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 38, art. 68.058, p. 1-22, 2024.

MARTINS, T. A. A. Paulo Freire: sua vida e legado para a educação brasileira. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 5, n. 12, p. 1-20, jan./dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/reed.v5i12.15593>. Acesso em: 25 jan. 2026.

MATIAS, E. L. **Dissertação (pós-graduação)**. Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro, Curso de Mestrado Profissional em EPT (PROFEPT), Pernambuco, 2021.

MAURANO, L. M. S. **Formação de professores sob a ótica da concepção de experiência de John Dewey**. 2016. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MOURA, J. S. *et al.* A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 19, n. 40, p. 01-17, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.31496/rpd.v19i40.1242>.

NUSSBAUM, M. C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. Princeton: Princeton University Press, 2010. 160 p.

PARCIANELLO, A. C. A filosofia no ensino médio: a prática. **Revista Opinião Filosófica**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2012.

SAMPAIO, M. H. B. **O instrumentalismo pragmático deweyano como fundamento para a formação de professores**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTOS, M. C. **O professor como profissional reflexivo em John Dewey**. 2021. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SILVA, G. B. **A mediação pedagógica em Vygotsky, Comênio, Herbart, Dewey e Skinner: processos de ensino e aprendizagem**. 2013. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 21 set. 2025.

SOUZA, C. A. P. Avaliação da aprendizagem em filosofia. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 27, p. 33-41, nov. 2016/abr. 2017.

VERASTEGUI, R. L. A. **Uma filosofia para a cidadania**. 2006. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.